

EDUCAÇÃO:
PESQUISA E
IDEOLOGIA

EDUCAÇÃO E REALIDADE

Volume 8
Número 2
Maio/Agosto 1983

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO E REALIDADE

Educ. e Real.	Porto Alegre	v. 8	n.2	p. 1-110	maio/ago. 1983
---------------	--------------	------	-----	----------	----------------

EXPEDIENTE

Conselho Editorial

Presidente: *Juracy C. Marques*

Vice-Presidente: *Maria Estela Dal Pai Franco*

Membros: *Aroldo Soares de Souza Rodrigues*

Flávia Maria Sant'Anna

Juan José Mouriño Mosquera

Rute Vivian Angelo Baquero

Vânia Maria Moreira Rasche

Consultores: *Aroldo Soares de Souza Rodrigues*

Carmen Lins de Solari

Elionara Delwing Koff

Flávia Maria Sant'Anna

Rosa Maria Hessel da Silveira

Equipe de Trabalho

Secretária Executiva: *Maria Bernadette Petersen Herrlein*

Membro da Sec. Exec.: *Rovílio Costa*

Assessoria Técnica: *Merion C. Bordas*

Nilva Carmen Postal Bristoti

Regina Maria Varini Mutti

Supervisão editorial: *Helena Osorio Lehn*

Distribuição e assinatura: *Jacy Busato*

Diagramação: *Aldonei Areias*

Promoções e publicidades: *Fernanda Marques Fernandes*

EDUCAÇÃO E REALIDADE, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1976 -

1976, 1

1977, 2

1978, 3

1979, 4(1, 2, 3)

1980, 5(1, 2, 3)

1981, 6(1, 2, 3)

1982, 7(1, 2, 3)

1983, 8(1, 2)

CDU 37 (05)

Sumário

Editorial	05
Fatores Individuais em Aprendizagem Zaida Grinberg Lewin	07
Escola Pública e Classe Trabalhadora Nilton Bueno Fischer e Tomaz Tadeu da Silva	19
Algumas Considerações sobre Neutralidade Científica e Tecnológica Aroldo Soares de Souza Rodrigues	31
Universidade - Pesquisa e Criatividade Alceu Ravanello Ferrari	37
Estratégias Quantitativas e Qualitativas de Pesquisa Educacional Flávia Maria Sant'Anna	45
Ideologia – Uma Experiência Didática Nize Maria Campos Pellanda	55
Brasil - A Educação que temos na Democracia em que Vivemos Dermeval Saviani	69
Que História estamos Ensinando Guacira Lopes Louro	79
A Ideologia nos Livros Escolares Rudolf Lenhard	93
Refletindo sobre a Família Hoje Suzana Albornoz	103
Identidade Cultural Rovílio Costa	108

EDITORIAL

“Educação e Realidade”, neste número, enfoca tema de grande relevância na época atual, caracterizada pela preocupação científica, mesmo nas áreas das Ciências Humanas. “Educação: pesquisa e ideologia”, é o tema-desafio. Difícil é definir a posição do educador, neste momento da história em que, seja pelo processo de informações a nível planetário, seja pelas propostas de interesses por parte de sistemas de ordem nacional e supranacional, se inviabiliza o procedimento educativo a partir de um modelo humano, como, por exemplo, se propunham Esparta e Atenas. Educandos e educadores deverão, com base numa consciência crítica, discernir as melhores opções e propostas que respondam às expectativas da realidade à qual estão comprometidos.

Mais do que nunca se exige do educador uma intuição crítica da realidade que o cerca, para não servir a interesses de grupos e instituições alheios aos objetivos da educação. Libertar a educação da domesticação para a participação personalizante, é o grande desafio.

O ocultamento da realidade, muitas vezes acontece pelo jogo de ideologias. A aproximação objetiva da verdade se torna um desafio ao cientista em educação como a todo o cientista. Para os antigos, educar, como a mesma palavra latina traduz “educere”, consistia em desencadear as potencialidades do ser humano para sua realização como participante de um modelo de sociedade como era, por exemplo, o de Platão em sua obra a República. Educar, hoje, não é o repassar conhecimentos, nem modelos ideais de homem. O papel do educador é o de um libertador, para que cada homem possa construir a si mesmo, interpretando-se criticamente no contexto da realidade que lhe é confiada. Não como domesticado por ela, mas como participante e transformador.

A ciência, em si isenta de intencionalidades, também sofre as limitações das ideologias. Pode ela ser considerada numa visão de neutralidade, mas os seus caminhos são escolhidos ou selecionados por ideologias de “cientistas” ou de sistemas que se servem de sua ação. Muitas vezes, a preocupação do cientista em favor do homem, pode frustrar-se nos interesses letais de uma falsa tecnologia.

Num mundo pluriforme, é papel do educador ser agente de transformação, por sua capacidade de interpretar, à luz da consciência crítica, a realidade em que vive. A leitura dos textos deste número de Educação e Realidade, ajudará a importantes análises de nossa realidade, acenando para a urgência da ação transformadora do educador.

Porto Alegre, 25 de novembro de 1983.

Rovílio Costa

*FATORES INDIVIDUAIS EM APRENDIZAGEM: REGRA OU EXCEÇÃO? **

*Zaida Grinberg Lewin** **

RESUMO

O trabalho sugere uma nova perspectiva de prática educacional até então pouco explorada em nossa realidade, caracterizando-se por uma busca de decisões satisfatórias que dizem respeito ao manejo de informações sobre as diferenças individuais que o aluno manifesta em sala de aula. A revisão da literatura indica que as variáveis modalidade instrucional e aptidão do aluno não atuam independentemente, considerações sobre a eficácia comparativa de diferentes métodos instrucionais, geralmente necessitam de qualificações que envolvem o conhecimento das diferenças individuais do aluno. Dados apresentados reforçam o enfoque de que não existe o melhor método de ensino, mas sim aquele que melhor se ajusta a uma determinada característica do aluno.

Introdução

O Talmud prescreve ao Mestre a sua obrigação de repetir tantas vezes a lição quantas sejam necessárias para que o discípulo possa compreendê-la bem. É bastante sugestivo o episódio sobre o Rabi Berida que tinha um discípulo dotado de limitadíssima inteligência. Para esse jovem, o Mestre era obrigado a repetir «quatrocentas» vezes a lição, pois só assim conseguia que compreendesse alguma coisa.

«Estava, certa vez, o paciente Rabi, às voltas com o tal discípulo, esforçando-se na explicação de certo trecho da Escritura. Segundo seu costume, explicou quatrocentas vezes a lição ao jovem, mas este no fim de tudo, interrogado, confessou que nada havia compreendido.

* Artigo com apoio referencial teórico da tese de doutorado «Interações entre estilos cognitivos e sistemas alternativos de processamento da informação em textos de leitura» sob a orientação de Juracy C. Marques, aprovada em março de 1981 pelos Cursos de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS.

** Doutor em Educação; Professora do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da UFRGS.

— Meu filho — disse-lhe o Mestre encarando-o contristado — Será possível que, desta vez, as minhas multiplicadas repetições não tivessem logrado êxito?

— Pois bem! — decidiu o sábio, abeirando-se mais do jovem — A culpa não é tua; é minha. Recomeçaremos de novo.

E, antes de sair para a reunião, reiniciou a mesma lição e repetiu-a outras quatrocentas vezes».

Não se sabe se o velho Rabi logrou algum êxito, apesar de sua boa vontade e dedicação. Jamais se saberá, pois o Talmud omite o desfecho do Episódio. Contudo, a julgar pelo fracasso de variações mais atuais em torno do mesmo tema não será arriscado apostar num final mal sucedido tanto para o Mestre quanto para o seu discípulo.

Os procedimentos milenares do velho mestre continuam atualmente em pleno vigor. Um exemplo bastante ilustrativo se refere à situação que o nosso sistema educacional estabelece para os alunos reprovados. O aluno reprovado é obrigado a repetir a mesma série geralmente com o mesmo professor e na mesma modalidade de ensino. Em resumo, a repetência do aluno se dá sob circunstâncias exatamente iguais às que o levaram ao fracasso.

Outro exemplo, se refere à área de ensino individualizado que numa de suas máximas recomenda ao professor deixar o aluno trabalhar em seu ritmo próprio de aprendizagem. As prescrições do Talmud para repetir a lição tantas vezes quantas necessárias, juntamente com recomendações mais atuais para se dar ao aluno o *tempo* que ele necessita para aprender a lição, são em essência a mesma coisa. Isto é desolador no sentido de indicar que a persistência milenar de interesses pela individualização do ensino não tem contribuído para o desenvolvimento das teorias da instrução. As tentativas carecem de uma caracterização de procedimentos de ensino em termos gerais e comparáveis e são inadequadas do ponto de vista de uma elaboração de caracterizações pertinentes das aptidões do aluno.

«As adaptações existentes geralmente consistem em adaptar o ritmo instrucional às necessidades do aluno, em vez do método instrucional» (Tobias, 1976, p. 61). Sabe-se, atualmente, que o ritmo define apenas uma das inúmeras aptidões do aluno para a aprendizagem. Ausubel (apud Sperry, 1977) identifica pelo menos 20 dimensões diferentes de estilos cognitivos.

Do panorama atual, deduz-se a prevalência do ensino individual sobre o individualizado. Pois, o ensino individualizado ocorre quando as metas do ensino, materiais de aprendizagem, conteúdo ou métodos de ensino são especialmente escolhidos para um aluno em particular ou para um pequeno grupo de alunos com características comuns. O ensino individual limita-se a promover a independência do aluno e a desenvolver sua habilidade em trabalhar por si próprio em seu ritmo próprio de aprendizagem (Gage & Berliner, 1975, p. 563). Alguns consideram um exagero a atual afirmação de que o ensino individualizado pretende otimizar o desempenho de aprendizagem mediante uma adaptação do ensino às diferenças individuais (Sperry, 1977, p. 3). De acordo com Dale (1972, p. 92), alguns programas de ensino individualizado supõem uma série de tarefas de aprendizagem altamente estruturadas, ao longo das quais o aluno se movimenta

em taxas de velocidade variadas. A dieta é a mesma. Todos começam na página 1 do livro texto, mas alguns atingem a última página antes que outros. Obviamente este é um conceito limitado e inaceitável de ensino individualizado.

Será válido denominar-se de individualizado um ensino que está sendo equacionado, em termos de ritmos de aprendizagem e que concentra suas discussões em torno de debates polarizados sobre qual o melhor método de ensino? Em consequência disto, um certo pessimismo está envolvendo a área de individualização do ensino, que não tem conseguido alcançar aquilo a que verdadeiramente se propõe: adaptar o ensino às inúmeras diferenças individuais do aluno.

As constatações sugerem a necessidade e relevância de novas abordagens para o manejo das diferenças individuais do aluno em sala de aula. Especificamente em nossa realidade, Medeiros (1975) acrescenta a um modelo de individualização do ensino a variável preferência do aluno quanto a conteúdo, estilos de aprendizagem, estilos cognitivos, ritmo, feedback e avaliação. Os resultados globais do estudo anteriormente citado, evidenciam uma superioridade no grau de iniciativa e comprometimento, em relação ao controle, para o grupo experimental, submetido a uma maior amplitude de opções na situação de ensino.

Mais recentemente, desponta uma alternativa bastante promissora para a adaptação do ensino a variáveis de diferença individual, que transcendem a dimensão de ritmo de aprendizagem, e que consiste em compatibilizar o tratamento instrucional com as aptidões do aluno, determinando a natureza das interações entre ambos (Cronbach & Snow, 1977).

O confronto das diferenças individuais, dentro dessa abordagem, pressupõe interações entre a aptidão do aluno e o tratamento instrucional (Aptitude Treatment Interactions). Dentro deste enfoque não existe o melhor método de ensino, mas sim aquele que mais se ajusta a uma determinada característica do aluno. Mais especificamente, considera a seleção de métodos particulares de ensino, especialmente apropriados para certas aptidões do aluno relativas a aprendizagem. É um enfoque que respeita as maneiras pessoais do aluno processar a informação no curso de novas aprendizagens, endossando a idéia de que diferenças individuais em aptidão interagem com o método instrucional para afetar o desempenho de aprendizagem. Este novo enfoque orienta-se no sentido de buscar respostas válidas para alguns questionamentos básicos: *«Que variáveis da pessoa interagem com que variáveis de tratamento? Que métodos de investigação devem ser perseguidos a fim de que se possa acumular conhecimento desta espécie?»* (Cronbach & Snow, 1977, p. 12).

Estabelecer a existência de interações requer um estilo especial de pesquisa psicológica-educacional. Pesquisas na área do ensino tradicionalmente em nossa realidade tem se preocupado em explorar os efeitos principais de diferentes abordagens instrucionais sob a forma «A melhor do que B». Dados relativos à aptidão dos alunos têm sido utilizados de modo geral para descrição da amostra ou para que o investigador possa assegurar-se de que os grupos de tratamento são comparáveis.

Investigações na área do ATI, Aptitude Treatment Interactions, tem indicado a disseminação e aceitação do fenômeno, por um número expressivo de pesquisadores. A área ressurte-se ainda de alguns problemas metodológicos, e tem-se ainda pela frente um longo caminho, antes que se possa derivar as implicações educacionais dessa nova área de pesquisa. De acordo com Tobias (1976, p. 62), a situação atual das pesquisas na área não permite, ainda, prescrições do tipo: «*utilize o método X com este tipo de aluno, enquanto que este outro tipo de aluno deve ser instruído pelo método Y*». Segundo Berliner e Cahen (apud Tobias, 1976) deve-se assumir um «otimismo» cauteloso, pois muito trabalho está ainda para ser feito sobre a viabilidade do constructo ATI e suas contribuições para um maior esclarecimento dos eventos instrucionais.

Algumas discordâncias ainda caracterizam a área. Os investigadores diferem quanto à seleção das aptidões como variável de pesquisa. Aptidões tem sido definidas em termos de habilidades cognitivas, gerais ou específicas, aquisições prévias, características de personalidade, características estilísticas e tendências atitudinais e motivacionais. As variáveis de tratamento tem tipicamente consistido em comparações instrucionais que incluem currículos alternativos ou métodos instrucionais, variações no seqüenciamento do ensino, diferentes professores, procedimentos clínicos ou de aconselhamento, e até mesmo diferentes salas de aula ou ambientes institucionais (Snow, 1973).

Os investigadores também diferem entre si, quanto à adequação do termo *Aptidão*. Tobias (1976, p. 62) propõe a substituição deste termo, por julgar que o mesmo está tradicionalmente associado com o domínio cognitivo e «*bem pode predispor investigadores a preocuparem-se basicamente com variáveis, tais como: aquisição ou inteligência*». De acordo com o autor, o termo ATRIBUTO deve substituir APTIDÃO, porque mantém a abreviatura mais difundida para caracterizar essa área de pesquisa e não possui conotações que restringem a seleção de variáveis para estudo. No entanto, considera-se recomendável a manutenção do termo aptidão, proposto por Cronbach & Snow, porque é possível que, inserido neste novo esquema teórico, ele venha a ter a conceituação que lhe é mais apropriada. De acordo com definições contidas no *Webster's' New World Dictionary*, o termo não é unicamente associado a dimensões cognitivas. Refere-se a ajustamento, adequação, tendências naturais, habilidades ou talento.

É possível que as inconsistências verificadas na área de pesquisas que envolvem o ATI ocorram, principalmente, por algumas razões: primeiro, ainda não se dispõe de uma organização comparável de variáveis relacionadas aos tratamentos instrucionais (Cronbach & Snow, 1977). Nem sempre as pesquisas apresentam uma conveniente descrição dos tratamentos. De acordo com os autores anteriormente mencionados, «*sabe-se muito pouco sobre as exigências impostas ao aluno pelos métodos e meios utilizados para comunicar o conteúdo*» (p. 168). Isto dificulta sobremaneira que se localize as origens das interações.

Em segundo lugar, em relação às aptidões selecionadas para estudo, não existe uma definição clara e precisa. Em sala de aula as adaptações geralmente ocorrem de forma intuitiva, orientando-se basicamente pela experiência do professor e por suas impressões de cada aluno (Cronbach & Snow, 1977, p. 1).

Não se sabe que variáveis de diferença individual predizem respostas ao ensino, de modo consistente, estável e generalizável. Em outras palavras, que diferenças individuais do aluno são relevantes para uma identificação e requerem estratégias instrucionais apropriadas?

Tentativas de compatibilizar o ensino com as condições internas de aprendizagem, focalizando especialmente o estilo cognitivo do aluno, têm sido recomendadas por Sperry (1977). Relacionada a esta recomendação surge a necessidade de diagnósticos mais detalhados de estilos cognitivos ou estratégias de aprendizagem. Algumas estratégias de ensino desenvolvem-se a partir das preferências que o aluno manifesta quanto a métodos de aprendizagem, materiais instrucionais, etc. Tal procedimento é por vezes de validade discutível, porquanto um estilo de aprendizagem pode ser consciente ou inconsciente. Desta forma, manifestações do indivíduo sobre como deseja aprender podem ou não estar associadas à forma como efetivamente aprende (Cronbach & Snow, 1977, p. 170).

Berliner & Cahen (apud Tobias, 1976) sugerem que estudos que envolvem o modelo de habilidades alternativas são inadequados do ponto de vista das dimensões de aptidão e tratamento. Tratamentos instrucionais alternativos têm diferido entre si, apenas em detalhes mínimos, «*As diferenças de input podem não engajar diferentes habilidades e, conseqüentemente, tendem a não interagir com a dimensão de aptidão as quais presumivelmente refletem estas diferentes habilidades*» (Tobias, 1976, p. 64). Uma outra dificuldade bastante séria refere-se à viabilização, em ambientes naturais de aprendizagem, de um modelo de processo instrucional baseado em habilidades alternativas. Os resultados obtidos na área derivam, em sua grande maioria, de pesquisas conduzidas em laboratórios. Tobias (1976, p. 55) questiona os aspectos práticos de tal concepção, numa perspectiva de pesquisa e desenvolvimento de currículo. Conforme o autor, não é difícil, em situação de laboratório, o desenvolvimento de estratégias alternativas baseadas em diferentes habilidades. Contudo, isto será viável em sala de aula?

Para que as pesquisas na área de ATI desenvolvam critérios de aplicabilidade, logrando o estabelecimento de uma ponte viável entre o laboratório e a sala de aula, Tobias, (1976) sugere que os materiais de pesquisa devem buscar uma maior aproximação com os materiais realmente utilizados pelos professores em sala de aula.

Pesquisas na área instrucional sobre a interação entre aptidão e tratamento — ATI

De acordo com Cronbach & Snow (1977, p. 6) pode-se inferir a existência de uma interação quando uma situação exerce efeitos diferenciais em pessoas com diferentes aptidões. O termo aptidão ou atributo refere-se a qualquer variável de diferença individual, que prediz resposta ao ensino sob um determinado tratamento. A variável tratamento abrange qualquer variável de ensino. Caracterizações mais completas das expressões-chaves introduzidas pela pesquisa na área de interações entre aptidão e tratamento são oferecidas por Marques (1977, p. 71). De acordo com a autora,

«Atributo significa as características de comportamento interno daquele que aprende. Decorre de tentativas de medir as capacidades do indivíduo relacionadas ao desempenho das tarefas que lhe são solicitadas nas situações de ensino-aprendizagem. Essas capacidades podem estar relacionadas a habilidades da área cognitiva tanto quanto a fatores motivacionais e afetivos necessários ao desempenho das tarefas. *Tratamento* refere-se a diferentes normas de organizar o ensino conforme os dados que se obtém da análise das tarefas de aprendizagem, compatibilizando-as com as características do sujeito e tornando-as com as características do sujeito e tornando os tratamentos mediadores do desenvolvimento dessas características do sujeito ou recursos para a modelagem de novos comportamentos. A *integração* entre os atributos e características das tarefas de aprendizagem configuram a situação de ensino-aprendizagem.»

Pesquisas na área da ATI foram enquadradas por Cronbach & Snow (1977, p. 341) em 4 categorias principais: (1) *habilidades* observacionais e analíticas, utilizadas no processamento inicial de apresentações instrucionais. Nesta categoria, algumas pesquisas tem concebido as aptidões em termos de habilidades visuais, espaciais ou habilidades de leitura; (2) *atividades mediacionais*, que se referem a compreensão da instrução e incluem variáveis, tais como: codificação verbal, indução e outros processos elaborativos. (3) Na terceira categoria, os autores enquadram as pesquisas relacionadas com *organização, lembrança e raciocínio*, a partir do conhecimento estocado. Estudos sobre aprendizagem pela regra e descoberta são também incluídos nesta categoria. (4) Uma última categoria, abarca os estudos especificamente voltados para *estratégias de processamento e estilos cognitivos*. Interesses de pesquisa enquadrados nesta última categoria devem ser atribuídos, principalmente, ao «fracasso da pesquisa tradicional na área de habilidades em expor os processos que produzem as diferenças individuais» (Cronbach & Snow, 1977, p. 375). De acordo com os autores, duas variáveis de estilo cognitivo tem sido investigadas no contexto da pesquisa sobre interações entre aptidões e tratamentos: Nível Conceitual (NC) e Independência de Campo (IC). Esta última categoria de pesquisa tem sido escassamente explorada, conforme referências dos autores anteriormente mencionados.

De acordo com Stasz et alii (1976) é relevante a utilização de estilos cognitivos como uma variável na pesquisa sobre interações entre aptidão e tratamento, porque possui implicações para o desenvolvimento do currículo e ensino. Pesquisas na área tem adotado, em relação ao processo instrucional, um modelo de habilidades alternativas (Tobias, 1976, p. 63), a partir de um ponto de vista de processamento de informações, em que o ensino é conceituado em termos de *input, processamento e output* (figura 3).

De acordo com o autor, o *input* refere-se às diferentes maneiras de organização do material instrucional, diferentes tipos de *input* sensorial, modalidades orais de ensino versus visuais, etc. A parte de processamento inclui variáveis que intervêm entre o *input* e o *output*. São as operações que o aluno

desempenha durante o *input* e envolvem processos, tais como: atenção, codificação, organização e armazenamento. O *output* refere-se aos desempenhos abertos do aluno os quais permitem verificar se os objetivos instrucionais foram alcançados.

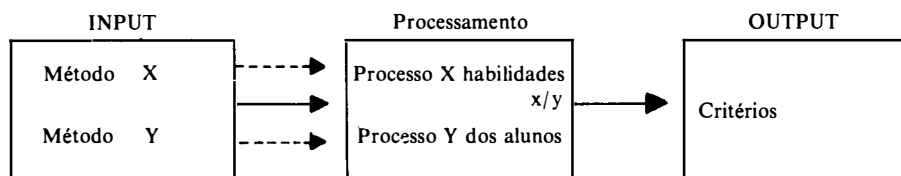


Figura 3 — Modelo do Processo Instrucional
(adaptado de Tobias, 1976, p. 63)

Algumas pesquisas na área tem definido aptidões em termos de habilidade mental geral. Snow (1973, p. 5) indica que alunos com nível baixo desta habilidade apresentam um maior rendimento de aprendizagem sob condição de instrução programada, do que sob condições de ensino convencional. Este resultado parece não ser conclusivo, uma vez que o próprio autor menciona alguns estudos que indicam resultados opostos. Isto é, que o ensino programado interage de modo mais positivo com alunos que exibem alta habilidade mental geral. O autor sugere que variáveis adicionais carecem de uma identificação mais explícita.

O autor mencionado, indica que tratamentos conceituais abstratos e altamente verbais não são particularmente recomendáveis para alunos com baixo nível de habilidade mental geral. Parece que a utilização de «simples diagramas», figuras e construções simbólicas podem ser utilizadas para substituir ou suplementar interpretações abstratas para beneficiar alunos com baixo nível de habilidade mental geral (Snow, 1973, p. 6). O autor sugere que estratégia de substituir ou suplementar interpretações abstratas tornam-se desnecessárias e até mesmo nociva no caso de aluno que apresenta alto nível de habilidade mental geral.

De acordo com Snow (1973), ensinar uma habilidade cognitiva ao aluno para este utilizá-la na realização de uma tarefa, mediante demonstrações e treinamento, constitui um procedimento que favorece alunos com baixo nível de habilidade mental geral e prejudica os que exibem alto nível desta habilidade. Com relação a métodos de alfabetização, eles têm sido comparados em suas interações com alunos de maior ou menor habilidade mental geral. Relações mais fortes parecem ocorrer entre o método fonético e a alta habilidade mental do aluno. Tratamentos de leitura global e fonético não parecem interagir com alunos de baixo nível mental geral. Contudo, o autor menciona um estudo de grandes dimensões que indica os resultados opostos. Isto é, o método fonético produziria melhores resultados com alunos de baixo nível de habilidade mental. Tratamentos indutivos versus os dedutivos parecem apresentar, dentro de pesquisa sobre interações, alguns resultados consistentes: uma abordagem indutiva de aprendizagem parece favorecer alunos com alto nível de habilidade

mental. Nenhuma das abordagens parece exercer efeitos diferenciais para alunos de baixo nível de habilidade mental.

Stasz: et alii (1976), estudaram os efeitos da inserção de questões de alto e baixo nível em pontos variados de um texto, em alunos com alto e baixo nível de vocabulário. Os autores constataram a existência de interações entre questões de ordem superior colocadas ao final do texto e alunos com baixo nível de vocabulário.

Estratégias para a organização da informação parecem interagir com habilidades de memória e raciocínio. Dunham & Bunderson (1969) indicam que a apresentação de regras no processo de aprendizagem de um conceito favorece a alunos que exibem habilidades de raciocínio. Quando as regras não são fornecidas parece que o sucesso na organização da informação depende de uma habilidade de memória associativa. Variáveis relacionadas ao clima de sala de aula, também parecem interagir com a habilidade do aluno.

Aptidões, consideradas em termos de variáveis de personalidade, são, de acordo com Snow (1973, p. 8), mais promissoras na área da pesquisa em interações do que as variáveis que se referem a habilidades. Em relação a isso variáveis de auto-estima parecem interagir com o tipo de reforço que o professor utiliza em sala de aula. Penna Firme (1969), investigou os efeitos diferenciais de tratamentos baseados em reforços sociais na auto-estima de crianças provenientes de diferentes grupos culturais. Análises de regressão evidenciaram a existência de interações entre o nível de auto-estima da criança e os diferentes tratamentos. Crianças com baixo auto-estima, expostas a um sistema de reforços sociais que incluía aprovação e atenção por parte do professor às suas características sócioemocionais, (tipo de comportamento geralmente mais valorizado pela cultura original-mexicana da criança) apresentaram no posteste um aumento de autoestima. Por outro lado, crianças com alto nível inicial de auto-estima se desempenharam melhor no posteste quando submetidas a reforços sociais dirigidos exclusivamente para seus comportamentos acadêmicos, (tipo de comportamento mais enfatizado pela cultura adotiva, anglo-americana da criança).

Alunos que exibem um alto grau de ansiedade também parecem necessitar estrutura, isto é, maior direção do professor, apoio e *feedback*. Este tipo de aluno parece ressentir-se com a introdução de qualquer tipo de *stress*. Por outro lado, alunos com baixo nível de ansiedade parecem beneficiar-se com a introdução de um *stress* moderado. Estes alunos funcionam bem em situações menos estruturadas e com professores mais permissivos e participativos. De acordo com Snow (1973), alunos extrovertidos parecem desempenhar-se bem em situações indutivas. Alunos com alto nível de socialização parecem beneficiar-se de tratamentos que consistem em conferência — discussão, em oposição a apresentação por meio de fitas ou gravações.

Um fator que parece também ser relevante para o estudo de interações, diz respeito ao fluxo da informação em textos de leitura subordinados a diferentes estruturas hierárquicas. As diferentes teorias de processamento da informação estabelecem diferentes tipos de relacionamento entre os parágrafos os quais

podem assumir as formas conceitual/fatual (Ausubel et alii, 1978) ou, factual/conceitual (Taba, 1967).

Sabe-se que a sequência de apresentação da informação factual influencia a complexidade do material textual (Bruner, 1966). É possível que variações na complexidade estrutural do material textual e variações no grau de lembrança e forma de utilização, pelo aluno, da informação contida no texto de leitura, ocorram principalmente em função de fatores tais como: o grau de estrutura e organização inerentes ao material textual e o sistema de processamento utilizado na apresentação da informação.

Referindo-se a formas alternativas de instrução, Parra (1978, p. 10) recomenda que:

(...) «informações orais, textos comuns ou programados, recursos audiovisuais e outros meios e métodos alternativos devem ser incorporados em um planejamento de instrução individualizada a fim de satisfazer a variedade de estilos de aprendizagem».

Uma alternativa bastante promissora para a implementação do material textual consiste em compatibilizar o sistema de processamento da informação no texto de leitura com o sistema que o aluno caracteristicamente adota no processamento da informação (Lewin, 1978).

Independente da amplitude de interesses, os modelos de ensino, em sua grande maioria, também fazem tentativas no sentido de estabelecer analogias entre o sistema de processamento de informações utilizado no material instrucional (estrutura de conteúdo) e o sistema de processamento de informações que o aluno utiliza. As correspondências estabelecidas entre os dois sistemas (o do aluno e o do material instrucional), são por vezes muito dogmáticas e conflitantes entre si. Conforme foi anteriormente constatado, isto redundará em diferentes teses: para Taba (1967), os materiais de ensino alcançam os seus propósitos, na medida em que permitem ao aluno o desempenho de certas operações cognitivas, sequenciais e invariantes: organização de fatos em sistemas conceituais, interpretação de dados e aplicação de princípios.

Para Ausubel, Novak e Hanesian (1978), os materiais de ensino atingem seus propósitos na medida em que as idéias mais inclusivas e abrangentes a serem aprendidas são apresentadas primeiro e então progressivamente diferenciadas em termos de detalhes e especificidade.

De acordo com Mayer (1975), teorias de ensino, em sua grande maioria se baseiam, de modo implícito, num modelo do sistema de processamento interno do aluno. Marques (1977, p. 68), referindo-se à sequência de unidades de ensino, recomenda que a especificação dos conteúdos deve ser acompanhada do processo mental envolvido *«pois isto permite que se selecione o princípio de organização mais compatível com as condições psicológicas do aluno tendo em vista aquelas aprendizagens»*.

Devido em parte à aplicação de modelos de processamento da informação na área do ensino, o estudo da cognição é atualmente mais intenso do que em qualquer outra época. Contudo, como se pode observar, os modelos em seus

postulados parecem ignorar as inúmeras diferenças individuais nas maneiras em que as pessoas tipicamente processam a informação.

Sobre que variáveis instrucionais são importantes para a determinação de resultados específicos, considera-se extremamente relevante que futuras pesquisas na área do ATI se orientem no sentido de acumular um corpo de informações substanciais sobre algumas questões básicas propostas por MAYER (1975, p. 525):

«Quais são as principais variáveis internas de processamento da informação e como elas se relacionam com os resultados de aprendizagem?»

«Quais são as principais variáveis instrucionais externas e como se relacionam com variáveis de processamento internas?»

Sugere-se que teorias da instrução baseadas em modelos de sistemas de processamento da informação considerem os problemas acima identificados ao testarem suas predições, condicionando seus avanços a um estudo mais aprofundado sobre diferenças individuais do ser humano que afetam de modo consistente a maneira como ele processa a informação.

A introdução do construto ATI, que subsidia uma linha de ação para o confronto das diferenças individuais no presente trabalho e que pressupõe interações entre a aptidão do aluno e o tratamento instrucional, parece constituir uma tentativa válida para reduzir as desigualdades verificadas na aquisição escolar. Estabelecendo uma ligação entre o que foi proposto e a noção de Aprendizagem para a Mestria proposta por Bloom (1976), emerge a mensagem de que quase todos os alunos podem aprender o que as escolas tem para ensinar, desde que se reconheça que existem diferentes caminhos para se atingir os mesmos objetivos. Isto deverá repercutir a longo prazo, para uma definição do verdadeiro e positivo sentido dos processos de seleção e avaliação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. AUSUBEL, D.D.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Educational Psychology: a cognitive view*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1978.
2. BLOOM, B. *Human characteristics and school learning*. New York, McGraw-Hill, 1976.
3. BRUNER, J. S. *Toward a theory of instruction*. New York, Norton, 1966.
4. CRONBACH, L. J. & SNOW, R.E. *Aptitudes and instructional methods; a handbook for research on interactions*. New York, Irvington, 1977.
5. DANIELS, R.L. & STEVENS, J. P. The interaction between the internal — external locus of control and two methods of college instruction. *American Educational Research Journal*, Washington, 13(2): 103-113, 1976.
6. DALE, E. *Building a learning environment*. Indiana, Phi Delta Kappa, 1972.
7. GAGE, N.L. & BERLINER, D.C. *Educational Psychology*, Chicago, Rand Mc Nally, 1975.
8. LEWIN, Zaida G. Interações entre estilos cognitivos; processos cognitivos de aprendizagem e estímulos tecnológicos. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, 7(24): 35-42, set. 1978.
9. MARQUES, J.C. *Paradigma para análise do ensino*. Porto Alegre, Globo, 1977.
10. MAYER, R. E. Information processing variables in learning to solve problems. *Review of Educational Research*, Washington, 45 (4): 525-41, 1975.

11. MAYER, R.E. Twenty years of research on advance organizers: assimilation theory is still the best predictor of results. *Instructional Science*, Amsterdam, 8(2): 133-67, Apr. 1979.
12. MEDEIROS, M.F. *Aprendizagem independente: proposição e testagem de um modelo para individualização do ensino*. Porto Alegre, UFRGS, 1975. Diss. maestr. Educação.
13. PARRA, Nélío. *Ensino individualizado — programas e materiais*. São Paulo, Saraiva, 1978.
14. PENNA FIRME, T. *Effects of social reinforcement on self-esteem of Mexican-American children*. Stanford, Stanford University, 1969. Tese dout.
15. READENCE, J. E. & BALDWIN, R.S. The relationship of cognitive style and phonics instruction.— *Journal of Educational Research*, Washington, 72(1): 44-52, Sept./Oct. 1978.
16. SNOW, R.E. *Aptitude — treatment interactions in educational research*. The Hague, International Symposium on Educational Testing, 1973.
17. SPERRY, L. *Desempenhos de aprendizagem e diferenças individuais*. Porto Alegre, Globo, 1977.
18. STASZ, C. et alii. Field independence and the structuring of knowledge in a social studies minicourse. *Journal of Educational Psychology*, Washington, 68 (5): 550-8, Oct. 1976.
19. TABA, H. *Teacher's handbook for elementary social studies*. Massachusetts, Addison — Wesley, 1967.
20. TOBIAS, S. Achievement, treatment interactions. *Review of Educational Research*, Washington, 46 (1): 61-74, Winter 1976.
21. WARREN, J. Adapting instruction to styles of learning. *Educational Testing Service*, 1 (910): 1-8, 1974.

ABSTRACT

This paper suggests a new approach to educational practice, which has not so far been much explored in our context. It characterizes itself by a search for satisfactory decisions regarding the management of individual differences manifested in classroom by students. The review of the literature indicates that the variables instructional modality and student aptitude do not act independently, rather, they interact. Considerations concerning the relative efficacy of different instructional methods need to be qualified by informations regarding individual differences among students. Evidence supports the idea that there is no such thing as «the best teaching method», rather that which best fits certain student characteristics.

(Recebido para publicação em 10.03.83)

O PAPEL DA UNIVERSIDADE FRENTE À CRISE

A profundidade dos temas discutidos, das denúncias efetivadas, e mesmo a repercussão nacional da Semana Acadêmica, em contraponto a total ausência de alunos e professores em seus eventos, levanta uma questão importante: afinal, quem pretende tornar a Universidade um local de efetiva troca de idéias? É comum ouvir-se a reclamação de que a estrutura pesada da burocracia universitária é avessa a qualquer tipo de debate. A verdade revelada pela Semana Acadêmica, no entanto, é bem diferente. O que parece existir é uma exacerbção de preconceitos que isola os setores da comunidade universitária, cada qual em seu canto e avesso à participação nos eventos realizados pelos outros.

Assim, se a burocracia evita debater com professores e alunos, os alunos não querem o debate com funcionários e professores, e estes, por sua parte, isolam-se cada vez mais no que julgam ser o topo da pirâmide social da Universidade. São compartimentos estanques, onde a comunicação não flui nada mais do que o necessário, e onde as relações parecem alicerçadas na desconfiança recíproca. A Semana

Acadêmica serviu como um alerta para este estado de coisas. Promovida pela Pró-Reitoria de Graduação, foi ignorada por professores e alunos, talvez baseados em um precário sentido de contestação. Perdeu a Universidade, que viu uma possibilidade de debate, de troca de idéias, um momento aberto à denúncia ser assistido por uma minoria efetivamente politizada. As denúncias contundentes ouvidas em suas palestras e painéis tiveram eco nas ruas, nos jornais, e até mesmo no Senado da República.

Mas a comunidade acadêmica permaneceu surda. Preferiu considerar aqueles dias como uma espécie de repouso extra, e foi passear na praia ou aproveitou o período para arrumar o guarda-roupas. Perdeu a chance de respirar, e o direito de reclamar contra o sufoco. Afinal, com sua ausência mostrou que também não está realmente interessada em transformar a Universidade Brasileira na apregoada central de debates livres e democráticos. O que se viu é que, quando não há chamada nem ponto, pouca gente parece realmente disposta a participar.

Reprodução do editorial de *Universidade*, Revista da UFRGS, Porto Alegre, 2(2): 2, out./nov. 1983.

ESCOLA PÚBLICA E CLASSE TRABALHADORA: OPOSIÇÃO E CONFORMISMO

Nilton Bueno Fischer*

Tomaz Tadeu da Silva**

RESUMO

Análises feitas a respeito das relações entre as classes subalternas e a escola pública têm sido caracterizadas por interpretações sobre os interesses populares. Este artigo, ao contrário, parte da visão que os pais (pertencentes às classes subalternas) têm da escola de seus filhos.

Na coleta de dados utilizaram-se entrevistas não estruturadas e observações de eventos da vida cotidiana.

Um dos resultados deste estudo diz respeito à impotência que estes pais têm perante a escola, em contraste com a agilidade que a mesma tem em atender as demandas da burocracia oficial.

Propomos neste artigo que a nossa compreensão crítica da escola ultrapasse o limites das propostas reducionistas, para levar em conta aspectos tanto estruturais quanto culturais.

1 INTRODUÇÃO

Uma característica persistente da escola pública brasileira é o pouco cuidado com que ela tem atendido as crianças das classes subalternas, as quais constituem a maioria dos que a frequentam. Sem dúvida, não cairemos na armadilha de situar na escola o fulcro da divisão desta sociedade em classes. A desigualdade perante a escola é apenas uma dentre as consequências daquela divisão; é mais um dos índices sinalizadores de desigualdade fundamental, o acesso à propriedade dos meios de produção. Entretanto, acreditamos que as relações sociais

*Doutor em Educação; Professor do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da UFRGS.

**Mestre em Educação; Professor da Faculdade de Educação da UFRGS; Doutorando (Stanford University).

estabelecidas na escola existente, entre ela e as classes subalternas, correspondem estreitamente àquelas estabelecidas na esfera econômica e reproduzidas nas relações sociais em outras instituições. Desvendar a injustiça dessas relações e agir politicamente para diminuí-la não significa renunciar à luta maior, antes, a luta pela justiça e por relações simétricas em locais específicos é parte do processo de luta por uma sociedade em que o acesso diferencial aos meios de existência seja superado.

Muitos aspectos da desigualdade das classes subalternas perante a escola têm sido amplamente estudados e debatidos: 1) antes de mais nada, as classes proprietárias e as classes médias (estas cada vez menos) podem optar por uma escola particular, um controle (usualmente justificado em bases doutrinárias, mas na verdade, de fundo econômico) que as classes populares não têm. Isto lhes dá ainda um controle adicional, o de influir no tipo de pedagogia da escola escolhida; 2) a inexistência de escolas que atendam à demanda das classes populares ainda constitui o indicador mais grosseiro da desigualdade diante da escolarização; 3) mesmo quando o acesso à escola é teoricamente possível pela existência de escolas em número suficiente, este é dificultado na prática pelas condições materiais de existência das classes populares — desnutrição; entrada precoce no mercado de trabalho; etc; 4) o índice de reprovação, evasão e repetência na zona rural, em relação à urbana, e nesta, nas escolas que atendem às classes populares, observado consistente e insistentemente ao longo de várias décadas, é um índice tanto das condições materiais desiguais de existência dessas classes, que não tendo suas necessidades fundamentais atendidas (alimentação, habitação, vestuário, saúde) vêm-se impedidas de desenvolver seu potencial de pessoa humana através da educação, quanto da má qualidade da escolarização que lhes é oferecida.

Entretanto, um aspecto freqüentemente esquecido no estudo da escola brasileira é o da visão que os sujeitos da escolarização têm da escola, embora alguns pesquisadores, mais recentemente, tenham se preocupado em estudá-lo (por exemplo: Fukui, 1982). Tem-se, por um lado, o Estado, através de sua burocracia educacional, prescrevendo e aplicando políticas educacionais para as classes subalternas, muitas vezes até mesmo em reação a lutas populares por mais e melhores escolas, mas quase sempre a partir de uma visão tecnocrática do planejamento que leva pouco em conta os interesses das classes subalternas. Por outro lado, observa-se, sobretudo em círculos de educadores mais progressistas e em círculos acadêmicos, uma preocupação em analisar criticamente aquelas propostas oficiais e, por seu turno, propor soluções alternativas baseadas na sua interpretação de quais são os interesses populares. Ausente sempre da cena, de um e de outro lado, a fala dos que sofreram e sofrem as consequências da escola que lhes é destinada.

Nas páginas que se seguem descrevemos e analisamos os resultados de uma pesquisa (Fischer, 1981) que procurou descobrir as perspectivas que alguns pais

de classe trabalhadora têm da escolarização que tiveram e a da de seus filhos. O relato é parte de uma pesquisa realizada com os habitantes de uma vila periférica da Região Metropolitana de Porto Alegre(a). A pesquisa tinha como objetivo descrever e analisar as relações de subordinação que esses trabalhadores mantinham em algumas esferas de suas vidas cotidianas: trabalho, família, igreja, escola. O método básico de coleta de dados usado foi o de entrevistas não estruturadas e observação de eventos da vida cotidiana nos locais mencionados. Neste artigo focalizaremos somente o resultado das entrevistas no que se refere ao relacionamento desses trabalhadores com a instituição escolar. Em artigo em preparação descreveremos o resultado de uma micro-etnografia de um evento escolar envolvendo o relacionamento família/escola.

2. REPRESENTAÇÕES SOBRE A ESCOLA: A VISÃO DOS PAIS

A julgar pelas entrevistas, as perspectivas atuais que estes pais de classe trabalhadora têm sobre as relações de autoridade com os professores de seus filhos são baseadas em dois fatores principais, os quais influenciariam seu pensamento tanto sobre o papel da escola quanto sobre o papel dos professores. O primeiro desses fatores é sua própria experiência de punição, quando eles freqüentavam a escola; o segundo é de sua preocupação com a responsabilidade pelo futuro de suas crianças. Na maior parte das vezes, este segundo aspecto está relacionado à idéia de que os pais devem aceitar todo e qualquer sacrifício para o bem sucesso de seus filhos. Há, portanto, duas perspectivas agindo atualmente em suas mentes: seu próprio *passado* na escola, e o *futuro* de seus filhos na medida em que este pode ser influenciado pelo processo escolar.

Para iniciar com exemplos do próprio passado dos trabalhadores, em todas as entrevistas conduzidas houve relatos de pais sendo fisicamente punidos ou ao menos tendo conhecimento de alguém em sua classe que havia tido tal sorte. Um dos exemplos mais comuns de punição física de que tinham lembrança, numa das escolas rurais unidocentes que eles haviam freqüentado, era o de serem forçados a permanecerem ajoelhados sobre grãos de milho ou feijão sempre que desobedecessem a seus professores. Outro método usado para punir as crianças nessa época (b) era o de seus professores puxarem as orelhas das crianças.

Embora possa ser dito que essas práticas tenham influenciado as opiniões atuais desses trabalhadores sobre os professores de seus próprios filhos, deve ser dito também que esta não é a única influência. Uma outra influência refere-se ao tratamento reverencioso que os pais dirigiam aos seus professores — e mesmo

(b) Cabe lembrar aqui que a punição física, ainda hoje é prática corrente da pedagogia da escola pública, ocorrendo com uma freqüência que a ausência de relatos de denúncia não faz suspeitar. Como não se sabe de uma investigação sistemática sobre isto, nessa afirmação baseia-se em "histórias" ouvidas aqui e ali. Uma "história" que nos foi contada recentemente nos dá conta da modernização sofrida por um antigo método: em vez de fazer a criança se ajoelhar sobre grãos de milho o professor usou fichas de garrafa.

agora aos professores de seus filhos — dirigindo-se a eles, invariavelmente, por «Senhor» ou «Senhora».

Há outros exemplos de punição física que os operários lembravam haver experimentado como escolares, mas esses eram mencionados menos freqüentemente. Algumas vezes eles tinham que ficar em pé; durante toda a manhã, na frente do quadro-negro, com as mãos erguidas. E quando se comportavam «mal», por exemplo, quando não faziam o tema de casa ou chegavam atrasados à escola, eram forçados a permanecer fora da sala-de-aula, com as mãos erguidas, na direção do gabinete do diretor, de tal maneira que pudesse ser mostrado a todos e publicamente quem eram os maus estudantes naquela classe específica. Finalmente, alguns poucos exemplos foram mencionados de professores em escolas rurais unidocentes que batiam a cabeça de seus alunos contra o quadro-negro.

Em vista dos comentários quase unânimes dos operários sobre a punição que eles recebiam na escola, cabe também relatar alguns exemplos de como eles fugiam de tais situações. Um método comum era tentar estabelecer amizade com suas professoras, carregando suas bolsas, limpando a sala-de-aula para elas, ou permanecendo nela em vez de sair para o recreio. Outra forma de escapar da ira das professoras era estudar bastante, memorizar suas lições e repetir tudo que eles imaginavam que a professora gostaria de ouvir. Se alguns desses operários encontraram formas de negar virtualmente sua condição de alunos, outros explicaram que no lugar da punição física eram obrigados a escreverem uma frase tal como: «Eu não devo perturbar a aula», ou «Eu devo fazer o tema de casa todos os dias» tantas vezes no seu caderno de aula. Uns poucos escolares, mas somente porque eles haviam sido alunos bem comportados.

Uma segunda perspectiva encontrada nas opiniões destes operários, uma perspectiva sobre o futuro, está associada com a idéia de sacrificar a si próprios para o bem de seus filhos. Se a esperança colocada na escola como um canal de mobilidade social pode ser encontrada em quase todos os segmentos da sociedade, ela é a maior entre estas famílias das classes trabalhadoras que em qualquer outro lugar. Dada sua própria experiência passada com a escola em áreas rurais, estes pais esperam muito - demasiado, na verdade - da escola de seus filhos, a qual é, no entanto, indubitavelmente melhor a que ela freqüentavam. Quando interrogados sobre suas opiniões sobre as professoras de seus filhos, a idéia de «sacrifício» era sempre apresentada como uma justificativa para a punição infligida pelas professoras. Comentários como os seguintes eram muito comuns em nossas entrevistas: «O que eu quero é dar a meus filhos uma educação, enquanto o dinheiro der». Outros diziam: «Faço todo o sacrifício possível para dar uma boa educação a meus filhos». Entretanto, havia também outros comentários, mais realistas, tais como: «Os pais, especialmente o pai, deve dar uma educação para seus filhos até onde for possível, e esperar que eles encontrem melhor trabalho, ou ao menos esperar até que eles possam trabalhar durante o dia

é estudar à noite, quando então eles poderão pagar o resto de seus estudos».

Com base nos dois fatores discutidos, as opiniões que os trabalhadores têm sobre a interação com as professoras de seus filhos serão agora apresentadas, na ordem de frequência com que aparecem em nossas entrevistas: a) papel predominante da mulher no contato entre a família e a escola; b) as comparações feitas pelos trabalhadores entre os professores de seus filhos e as suas próprias experiências passadas na escola; c) o tratamento diferencial dado pelos pais aos problemas de meninos e meninas na escola; d) as explicações dadas pelos pais para o fracasso escolar de seus filhos; e) a preocupação diferente que têm os pais sobre o futuro de seus filhos, em comparação com o de suas filhas; f) as expectativas sobre a escola como uma agência para treinar boas maneiras; g) esperanças e decepções sobre a escola; e h) o contato entre pais e professoras.

O primeiro tópico a ser discutido é sobre a natureza do contato entre estas famílias de classe trabalhadora e a escola que suas crianças frequentam. Este contato é tipicamente uma responsabilidade feminina, fazendo parte das tarefas domésticas. Os homens são informados sobre problemas escolares em casa por suas esposas e filhos. Por estarem muito ocupadas durante o dia, sejam elas operárias de fábrica ou não, os contatos entre mães e professoras se dá somente em ocasiões especiais, tais como matrícula e entrega de boletins de avaliação. O número médio de visitas formais à escola, não contando aquelas mães que levam seus filhos à escola todos os dias, está em volta de duas a três vezes ao ano. A outra face da moeda, que aparece, embora raramente, são as visitas feitas à escola pelos maridos. Estes explicaram que isto acontece somente quando há uma razão específica: quando a mãe está doente, quando elas não sabem ler ou escrever, ou quando o pai está temporariamente desempregado.

Um segundo elemento nas perspectivas dos pais sobre a escola envolve uma comparação entre a experiência de escolarização dos pais e de suas crianças na escola que serve a vila. Há um consenso entre os pais, formado através da comparação entre os professores atuais de seus filhos e o que eles conheceram quando crianças, sobre como deveriam ser os professores. Esta visão pode ser deduzida a partir de seu relato de visitas à escola, especialmente das mães, e também dos relatos que os filhos lhes fazem do cotidiano na escola. Um julgamento comum é o que na sua época as professoras eram enérgicas, punindo as crianças com mais frequência e severidade; hoje em dia, as professoras seriam mais benevolentes e liberais. Nas entrevistas os operários diziam simplesmente: “elas hoje não castigam tanto”. Estes tipos de comentários estão bem relacionados com as relações atuais mantidas com as professoras de seus filhos. Os pais dizem que existe hoje um relacionamento mais informal entre essas professoras e seus filhos, o qual não havia na sua época. Entretanto, mesmo aceitando esta mudança de uma atitude mais rígida por uma atitude mais benevolente, houve pais que se queixavam do desaparecimento da tradição de «respeito» e que advertiam que as professoras deveriam manter um «status» que lhes granjeasse respeito. Esta

última consideração aplicava-se tanto ao relacionamento entre pais e professoras quanto àquele entre as crianças e suas professoras. Os operários entrevistados tentavam explicar esta mudança no relacionamento entre pais e professoras, argumentando que hoje em dia as professoras são jovens demais e com pouca experiência, diferentemente daquelas que foram suas professoras. Quando as professoras são do sexo feminino, a maioria dos casos, os pais insistem em que as jovens de hoje não exigem aquele respeito reverencial de seus filhos que as professoras exigiam no passado.

Um terceiro aspecto, muito importante, das perspectivas destes pais operários sobre a autoridade das professoras refere-se à maneira como eles infligem punição, seja ela física ou outra. Os pais acham que a punição é um meio necessário para aumentar a auto-disciplina e a aprendizagem de seus filhos. Em outras palavras, os pais operários desta vila tendem a considerar praticamente todo tipo de controle exercido pelas professoras sobre seus filhos como um comportamento natural e esperado. Os pais freqüentemente pedem como um «favor» às professoras: «faça tudo o que for preciso com meu filho, mas não se esqueça de lhes dar disciplina e conhecimento».

Exemplos desta atitude são muito comuns. Por exemplo, se uma professora pune uma criança que está repetindo a terceira série pela segunda vez, puxando suas orelhas e batendo sua cabeça contra o quadro-negro, os pais aceitariam isto como um tratamento normal para uma criança que se recusa a estudar, dizendo «Isto é necessário para nosso filho», ou «Se a professora fez isto, é porque é o certo», ou mesmo: «Se as professoras agem assim é porque nosso filho fez por merecer». Existe um tipo de entendimento tácito de que mais punição levará a mais aprendizagem. Outro exemplo deste tipo de atitude dos pais ocorreu no caso de um pai que se queixou sobre os efeitos de um castigo sobre sua filha. O castigo consistia em escrever a mesma frase em duas páginas do caderno. «Minha queixa é que não vai adiantar nada por minha filha, porque as últimas linhas são impossível de se ler». A queixa era, então, sobre o «produto» da punição, e não sua natureza! Houve somente uma queixa real sobre punição, de um pai cujo filho havia sido fisicamente punido a ponto de sangrar.

Um aspecto final da aceitação por parte dos pais da punição infligida a seus filhos refere-se à aquisição de atitudes e habilidades necessárias à competição no mercado de trabalho. Os pais não se importam se os seus filhos entram no mercado de trabalho após completarem a quarta série ou se entram mais tarde; o essencial é que seus filhos são moldados por meio de punições constantes, em algum ponto eles estarão aptos a conseguir um trabalho, porque eles estarão «educados». O significado de «ser educado» é claramente o de que seus filhos terão aprendido boas maneiras e serão respeitados por se comportarem apropriadamente.

Uma quarta característica em ordem de importância neste panorama de perspectivas sobre professoras se relaciona às formas pelos quais os operários

analisam o fracasso escolar de seus filhos. A maioria dos pais trabalhadores aceitam a autoridade da professora como normal e natural; se seus filhos falham, portanto, não é culpa da escola, mas deles próprios. Quando a mãe de uma criança que estava indo mal na escola explicou que seu filho tinha que repetir a quarta série porque estava doente por três semanas e não pôde recuperar-se e passar de ano, ou outra mãe disse simplesmente: «Repetir um ano? Oh, isto é problema dela».

Um quinto elemento na opinião dos pais sobre a escola e seus professores refere-se ao desempenho escolar de seus filhos e outros problemas, opinião que varia de acordo com o sexo das crianças. Em outras palavras, se uma família tem duas crianças na escola da vila, um menino e uma menina, haverá uma tendência para os pais demonstrarem uma maior preocupação quando um problema surgir, se ele for causado por uma menina do que se for causado por um menino. Para os pais é melhor que a filha permaneça na escola até que ela possa sobreviver por ela mesma ou, melhor ainda, até que ela obtenha um diploma universitário (eles freqüentemente sonham em ter uma filha advogada ou médica). Em relação ao exercício da autoridade, esta diferença de atitude tem como consequência o fato dos pais aceitarem mais facilmente que punições sejam infligidas sobre suas filhas do que sobre seus filhos, porque eles esperam que elas possam sair do sistema educacional com a mais alta qualificação possível; já em relação aos meninos, se estes não desejarem continuar seus estudos, isto é tido como sendo «problema deles» e que eles terão que buscar emprego por iniciativa própria. Uma tendência observada na vila é a de que os «gurus» estão ingressando no mercado de trabalho mais precocemente que em outras épocas, com a grande maioria fazendo iniciação ocupacional na mesma profissão de seus pais, especialmente na indústria da construção civil. Uma exceção a essa tendência foi observada no testemunho de uma mãe a respeito de sua experiência prévia, a qual ela está tentando transmitir para sua filha: “Eu sou uma operária que estudou até a oitava série e olhe para mim, estou trabalhando «pra burro»; olha, minha filha, não tenha ilusões sobre a escola. Eu vou te preparar para a vida. Só aprenda como escrever e ler e depois disso eu vou procurar um trabalho para ti. Mesmo que tu tenhas que trabalhar mais tarde ou mesmo ser dona-de-casa, isso será muito melhor do que sentir-se desiludida».

Um sexto elemento deste panorama se refere à escola como uma agência de treinamento para aquisição de boas maneiras. Os pais operários consideram esse aspecto como muito importante para o futuro sucesso de seus filhos na vida. As mulheres operárias enfatizaram esta consideração com muita intensidade, dizendo que seria bom que seus filhos fossem para a escola, porque lá eles poderiam aprender a ser obedientes, como comer e beber apropriadamente na mesa, e também a formar bons hábitos de higiene. Os pais não protestam contra as punições infligidas a seus filhos na escola, já que eles acham que elas são necessárias para desenvolver essas qualidades, as quais também lhes serão de

utilidade em suas tarefas domésticas. Os pais sentem-se muito felizes, especificamente satisfeitos, quando a escola oferece aulas específicas de boas maneiras, em particular porque isso irá diminuir a influência negativa das jovens professoras referidas acima.

Um sétimo aspecto do pensamento dos pais sobre a autoridade das professoras de seus filhos refere-se a suas expectativas, mas também a suas decepções em relação ao processo escolar. É interessante observar, como foi dito antes, que os desapontamentos a respeito do progresso de seus filhos na escola não são traduzidos em queixas contra a escola; o que ocorre é exatamente o oposto, a ênfase é colocada na deficiência das próprias crianças. Sobre as expectativas que estes pais têm sobre a escola, o que deve ser salientado é que suas opiniões apresentam uma constante ênfase na escola como a única e última saída de sua condição de pauperização, isto é, como o único canal possível para que seus filhos encontrem ocupações significativamente diferentes daquelas que eles estão exercendo. As profissões mais comumente sonhadas para seus filhos, muitas vezes secundadas pela própria opinião dos filhos, estão situadas entre as de maior remuneração: médicos, advogados e funcionários públicos. Uma das razões dadas para essas escolhas era a de que nessas atividades as pessoas têm mais tempo livre em contraste com o seu próprio regime de 8 a 9 horas de trabalho diárias.

As desilusões com a escola têm como resultado a idéia de abandono definitivo da escola, permitindo que seus filhos deixem de frequentá-la. Em outras palavras, uns poucos pais não têm esperança nenhuma de que a escola possa alterar a sua posição de classe, seja a sua ou a de outras crianças. Para estes é melhor que seus filhos, especialmente os homens, comecem a trabalhar tão cedo quanto possível, não perdendo tempo em bancos escolares. Outra reação de decepção ocorre quando os trabalhadores se dão conta de que o sonho de ver seus filhos na universidade é impossível de ser realizado e então decidem matricular suas crianças em instituições educacionais paralelas nas quais eles estarão melhor preparados para obter empregos imediatos, postergando para sempre qualquer sonho de uma maior mobilidade.

Um oitavo e último elemento na relação de autoridade entre os pais e professores se refere às ocasiões nas quais os pais se encontram com os professores de seus filhos. Isto ocorre em ocasiões específicas, geralmente sábados pela manhã, quando os pais vão à escola para fazer o pagamento mensal da taxa do CPM. Quando questionados sobre isto, os trabalhadores não se queixavam de que eles tinham poucas chances de visitar a escola, ou de que quando iam à escola era tão somente para pagar uma taxa ilegal e serem recebidos pela secretária ou outro auxiliar subalterno e quase nunca pela diretora ou algum professor. Quando os operários querem falar com as professoras de seus filhos eles é que têm de fazer acomodações em seus horários, porque as professoras nada farão para alterar os delas.

3. Conclusões

As entrevistas descritas e analisadas acima suscitam uma série de discussões. Fica claro, antes de mais nada, que se existe um espaço nas perspectivas destes trabalhadores para aquelas idéias que mascaram a verdadeira função da escola, como por exemplo, a crença na escola como um canal de mobilidade social, estas sofrem uma transformação que faz com que as funções da escola tais como vistas pelos pais coincidam muito mais com as descrições de teorias sociais críticas (Althusser, por exemplo) do que com as funções proclamadas pelo Estado. É verdade que, ao contrário dessas teorias, a visão dos pais confere àquelas funções um caráter utilitário, a crítica do qual constitui exatamente o cerne daquelas denúncias. Assim, o papel da escola na inculcação de hábitos apropriados à entrada em postos inferiores do mercado de trabalho é intuído corretamente pelos pais, embora eles tendem a ver isto como um sub-produto benigno da escolarização. Existe aqui uma transformação das funções oficiais da escola, similares as observadas por Martins (1975) no meio rural.

Por outro lado, existe também um espaço de autonomia, no sentido de que as representações sobre a escola não são somente o resultado da inculcação de uma ideologia dominante, vista como um conjunto organizado de idéias que mascaram a verdadeira realidade das relações sociais, mas são produzidas culturalmente, no próprio meio operário. (Willis, 1981) Assim, por exemplo, a definição de pedagogia implícita na visão que estes pais têm da escola é mediada sobretudo pela sua própria experiência de escola. Existem elementos mesmo para afirmar (com base numa abundante literatura e numa pesquisa dos presentes autores, em curso) que, a despeito das opiniões dos pais a respeito da liberalização da escola, o paradigma pedagógico predominante na escola pública é ainda constituída de elementos conservadores cristalizados ao longo de muitos anos e que têm resistido a sucessivas ondas de inovação pedagógica. É importante ressaltar, entretanto, que embora produzidas de maneira autônoma, este aspecto das perspectivas dos operários sobre a escola contraria os seus próprios interesses objetivos e tem, assim, muito de «folclore», no sentido gramsciano do termo. Este é um elemento que deve ser levado em conta por propostas pedagógicas dirigidas à classe trabalhadora, pois existe uma grande probabilidade, a julgar pelo que relatamos, de que os trabalhadores reajam negativamente a pedagogias que não correspondam à visão estereotipada que têm do que deva constituir uma escola «legítima», a qual corresponde, em última análise, ao paradigma de relação de autoridade observada na família.

Entretanto, a conclusão mais evidente a ser extraída desta pesquisa é a virtual impotência dos pais perante a escola. A semelhança do que acontece com outras instituições estatais (as da previdência, saúde, segurança, etc.), a instituição escolar é ágil na prestação de contas ao complexo aparato burocrático educacional formado pelas secretarias, delegacias, etc., mas totalmente divorciada daqueles a quem deveria, por primeiro, atender. Parece que a escola

pública tem estado demasiado ocupada em atender às exigências ritualísticas de supervisores e inspetores educacionais para poder dedicar algum tempo ao estreitamento do relacionamento com os pais das crianças que freqüentam. Por outro lado, quando algum contato se dá, este se faz em condições de total subordinação dos pais às autoridades escolares, sejam estas diretoras, professoras ou orientadoras educacionais. As relações de subordinação a que as classes populares estão submetidas em outras esferas de suas vidas têm o seu paralelo no relacionamento com a escola pública freqüentada por seus filhos. Os profissionais da escola representam para esses pais o outro lado da divisão social do trabalho a que eles não têm acesso, o intelectual, e como tal são respeitados.

Com base nesta verificação, fica difícil aceitar certa tendência em meios educacionais progressistas a equacionarem os interesses de trabalhadores da educação com os dos trabalhadores manuais (Gorz, 1982, p. 16). Se uma aproximação desses interesses pode ser considerada como desejável, ela não é, entretanto, um fato. Pelo contrário, a evidência existente sugere amplamente que os profissionais da escola e os trabalhadores têm estado em lados opostos, ao menos, no que se refere à aspectos da escolarização das classes trabalhadoras.

Na mesma linha de raciocínio é que deve ser encarada a proposta atualmente corrente em associações de professores para democratizar a administração da escola pública através da escolha de seus diretores pelos próprios professores. Embora esta seja certamente uma condição necessária para obter aquela democratização, ela está longe de ser suficiente. Esta democratização só se dará, em nossa opinião, através de uma descentralização progressiva da administração das escolas públicas, pelo seu desacoplamento da burocracia educacional estatal e pelo seu estreito acoplamento à comunidade a que serve, através da participação dos pais nas decisões mais importantes da escola e não apenas em eventos festivos para a coleta de fundos para cobrir a omissão do Estado da obrigação constitucional de fornecer escola efetivamente gratuita a todos.

Certamente uma proposta deste tipo deve enfrentar dificuldades objetivas, como a falta de tempo dos pais para comparecer a reuniões na escola, e, mesmo um desinteresse real, criado e reforçado por uma longa experiência de contatos frustrantes com a escola. O formato usual deste contato, como se deduz desta pesquisa, se dá invariavelmente em situações que colocam os pais em situação de subordinação ou de alienação do centro das questões pedagógicas. O primeiro caso é exemplificado pelas reuniões convocadas pela escola, em que um grande grupo de pais *recebe* as comunicações das autoridades escolares, de modo geral, sobre as *regras* da escola. Dificilmente um pai arrisca falar alguma coisa nessas reuniões, inferiorizados que se sentem perante a melhor fluência verbal dos professores e autoridades escolares e seu suposto conhecimento técnico sobre pedagogia. Já a entrega dos boletins é um exemplo de contato dos pais com a escola em que a fatalidade e o caráter definitivo da comunicação dos resultados escolares serve para tornar ainda mais invisível para os pais o centro de processo

educacional — aquilo que se passa dentro das salas-de-aula. A natureza de sentença do boletim apenas serve para reforçar um paradigma pedagógico em que a «culpa» de um dos participantes por um possível fracasso é sempre tornada visível e pública, enquanto a possível culpa do outro, o professor, é ocultada através de uma série de mecanismos que fazem parte do repertório cultural escolar. Em qualquer dos casos, o essencial é deixado de fora.

Tentar sugerir formas de romper este paradigma seria entrar numa análise da estrutura institucional das escolas públicas, da cultura escolar e do papel do Estado no fornecimento de educação às classes populares, a qual não constitui o objetivo deste artigo. Entretanto, que caberia dizer aqui que nenhuma mudança no relacionamento que estivemos analisando poderá se fazer sem uma compreensão crítica, mas não reducionista, do contexto em que as interações escolares se dão. Esta observação é necessária, inclusive, para que não se veja na nossa análise, uma tentativa de crucificar a escola e glorificar os pais de classe trabalhadora. Como esperamos ter deixado claro, uma análise que leva em conta tanto o nível estrutural quanto o cultural, objetiva exatamente o contrário: mostrar que a complexidade das relações sociais não cabe dentro de quadros de referência esquemáticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FISCHER, N. *Working class culture: a case study of authority in Brazil*. Stanford, Stanford University, 1981. Tese dout.
2. FUKUI, L. et alii. Escolarização e sociedade: um estudo de excluídos da escola. *Educação & Sociedade*, São Paulo, 4(11):72-91, jan. 1982.
3. GORZ, André. *Adeus ao proletariado*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1982.
4. MARTINS, J. de S. *Capitalismo e tradicionalismo*. São Paulo, Pioneira, 1975.
5. WILLIS, P. *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. New York, Columbia University Press, 1981.

ABSTRACT

The analysis of the relationship between the minority group (working class) and Public Schools so far has been characterized by being centered upon interests of this social class. On the opposite this article presents the parents point of view (parents belonging to the working class) about the children's school.

In order to collect data for this research study, non-structured interview and observations of everyday life events were used.

(Recebido para publicação em 09.08.83).

Prof. Álvaro Magalhães

A 5.10.1983 em sua residência, na Rua Clemenciano Barnasque, 499 em Porto Alegre, faleceu aos 74 anos Álvaro Magalhães, natural de Porto Alegre, professor emérito, aposentado da UFRGS, filho de Antônio Magalhães e Agueda Cunha Magalhães. Era casado com Maria Marques Magalhães e deixa os filhos Marcelo, Flávia, Cláudio, Fernando, Roberto, Marisa e Beatriz. Foi sepultado no Cemitério São Miguel e Almas.

O professor Álvaro Magalhães foi organizador e primeiro diretor do Colégio Universitário da UFRGS, primeiro diretor da Faculdade de Filosofia da mesma universidade, foi membro do Conselho Estadual de Educação, do Conselho Estadual de Cultura e do órgão de administração da Universidade Federal, da qual recebeu o título de "Professor Emérito" a 16 de junho de 1980. Participou de congressos e conferências no Brasil e no Exterior, sendo autor de mais de 50 obras, entre elas uma enciclopédia que está em 19ª. edição.

Sua atuação esteve sempre muito ligada à Editora Globo, onde seu nome aparece junto a várias publicações de divulgação nacional e internacional. Em agosto de 1980, por ocasião da entrega do prêmio "Apesul Revelação Literária", o professor Álvaro Magalhães recebeu uma homenagem especial "pelos serviços prestados ao ensino, à cultura e à educação do Rio Grande do Sul". Ele também foi diretor do Conselho Regional de Pesquisas Educacionais do Rio Grande do Sul e "Officier D'Academie", título outorgado pelo Ministério da Educação da França.

Engenheiro, formado pela Universidade Técnica do Rio Grande do Sul, foi professor da Escola de Engenharia e da Faculdade de Filosofia, na qual se aposentou aos 70 anos. Foi ainda diretor-fundador do Colégio Universitário, único do Rio Grande do Sul criado pela Reforma de Francisco Campos.

Paralelamente, exerceu o magistério filosófico no Colégio Bom Conselho. Na Editora Globo foi, durante quatro décadas, diretor do setor científico, promovendo a criação de uma Enciclopédia do Engenheiro, tendo sido também, durante anos, o coordenador da edição da Enciclopédia Globo, inicialmente lançada apenas como um dicionário enciclopédico. Traduziu obra didática no campo da Física, estimulou a edição de obras originais sobre Desenho Técnico, Botânica e inúmeros títulos de Filosofia e cultura geral.

Bibliófilo apaixonado organizou qualificada biblioteca no antigo Colégio Júlio de Castilhos, totalmente perdida no incêndio do antigo prédio do referido estabelecimento de ensino.

(Texto publicado pelo *Correio do Povo*, Porto Alegre, de edição de 6.10.1983).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE NEUTRALIDADE CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Aroldo Soares de Souza Rodrigues*

RESUMO

O artigo trata da influência da ideologia do cientista e do tecnólogo em suas respectivas atividades. O autor distingue entre ciência e tecnologia considerando a primeira como, essencialmente, uma atividade que visa ao conhecimento da realidade e, a segunda, como uma atividade destinada à resolução de problemas.

Conclui pela independência ideológica da ciência e pelo comprometimento ideológico da tecnologia.

Não obstante ter perdido um pouco de sua atualidade, a controvérsia sobre a neutralidade científica recrudescerá amiúde em debates acadêmicos. A grande maioria da comunidade acadêmica de nossos dias no Brasil se inclina por considerar a objetividade da ciência um simples mito, vendo em toda atividade científica sinais claros de engajamento ideológico e político que determina e orienta a pesquisa.

O autor deste artigo tem resistido a esta posição da maioria inspirada pela Escola de Frankfurt. Assentado numa posição filosófica realista, segundo a qual a verdade científica existe, é replicável e generalizável e, em consequência, determinados fenômenos não-aleatórios podem ser previstos e repetidos, torna-se difícil para ele aceitar a posição dominante de que a realidade é relativa, é determinada pela intersubjetividade e que, conseqüentemente, a ciência nada mais faz que apresentar verdades *necessariamente* transitórias, válidas apenas em determinados momentos históricos e impregnadas pela ideologia dos cientistas.

Para evitar mal entendidos, convém ressaltar logo de início que minha posição não supõe que toda descoberta científica seja final, definitiva e completa. Defendo simplesmente a posição segundo a qual é possível chegar-se à descoberta de relações não-aleatórias entre fenômenos que poderão vir a ser mais bem explicadas com o progresso científico, mas que nem por isso deixam de ter

* Doutor em Psicologia; Professor e Coordenador de Pós-Graduação da Universidade Gama Filho; Professor visitante do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da UFRGS.

validade no momento mesmo de sua descoberta. Acredito também, como é óbvio, que «verdades» científicas venham a cair por terra com o progresso dos meios de conhecimento. Não acredito, porém, que possa correr o mesmo com as *verdades* (sem aspas) inequivocamente estabelecidas. Exemplo de uma «verdade» (com aspas) científica é a posição ptolomeica de que a Terra era circundada pelo sol; exemplo de uma *verdade* (sem aspas) científica é a posição copérnica de que a Terra gira em torno do sol.

O autor reconhece que o problema filosófico da existência ou não do real é um problema complexo e controverso. Para os fins do presente artigo, todavia, é suficiente que se admita que a ciência procura estabelecer constâncias, relações não-aleatórias, entre os fenômenos que estuda. Por falta de melhor termo, a descoberta e a explicação da ocorrência de tais constâncias será aqui considerada como descoberta da realidade ou como atingimento da verdade.

Recentemente, ao debater o assunto em diferentes encontros acadêmicos no Brasil e no exterior, pareceu-me que valeria a pena voltar ao problema da neutralidade científica, de vez que, a meu ver, uma grave confusão existe entre o que é *ciência* e o que é *tecnologia*. A distinção entre ambas e entre pesquisa científica e pesquisa tecnológica pode elucidar bastante a controvérsia em torno do assim chamado «mito» da neutralidade científica. O presente artigo procurará distinguir claramente ciência de tecnologia e mostrar, em seguida, que a atividade científica é neutra e que a atividade tecnológica não o é.

Ciência e Tecnologia

Uma das principais e mais nítidas diferenças entre ciência e tecnologia é que a primeira visa ao conhecimento da realidade, sem se importar com eventuais aplicações que este conhecimento possa vir a ter, enquanto o oposto se verifica com a tecnologia, onde a tônica é a combinação de conhecimentos existentes para a solução de um problema ou o atingimento de uma finalidade prática. Não há negar que, freqüentemente, a busca da descoberta de uma realidade científica constituiu-se no primeiro passo para a solução de um determinado problema ou para o atingimento de uma finalidade prática. Embora isto possa ocorrer, não é isto que caracteriza a atividade científica *per se*. A atividade científica se destina, em sua essência, à identificação de propriedades típicas do objeto estudado à descoberta de relações não-aleatórias entre variáveis. São as constâncias existentes na natureza, as condições em que elas se verificam e as conseqüentes predições que elas permitem, que constituem o objeto real de estudo do cientista. Suas eventuais aplicações práticas não são relevantes. Estas o serão para o tecnólogo. Vejamos alguns exemplos de descoberta de conhecimentos e futuras aplicações tecnológicas dos mesmos.

a) *a invenção do telégrafo* — A invenção do telégrafo é universalmente atribuída a Morse. Sem dúvida, foi este tecnólogo americano quem primeiro enviou uma mensagem de Baltimore a Washington em 1844, numa distância de 65 kms., utilizando uma linguagem de pontos e traços que ficou conhecida como o código Morse. Estava inventado o telégrafo, invenção já por ele patenteada em 1840.

Morse jamais teria inventado o telégrafo não fora o trabalho científico de Henry, antes dele, o qual mostrou como a corrente elétrica podia percorrer enormes distâncias sem perda de potência. Henry conseguiu isto através da criação do relé elétrico que foi a base indispensável à invenção do telégrafo. Henry, todavia, era cientista. Ele estava interessado em descobrir determinadas propriedades da transmissão da eletricidade. Daí não ter ele patenteado nada do que criara em seu afã de conhecer cada vez mais as propriedades da eletricidade e dos corpos que a transmitem. O contrário se deu com Morse que, em suas pesquisas, procurava resolver o problema prático da comunicação à distância.

b) *a invenção do telefone e do rádio* — Situação semelhante ocorreu em relação à invenção do telefone por Bell e do rádio por Marconi. Quando Bell patenteou o telefone em 1876 chegava ele ao fim de uma intensa busca de como propagar rapidamente o som por meio de um fio elétrico. Todavia, para que este seu objetivo fosse alcançado, indispensáveis foram as descobertas científicas de Faraday, Maxwell e Henry. Estes mesmos cientistas serviram de base para a invenção posterior do rádio por Marconi em 1900.

As motivações que nortearam os trabalhos destes investigadores eram bem distintas. Uns, os cientistas, procuravam avidamente conhecer as propriedades dos fenômenos da natureza que estudavam; outros, os tecnólogos, buscavam utilizar os conhecimentos que eram fruto da atividade dos cientistas que os precederam, a fim de obter um determinado produto de aplicação óbvias.

Nas ciências humanas se dá o mesmo. Vejamos alguns exemplos. Quando Leon Festinger (1957) e Jack Brehm (1966) apresentaram suas teorias, respectivamente, da dissonância cognitiva e da reatância psicológica, procuraram apresentar proposições teóricas e prova empírica da existência de uma motivação à busca de consistência entre nossas crenças (Festinger) e de uma motivação à recuperação de nossa liberdade ameaçada ou suprimida (Brehm). Foi Jacobo Varela (1971) e Sharon Brehm (1976) que utilizaram estas descobertas, combinando-as com outras, para obter resultados práticos na resolução de problemas sociais (Varela) e de problemas clínicos (Brehm).

Mais uma vez repete-se o que vimos anteriormente. Festinger e J. Brehm foram os cientistas descobridores de verdades que permitiram aos tecnólogos Varela e S. Brehm aplicá-los na solução de problemas específicos.

Outro exemplo: Skinner (1938), ao descobrir as propriedades do condicionamento operante, agiu como cientista. Entretanto, em seu livro *Walden Two*, quando propõe a criação de uma civilização condicionada baseando-se em suas descobertas científicas sobre a função do reforço, ele desempenha o papel do tecnólogo. Da mesma forma os terapeutas do comportamento que se baseiam nas descobertas skinnerianas, agem como tecnólogos dedicados à solução de problemas clínicos e não como cientistas.

À luz do que foi dito, parece plenamente procedente a célebre e enfática afirmação de Pasteur: «Não! Mil vezes não! Não existe uma categoria de ciência à qual se possa denominar ciência aplicada. Existem ciência e aplicações da ciência, unidas como o fruto e a árvore que o leva».

A distinção aqui feita entre ciência e tecnologia é fundamental para a posição que defendemos segundo a qual a ciência é neutra e a tecnologia, não, como veremos a seguir.

Ciência e Neutralidade

Antes de mais nada vale salientar que a neutralidade ou comprometimento da ciência só constitui uma questão relevante quando se trata de saber se os achados dos cientistas retratam a realidade ou espelham os interesses ideológicos da pessoa que os reporta. Não nos parece muito importante o problema da não neutralidade no que concerne à escolha do tema de investigação, ao levantamento de hipóteses ou à própria narrativa dos resultados (desde que os resultados, em toda a sua integridade, sejam apresentados ao leitor). Como bem assevera Baumrind (1982) «... cientistas de fato possuem valores e eu acredito que eles afetam não somente nossas hipóteses, mas também a maneira pela qual apresentamos nossos achados, embora eles não devam e não se deve mesmo permitir, que eles afetem os achados em si mesmos» (p. 1403).

Vejamos um exemplo do que vem de ser dito. Suponhamos que um psicólogo seja racista e que direcione suas investigações para o problema do maior ou menor desenvolvimento intelectual das várias raças. Suponhamos ainda que ele, atendendo a seus interesses e expectativas, levante a hipótese de que «as pessoas da raça negra são intelectualmente inferiores às da raça branca». Até aqui, o aludido cientista racista está, em sua atividade científica, sendo levado, muito provavelmente, por suas tendenciosidades e agindo de forma comprometida com seus valores. Daqui por diante, todavia, se ele for um cientista sério, caberá a ele o ônus de planejar um estudo metodologicamente correto para testar sua hipótese, coletar os dados de forma apropriada, analisá-los de acordo com as técnicas válidas para tal fim e reportá-los à comunidade científica. Ao fazê-lo ele exporá suas conclusões ao julgamento desta comunidade que só as aceitará após metucioso exame da correção metodológica de sua pesquisa, da adequação da análise dos dados coletados e da lógica das inferências feitas. Sua descrição da pesquisa há de ser de forma tal (para ter 'repetibilidade' científica), que qualquer outro cientista possa repetir sua investigação e replicar ou não os resultados reportados. Esta *publicidade* dos achados científicos e sua *replicabilidade* constituem as salvaguardas da ciência contra o subjetivismo do cientista. Nenhuma proposição científica se torna verdadeira porque um cientista afirmou que ela o era; ela se torna verdadeira quando outros cientistas a comprovam, de forma a que os mesmos resultados sejam replicáveis independentemente dos matizes ideológicos dos cientistas que os obtêm. Esta verificabilidade, aliada à possibilidade de determinar a falsidade, da correção das descobertas científicas colocam o conhecimento científico a cavaleiro do subjetivismo do cientista. Daí, portanto, ser a ciência, no que tange à confiabilidade de suas descobertas, neutra por necessidade.

Isto não quer dizer que as descobertas científicas tenham validade perene. À medida que novos instrumentos de coleta e análise de dados vão aparecendo, aproximações mais precisas da realidade vão sendo obtidas. Esta possibilidade de

modificação de um achado científico no futuro não invalida, todavia, a argumentação anterior quanto à indispensabilidade de mantermos a neutralidade em nossa busca da verdade.

Tecnologia e o Mito da Neutralidade

A tarefa do tecnólogo é distinta daquela do cientista. Enquanto este último procura o conhecimento pelo conhecimento, o tecnólogo se baseia no conhecimento tornado público pelos cientistas a fim de chegar a um determinado produto tecnológico. Não há negar, que, no caminho percorrido para atingir sua finalidade, o tecnólogo às vezes conduz pesquisas que se assemelham às do cientista. São elas, porém, dirigidas para o fim específico de resolver o problema a que se propõe solucionar.

A atividade tecnológica é, pois, claramente dirigida para a obtenção de um produto e, conseqüentemente, é influenciada pelos valores do tecnólogo. Assim, um tecnólogo pode basear-se nos conhecimentos científicos relativos às propriedades do átomo para construir bombas destrutivas ou para possibilitar o tratamento de pessoas através da medicina nuclear. Seus interesses, as ofertas que lhe são feitas e seus valores é que nortearão o rumo que tomará sua atividade tecnológica. Neste caso, portanto, não há falar-se em neutralidade que se apresenta, no caso, como um simples mito.

O mesmo se dá nas ciências sociais. Todos os tecnólogos, quer sejam sociais, educacionais, clínicos, agentes sociais, etc., orientam sua atividade prática em função de seus valores e de sua ideologia, baseando-se (ou devendo basear-se) para este fim, nos conhecimentos científicos fornecidos pelos cientistas sociais.

Baseado neste raciocínio é que o autor afirmou alhures (Rodrigues, 1981): «Nenhum físico, em sua atividade científica, inventou a bomba atômica; o que ele fez foi descobrir propriedades do átomo que, quando utilizadas de determinada forma pelo tecnólogo, poderá resultar numa bomba atômica. Nenhum químico, em sua atividade científica, inventou o veneno utilizado para matar quando adicionado à ponta de um objeto penetrante; o que ele fez foi constatar a característica letal da substância estudada, a qual, por sua vez, pode ser utilizada pelo tecnólogo para constituir-se em material apropriado a ser colocado no ponta de objetos penetrantes para matar. Nenhum biólogo, em sua atividade científica, inventou os micróbios utilizados numa possível guerra biológica; o que ele fez foi descobrir a sua existência e as suas condições de vida; de posse de tal conhecimento, o tecnólogo pode empregá-lo na construção de um artefato para fins de ataque ao inimigo. Nenhum psicólogo social, em sua atividade científica, utilizou determinado tipo de persuasão para transformar os valores ou atitudes de uma pessoa; o que ele fez foi descobrir os fatores que facilitam ou dificultam a eficácia de uma comunicação persuasiva; o uso destes conhecimentos para modificar as pessoas compete ao tecnólogo social ou ao profissional aplicado que os utiliza para a obtenção de determinados fins» (p. 48).

Conclusão

Se a argumentação apresentada neste artigo é correta, as críticas amiúde apresentadas sobre a dependência da ciência dos países desenvolvidos não são

muito procedentes. Não há dependência científica e sim tecnológica. A ciência não é algo secreto, manipulado pelos que a possuem para fins de dominação ou exploração. Ela pertence a toda a humanidade e se encontra nas publicações científicas à disposição de qualquer interessado. Todos a ela têm acesso e todos, quer sejam habitantes de países desenvolvidos ou sub-desenvolvidos, podem a ela recorrer e para ela contribuir, embora as facilidades oferecidas aos cientistas nos países ricos sejam, naturalmente, muitíssimo superiores.

No que tange à tecnologia, entretanto, de fato os países desenvolvidos mantêm um domínio claro e, por vezes, exclusivo de certos avanços tecnológicos e podem, através deste monopólio, forçar os menos desenvolvidos a uma situação de dependência clara, principalmente no que diz respeito à tecnologia não social.

Se, ao invés de criticar-se tanto o cientista que se dedica à investigação pura nos países sub-desenvolvidos, se lhe reconhecesse o direito de fazê-lo e ainda se lhe estimulasse e se lhe dessem condições propícias para trabalhar, aumentar-se-ia a probabilidade de resolvermos eficientemente nossos problemas, pois o avanço do conhecimento científico de nossa realidade nos possibilitaria um maior desenvolvimento tecnológico.

Uma atividade científica neutra, objetiva, destinada exclusivamente à descoberta da realidade é a base indispensável para um desenvolvimento tecnológico significativo e relevante. Tecnologia sem ciência básica que a preceda é uma perigosa caminhada no escuro por caminhos acidentados. A ciência pura, objetiva e descompromissada é a luz indispensável a uma travessia segura e eficaz pelos meandros tecnológicos que nos conduzem à resolução dos problemas concretos que nos desafiam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BAUMRIND, D. Adolescent sexuality: comment on Williams' and Silka's comments on Baumrind. *American Psychologist*, Washington, 37(12): 1402-3, Dec. 1982.
2. BREHM, J. *A theory of psychological reactance*. New York, Academic Press, 1966.
3. BREHM, S. *The application of social psychology to clinical practice*. New York, Halsted, 1976.
4. FESTINGER, L. *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, Stanford University Press, 1957.
5. RODRIGUES, A. *Aplicações da psicologia social*. Petrópolis, Vozes, 1981.
6. SKINNER, B. F. *The behavior of organisms: an experimental analysis*. New York, Appleton-Century-Crofts, 1938.
7. VARELA, J. A. *Psychological solutions to social problems*. New York, Academic Press, 1971.

ABSTRACT

The paper deals with the influence of the scientist's and the technologist's ideology upon their respective activities. The author distinguishes between science and technology and considers the first as, essentially, an activity towards the knowledge of reality, whereas the second is viewed as an activity towards the resolution of problems.

He argues that science is value free and that technology is not.

(Recebido para publicação em 05.04.83)

UNIVERSIDADE — PESQUISA E CRIATIVIDADE*

*Alceu Ravanello Ferrari ***

RESUMO

O abandono da perspectiva histórica, isto é, a perda de interesse pelo movimento do Social, responde em grande parte pela acentuada esterilidade que afeta as ciências sociais. No plano macro-estrutural podem ser destacados três fatores principais que põem limites ao desenvolvimento científico e tecnológico dos países situados na periferia do sistema capitalista. O primeiro é de ordem geral e afeta todo o sistema capitalista mundial: ao capital interessa não a pesquisa em si, mas aquela que, direta ou indiretamente, possa contribuir para o processo de acumulação capitalista. O segundo é a divisão internacional do trabalho, que reserva aos países periféricos dependentes um papel absolutamente secundário na produção de ciência e tecnologia. E o terceiro fator consiste no fato de que, em cada país dependente, determinados grupos têm interesses convergentes com os do capital estrangeiro, ou seja, no fato de que esses grupos faturam sobre a própria desnacionalização e dependência da economia nacional.

Parece que uma maior criatividade no campo da ciência e da tecnologia só poderia surgir em conexão ou com um projeto de desenvolvimento capitalista autônomo ou com um projeto de uma nova sociedade para além do capitalismo.

1

O objetivo deste painel é o de repensar o Brasil em termos de educação, ciência e cultura. Cabe a mim desenvolver o tema «universidade — pesquisa e criatividade».

Começarei discutindo a razão de ser da própria expressão «pesquisa e criatividade». Não é a pesquisa, por sua própria natureza, um processo criador —

* Trabalho apresentado no Painei "Educação, Ciência e Cultura", no Círculo de Debates "Repensando o Brasil", promovido pela SBPC/RS, SBF/RA' ADUFRGS e outras Associações Científicas e Profissionais, em Porto Alegre, na UFRGS, de 28 de agosto a 2 de setembro de 1981.

** Doutor em Ciências Sociais; Professor do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da UFRGS.

criador de novos conhecimentos ou de novas aplicações de conhecimentos já existentes? Se assim é, a expressão «pesquisa e criatividade» ou «pesquisa criativa» representaria um caso típico do que os gramáticos denominariam pleonasmo vicioso, porquanto o termo «criatividade» ou «criativo» já estaria contido no termo «pesquisa».

Mas há uma outra maneira de ver a questão. A atividade de pesquisa poderia não estar imune à esterilidade. Neste caso, caberia a redundância, como recurso para que conscientizemos que pesquisar é criar.

De qualquer forma, parece que algo não vai bem no campo da pesquisa. Em trabalho recente, Ricardo Ferreira (1978, p.1307) diz textualmente:

«Fazendo parte da geração seguinte à que criou o CNPq, gostaria de dar o meu testemunho das esperanças de então, em contraste com as realidades de hoje, passado um quarto de século. Apesar do grande investimento público em atividades de pesquisa, penso que expectativas não atingidas determinaram uma certa frustração, que se percebe hoje entre os cientistas brasileiros mais conscientes da inter-relação entre Ciência e Sociedade».

Não se trata aqui de uma esterilidade auto-imposta, mas de uma esterilidade resultante da ação de condicionamentos objetivos que inibem ou impedem a criatividade científica. O autor refere-se particularmente aos efeitos da «gradual obsorção da indústria e tecnologia brasileiras pelas empresas multinacionais» sobre o desenvolvimento das ciências físicas no país (p.1307).

Neste caso, há pelo menos consciência das limitações impostas pelo contexto e há inclusive um começo de resposta: um sentimento de frustração e uma renovação da esperança de que o contexto seja modificado e a pesquisa volte a ser fecunda.

Há, no entanto, uma situação muito mais dramática do que a acima descrita, à qual, na minha opinião, estão mais expostos os cientistas sociais. É aquela em que a própria esterilidade científica se erige em ciência. Perde-se a dimensão histórica e, com ela, o interesse pelo movimento do social. O status quo, as estruturas econômicas, sociais, políticas e culturais, tanto no plano internacional como no plano interno de cada país, passam a ser encaradas como um ponto de chegada definitivo e, por isso, como naturais, eternas, imutáveis. Já não interessa conhecer-lhes o movimento, a sua formação e transformação. O que deveria ser objeto central da pesquisa nas ciências sociais passa a ser pressuposto. A pesquisa volta-se para a compreensão do funcionamento do sistema, de suas funções e disfunções, e para a descoberta de estratégias e meios de preservar, fortificar ou no máximo desenvolver e aperfeiçoar o funcionamento do sistema estabelecido. É a ciência a serviço do status quo. Seu produto são teorias legitimadoras da ordem estabelecida.

Quando se chega a essa situação, o que está em questão não é só a nossa consciência e o nosso produto, mas nós mesmos como pesquisadores, individual e coletivamente. É possível que, em alguma medida, se apliquem também a nós, hoje e aqui, nas mais diversas áreas de conhecimento, as severas críticas de Karl Marx à ciência econômica de seu tempo. E note-se que Marx, embora divergindo, tratou sempre com respeito os economistas clássicos, como Smith e Ricardo, e

reconheceu expressamente o caráter científico de suas contribuições, mas foi implacável com os que denominou economistas vulgares.

«E, para esclarecer de uma vez por todas, direi que, no meu entender economia política clássica é toda a economia que, desde W. Petty, investiga os nexos causais das condições burguesas de produção, ao contrário da economia vulgar que trata apenas das relações aparentes, rumina, continuamente, o material fornecido, há muito tempo, pela economia científica, a fim de oferecer uma explicação plausível para os fenômenos mais salientes, que sirva ao uso diário da burguesia, limitando-se, de resto, a sistematizar pedantemente e a proclamar como verdades eternas, as idéias banais, presunçosas dos capitalistas sobre seu próprio mundo, para eles o melhor dos mundos» (Marx, s.d., v. 6, p. 90, nota 32)

Para Marx, essa economia vulgar limita-se, e é vulgar precisamente por limitar-se, «a interpretar, a sistematizar e a pregar doutrinariamente as idéias dos agentes do capital», da nova classe dominante. Ela se harmoniza com as relações econômicas em sua aparência e não com as relações reais. E por que assim? Porque, dissimulado o nexo causal, essas relações parecem naturais (p. 339). Relações históricas da produção capitalista foram transformadas em «categorias fixas, imatáveis, eternas». Por oposição aos economistas clássicos, os economistas vulgares limitavam-se a explicar como se profuz num sistema de relações capitalistas, mas não explicam como se produzem essas relações, isto é, o movimento histórico que as fez nascer (Marx, 1978, p. 116-7).

Em suma, perdida a dimensão histórica, a economia política deixou de ser ciência do real para ser ciência das aparências, uma falsa ciência, uma ideologia legitimadora do status quo e dissimuladora da realidade.

Parece-me que esse problema é bem atual, não só na economia, como também em todas as ciências sociais. Referirei uns poucos exemplos de teorias e conceitos produzidos pelo mundo desenvolvido e que nós importamos sem senso crítico.

Nas últimas três décadas produziu-se uma imensa literatura sobre desenvolvimento e subdesenvolvimento, particularmente nos Estados Unidos e Europa Ocidental. Em que essa literatura ajudou a resolver o problema das desigualdades entre nações e das desigualdades internas em nosso país? Reconhece-se hoje que as duas décadas da ONU consagradas ao desenvolvimento dos países subdesenvolvidos foram um fracasso. Por quê? Precisamente porque as teorias em que se fundavam, ou em que buscavam legitimidade, escondiam e dissimulavam a questão fundamental — a das relações econômicas e políticas entre desenvolvidos e subdesenvolvidos. Coisa semelhante pode-se dizer, agora com referência ao plano interno, da teoria da mobilidade social e do conceito de igualdade de oportunidades que continuam impregnando grande parte da literatura no campo das ciências sociais. Que se pode esperar dessa teoria e desse conceito, senão a legitimação e preservação do sistema de desigualdades sociais estabelecido? Com efeito, tanto uma como o outro têm o sistema vigente de relações econômicas, sociais, políticas e culturais como pressuposto inquestionável. Apesar de toda crença depositada, por décadas a fio, nessa teoria e nesse conceito, assistimos a um agravamento das desigualdades sociais no plano interno.

Mas por que as ciências sociais estão mais sujeitas a essa esterilidade subserviente?

«A pesquisa científica livre, no domínio da economia política, não enfrenta apenas adversários da natureza daqueles que se encontram também em outros domínios. A natureza particular da matéria que versa levanta contra ela as mais violentas, as mais mesquinhas e mais odiosas paixões, as fúrias do interesse privado. A Igreja Anglicana, por exemplo, prefere absorver uma investida contra 38 de seus 39 artigos de fé a perdoar um ataque contra 1/39 de suas rendas. Hoje em dia, o próprio ateísmo não passa de um pecadilho, em confronto com a blasfêmia de criticar as relações consagradas de propriedade» (Marx, s.d., v.1, p.6-7).

Concluirei esta parte com a advertência de Lucien Goldmann (1980).

«O pensamento burguês em declínio é incompatível com teorias sociológicas que penetrem ainda que pouco na realidade humana» (p.65).

«Em ciências sociais, ao contrário (do que ocorre nas ciências físicas-químicas), o fato de que importantes grupos sociais têm interesse em manter a ordem existente e em impedir toda transformação social age sobre a própria natureza do pensamento histórico e sociológico» (p. 70).

Passarei agora a um exame mais sistemático do contexto em que se desenvolve a atividade de pesquisa no Brasil.

2

Se quisermos encontrar alternativas para maior criatividade em nossa pesquisa, não basta fazer um levantamento dos obstáculos ou limitações mais imediatas ao desenvolvimento da ciência e tecnologia no Brasil. É necessário situar a questão dentro de um contexto mais amplo e determinar as situações de ordem estrutural que fazem com que subsistam hoje e aqui determinadas limitações que inibem ou impedem o desenvolvimento científico e tecnológico. Esse contexto é a própria sociedade brasileira em sua estrutura de relações internas e internacionais. Esse contexto representa uma situação condicionante, embora não definitivamente condicionante. Como tal, ele encerra limites e possibilidades (Santos, 1976, p. 125-6). E é a compreensão dos fatores que produziram historicamente e mantém esse contexto e de como na prática ele é limitante que nos permitirá descobrir alternativas de ação, de mudança.

E qual é, no caso do Brasil, esse contexto limitante? Essa questão leva a interrogarmo-nos sobre a *própria sociedade brasileira*. Suas estruturas são de capitalista. Sua inserção no capitalismo mundial se dá sob a forma da dependência. Portanto, uma sociedade *capitalista dependente*. Sob o aspecto do desenvolvimento, temos uma sociedade em processo de desenvolvimento capitalista dependente.

Mas que é *capitalismo*? No plano econômico ele é essencialmente divisão e oposição entre capital e trabalho. No plano social, ele é essencialmente divisão-oposição entre as duas classes fundamentais e antagônicas: a classe capitalista e a classe operária. No plano político, é o estado buguês, classista, a serviço da acumulação capitalista.

As sociedades capitalistas não estão organizadas ao estilo de sociedades beneficentes. O objetivo do *capital*, onde quer que ele surja e entre em ação, não é resolver o problema da miséria nem o problema do subdesenvolvimento. É de sua natureza trabalhar para o seu próprio crescimento, para a acumulação de si mesmo. Daí ser perfeitamente compreensível que as mesmas causas que produzem a riqueza de uma classe, mantenham, reproduzam e até agravem a miséria da outra, e que as mesmas causas que produzem o desenvolvimento em determinados países ou regiões, produzam também o subdesenvolvimento em outros países a regiões.

Cheguemos mais perto da questão da ciência e tecnologia. Seria um erro afirmar que o capitalismo não tem interesse pelo desenvolvimento científico e tecnológico. Por quê? Precisamente porque o aumento da produtividade do trabalho constitui a principal alavanca da acumulação capitalista. E o progresso da ciência e da tecnologia constitui um dos fatores mais determinantes, senão o mais determinante, do aumento da produtividade do trabalho. Aqui já aparece uma limitação. Ao capital interessa não a ciência em si, não a pesquisa em si, mas a pesquisa capaz de criar novos conhecimentos, teóricos ou aplicados, que possam ser úteis ao capital, seja para *futuros ganhos de produtividade* e consequentemente de acumulação, seja para a *legitimação* do sistema (falsa ciência), seja para a *defesa* do sistema. Em síntese, que possam contribuir para a sobrevivência do sistema e o crescimento do capital. Trata-se de uma limitação imposta pelo capitalismo em si, independentemente de suas variações no tempo e no espaço. Ele é particularmente sensível a que se o trate como fato histórico, a que se ponha em relevo a sua transitoriedade. Ele se considera a realização suprema e definitiva da humanidade. Evita a questão das classes sociais ou então a esconde e dissimula com a teoria da estratificação social. Prefere que se fale em extratos sociais ou níveis sócio-econômicos, porquanto o conceito de classe social traz no seu bojo questões consideradas perigosas, tais como as da luta de classes, da transformação social, da historicidade e transitoriedade das estruturas sociais. A teoria da mobilidade social completa o serviço de mascaramento: as desigualdades sociais são vistas como naturais, e não como histórica e socialmente determinadas; a estrutura hierárquica da sociedade é tida não só como aberta, mas principalmente como justa, por entender-se que a sociedade premia e promove os que merecem (por aptidão natural ou por realização), e rebaixa os incompetentes.

Há um segundo tipo de limitação que nos diz respeito muito de perto. O sistema capitalista impõe e mantém um determinado tipo de *divisão internacional de trabalho*, o qual implica em uma determinada divisão internacional também do trabalho de produção científica e tecnológica. Afinal, o saber é fonte de produtividade e acumulação e de poder. Lembremos a divisão do trabalho entre nações industrializadas desenvolvidas e nações subdesenvolvidas, fornecedoras de matérias primas. No caso do Brasil, temos um país semi-industrializado, mas tecnologicamente dependente. Esta divisão internacional do trabalho em geral e do trabalho científico em particular representa uma forte limitação à criação científica e tecnológica e ao próprio desenvolvimento dos países dependentes. Há,

pois, um fator de ordem estrutural que favorece uns poucos países desenvolvidos e inibe e até impede a criatividade científica e tecnológica em todos os países capitalistas dependentes, inclusive no Brasil.

O terceiro fator é de ordem interna. Nenhum país é colonizado por muito tempo. A menos que seja colonizável, isto é, a menos que consinta em ser colonizado. É preciso, pois, que voltemos a atenção para o plano interno. Se a situação perdura desde os tempos coloniais até hoje, é preciso que nos perguntemos por que perdura.

A *desnacionalização* crescente da nossa economia é, sem dúvida, um fator interno limitante de nosso desenvolvimento científico e tecnológico. Se isto está acontecendo, é porque pelo menos alguns grupos se estão beneficiando dessa situação e outros grupos estão tolerando ou não estão sendo capazes de impedir que isto ocorra.

São esses, na minha opinião, os três componentes da situação limitante do desenvolvimento científico e tecnológico do país. Esses condicionamentos atuam em conjunto, configurando-se, assim, como uma situação limitante.

Evidentemente há inúmeros outros condicionamentos limitantes, nos mais diversos níveis do aparelho de ensino e pesquisa. Dentre eles, poderia lembrar as questões da própria qualificação dos pesquisadores; das condições de trabalho; da falta de recursos; da descontinuidade de metas, prioridades e projetos; da burocracia no controle da pesquisa; do controle político e da repressão nas universidades. Não me deterei em sua análise. Direi apenas que, na minha opinião, esses e outros possíveis fatores limitantes da produção científica só se tornam inteligíveis dentro do contexto maior, acima esboçado.

3

Disse inicialmente que, da análise das limitações impostas pelo contexto, deveriam surgir as possibilidades de ação, de mudança. Aparentemente, o contexto é um túnel sem saída. E efetivamente o será, enquanto permanecermos prisioneiros cada um em sua especialidade e alienados dos grandes problemas nacionais, que extrapolam as especialidades.

É preciso que, individual e coletivamente, em cada ciência e no conjunto delas, nos perguntemos sobre o *projeto de sociedade*. Se nunca pensamos nisto, é preciso que pensemos.

Colocar em questão o próprio projeto de sociedade que se quer construir tem implicações muito sérias para a pesquisa. Pode acarretar, pelo menos nas ciências sociais, mudanças profundas, tanto de ordem temática, como de ordem teórica e inclusive metodológica. Darei dois exemplos.

O *Terceiro Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto: 1980/1985* estabelece como prioridades de pesquisa e ação, entre outras, o meio rural e as periferias urbanas (Brasil. MEC. SG, 1980). Longe de mim duvidar da honestidade dos seus formuladores. Mas as duas prioridades, assim como estão postas, facilmente escondem duas questões fundamentais e intimamente relacionadas: a das relações entre meio rural e urbano e a das relações entre classes sociais urbanas. Temos aqui um exemplo de redefinição temática, com evidentes implicações de ordem teórica e metodológica.

Outro exemplo. O conceito de igualdade de oportunidades educacionais faz parte da ideologia oficial. Facilmente se cai em estudos das aparências. Mede-se a desigualdade e propõem-se medidas para atenuá-la, já que não se pode eliminá-la. A questão ganharia relevância se fosse inserida dentro de um contexto mais amplo. Como? Transformando-a numa questão distributiva, numa questão de relações de distribuição, as quais, por sua vez, estão intimamente ligadas às relações de produção que vigoram na sociedade. Como se trata de uma sociedade de classes, pode-se facilmente «imaginar» como se dará a distribuição de qualquer bem ou serviço valioso e escasso.

Voltemos à questão das possibilidades de saída do túnel. À parte a opção de permanecer no túnel, ou porque se o considere o melhor dos mundos, ou porque não se veja saída possível ou porque não se tenha coragem de tentar uma saída, parece-me que se configuram duas alternativas fundamentais de ação.

A primeira consistiria na busca de um *desenvolvimento capitalista autônomo*. Representaria uma tentativa de superar a forma dependente, sem, contudo, comprometer a essência da estrutura capitalista da sociedade. Essa alternativa colocaria em novos termos a questão do desenvolvimento científico e tecnológico, mas somente nos aspectos relacionados com a dependência, não naqueles que dizem respeito ao capitalismo em si. Ela poderia, com o tempo, levar o país a transpor a «linha» que separa os países dominados dos dominantes. Mas não resolveria nem minoraria por si mesma os problemas sociais internos, notadamente o da distribuição da riqueza, do poder e do saber. É da natureza do capitalismo acumular, e não distribuir. Somente uma classe operária muito consciente, organizada e combativa poderia forçar a burguesia a inscrever em seu programa medidas redistributivas.

Sem a pretensão de ser exaustivo no exame de uma questão tão complexa, desejo destacar algumas condições que, embora não suficientes, parecem absolutamente necessárias para a viabilização de um desenvolvimento capitalista autônomo. São as seguintes:

- 1) uma atitude mais agressiva da burguesia nacional na questão da dependência externa, ou seja, a determinação de assumir ela mesma a liderança e o controle do processo de desenvolvimento;

- 2) uma atitude mais aberta e flexível da burguesia nacional no plano interno, particularmente na questão distributiva, única forma de criar internamente o consenso e apoio indispensáveis para que possa fazer frente às ameaças externas, e inclusive internas; que a vontade de autonomia certamente suscitaria;

- 3) um alto grau de organização e mobilização das classes trabalhadoras, única forma de estas, ao mesmo tempo, imporem à burguesia suas reivindicações e prestarem apoio político contra a dominação externa.

A segunda alternativa seria a de se trabalhar por uma *nova sociedade* que representasse uma transformação radical não só das relações entre países dominantes e dominados, mas também das relações entre capital e trabalho, entre classes sociais, no plano interno. Isto significa um projeto de transformação da sociedade nas suas estruturas mais fundamentais, no plano interno e internacional.

Essa segunda alternativa consiste na busca de uma saída para além do capitalismo. Qual seria esse caminho? A pesquisa científica, enquanto atividade criativa, pode e deve ajudar a divisá-lo. Mas, somente a prática poderá abri-lo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria-Geral. *III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto: 1980/1985*. Brasília, 1980.
2. FERREIRA, Ricardo. Origens da atividade científica no Brasil. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 30(11):1301-7, nov. 1978.
3. GOLDMANN, Lucien. *Ciências Humanas e Filosofia. O que é Sociologia?* 8. ed. São Paulo, DIFEL, 1980.
4. MARX, Karl. *O capital*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, s. d., v 1:e 6.
5. —. *Miséria da Filosofia*. Lisboa, Estampa, 1978.
6. SANTOS, Theotonio dos. A crise da teoria do desenvolvimento e as relações de dependência na América Latina. In: JAGUARIBE, H. et alii. *A dependência político-econômica da América Latina*. São Paulo, Loyola, 1976, pp. 103-29.

(Recebido para publicação em 03.03.83)

ABSTRACT

The departure from the historical perspective, that is, the loss of interest in the movement of the Social, is greatly responsible for the marked sterility affecting science. Within the macro-structural plan, three main factors that set limits on the scientific and technological development of the countries in the periphery of the capitalistic world system could be emphasized. The first one is of a general nature and affects the whole capitalistic world system: what interests the capital is not research in itself but that which directly or indirectly can contribute to the process of capitalistic accumulation. The second is the international division of labor which attributes to the peripheral dependent countries an absolutely secondary role in the production of science and technology. The third factor consists in the fact that in each dependent country, certain groups have interests which are convergent with those of the foreign capital, that is, such groups take advantage of the denationalization and the dependence of the national economy.

It seems that more creativity in the field of science and technology could only emerge in connection either with a project of an autonomous capitalistic development or with a project of a new society beyond capitalism.

(Tradução da Profa. Thereza Penna Firme).

ESTRATÉGIAS QUANTITATIVAS E QUALITATIVAS DE PESQUISA EDUCACIONAL: DA AÇÃO À OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE*

*Flávia Maria Sant'Anna***

RESUMO

Neste artigo, tipo ensaio, são examinados alguns pressupostos e certas proposições das perspectivas qualitativas e quantitativas em pesquisa educacional. Defendendo-se a idéia de que as estratégias desses tipos podem ser mais complementares do que conflitantes. Considera-se a praticidade de seu múltiplo emprego, tendo em vista a natureza complexa do fenômeno educacional.

1 UMA EXPERIÊNCIA PESSOAL

«Interior e exterior são uma e a mesma coisa, são imagem e contra imagem, e todavia não representam a unidade que é o conhecimento.»

Herman Broch

Era 1962, mais precisamente abril de 1962. Posso ainda me ver: uma professora de Didática, uma orientadora educacional do Colégio de Aplicação, com bem menos de vinte anos dos que me encontro agora. Assistia, então, a um curso promovido pelo CREPE/RS, ministrado pela Dr^a Hilda Taba sobre pesquisa educacional.(a) Os ensinamentos desta extraordinária estudiosa de

*Palestra proferida no Seminário de Verão de 1983, no Colégio de Aplicação da UFRGS, Porto Alegre. O conteúdo foi revisado e ampliado com vistas a esta publicação.

**Doutora em Educação; Livre-docente em Didática; Professora e chefe do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS.

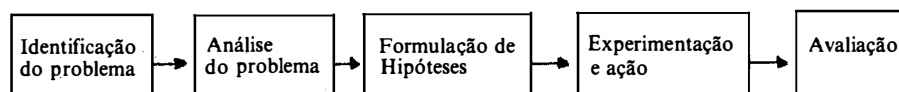
(a) Trata-se do «Curso de Técnicas em Pesquisas Educacionais» — MEC/CRÊPE/RS, 1962.

currículo e pesquisa me conduziram a prezar o que entendo como atitude científica em educação e a desejar permanentemente desenvolvê-la. Percebo ainda tal atitude como uma afetuosa crença pela busca incessante de verdades sempre aproximadas, nunca absolutas, no que trata do processo educacional, ou seja dos fins, meios e fatores relativos à transformação do homem e da sociedade, para melhor.

Aprendi, já naquela época, que o trato com o fenômeno educacional era complexo devido à sua natureza, mas que a investigação poderia ser simplificada em termos metodológicos. Por mais contraditório que isso parecesse, era mesmo assim: a pesquisa em ação poderia ser uma prática simples e fácil sobre o complexo e o difícil. Como realizá-la?

Em primeiro lugar tornando-nos disponíveis, sensíveis à realidade em transição, ao concreto da vida escolar em curso, ao interessante interjogo do ensinar e aprender, com a multiplicidade única de suas variáveis — desde as teleologias ou finalísticas, como a dos objetivos educacionais, até as resultantes, ou as dependentes realmente da ação educacional.

Em segundo lugar, formalizando o processo de indagação num caminhar simplificado, porque esquematizava a solução de problemas numa pesquisa em ação, em etapas que poderiam ser assim ilustradas:



Percorrer essas etapas, evidentemente envolvia um treinamento de habilidades mentais, um desenvolvimento da capacidade de raciocínio, mas exigia sobretudo ação e consciência do fazer pedagógico.

Qual a visão fundamental de ciência que assim era proporcionada?

Tenho dúvidas em considerá-la *apenas* como uma visão realista, nos modelos propostos pelo positivismo de Comte ou pelo positivismo lógico do “Círculo de Viena”, ainda que a formalização do pensamento sugerida apontasse para preconceitos e regras, como parâmetros de “rigor científico” da investigação educacional.

Não via, por exemplo, que Hilda Taba procurasse, ao todo, submeter o conhecimento educacional ao conhecimento das ciências naturais; nem vejo ainda que indicasse um método “científico com base em uniformidades”, explicações, conexões causais ou com ênfase na influência preponderante da situação externa. Nem sequer a mensuração deveria ser vista como condição essencial para que inferências fossem retiradas, com intenções de objetividade.

Mas, mesmo que minhas percepções fossem errôneas, não foram essas mensagens científicas do “behaviorismo” ou do “neobehaviorismo” capazes de impedir que eu me tornasse sensível a outras concepções de ciência e de metodologias de conhecimento, inclusive às poéticas e literárias, como as de Calrice Lispector em “O ovo e a galinha” (1971):

«Olho o ovo em um só olhar. Imediatamente percebo que não se pode estar vendo um ovo. Olhar é o necessário instrumento que, depois de usado, joga-se fora. O ovo não tem um fim em si mesmo. Individualmente ele não existe. Ver o ovo é impossível: o ovo é supervisível, como há sons supersônicos. Ninguém é capaz de ver o ovo ... O ovo é uma coisa suspensa. Quando pousa, não foi ele quem pousou. Foi uma coisa embaixo do ovo. Olho o ovo na cozinha com atenção superficial para não quebrá-lo. Tomo o maior cuidado de não entendê-lo. Sendo impossível entendê-lo, sei que se eu o entender é porque estou errando. Entender é a prova do erro ... O ovo é originário da Macedônia. Lá foi calculado, fruta da mais penosa espontaneidade. Nas areias da Macenônia, um homem com uma vara na mão desenhou-o. E depois apagou-o com o pé nu ... Para que o ovo atravessasse os tempos, a galinha existe. Mãe é para isso. ... Ele vive dentro da galinha para que não o chamem de branco. O ovo é branco mesmo. Mas não pode ser chamado de branco. Chamar de branco aquilo que é branco pode destruir a humanidade ... Com o tempo, o ovo se tornou um ovo de galinha. Não o é. Mas, adotado, usa-lhe o sobrenome. Deve-se dizer "o ovo da galinha". Se se disser apenas o ovo, esgota-se o assunto, e o mundo fica nu. Em relação ao ovo, o perigo é que se descubra o que se poderia chamar de beleza, isto é, sua veracidade. A veracidade do ovo não é verossível.

Se descobrirem, podem querer obrigá-lo a se tornar retangular..."

As concepções de conhecimento, analogicamente insinuadas por Clarice Lispector, por exemplo, me levaram a refletir muito sobre a ponte entre a razão e a intuição, entre o uniforme, o particular e o relacional e o contingencial que a ciência contemporânea estaria tentando estabelecer. Não seria este o sentido de proposições, como a de que o "conhecimento científico é sempre a reforma de uma ilusão" (Bachelard, 1938)?

Não levaria tal renovação a acreditar como Ortega y Gasset (1957) que a "única perspectiva falsa é a que pretende ser única?"

Não estaria isso a indicar as possibilidades abertas pelo anarquismo epistemológico de Feyereabend (1977)?

Indagando e refletindo nestes moldes atualmente, tenho a convicção de que em ciência não há "senhores da verdade" e de que radicalismos, sem reflexão sobre os necessários fundamentos são prejudiciais e infrutíferos à educação, como área de conhecimento, e ao próprio desenvolvimento de processo educacional. Afinal, não representa a ciência uma busca permanente, tomando como estrutura básica a "intersubjetividade das consciências humanas" (Hocking, 1954)?

2. AS ESTRATÉGIAS QUALITATIVAS E QUANTITATIVAS EM PESQUISA EDUCACIONAL.

Embora com novas denominações (pesquisa qualitativa, participante, perspectiva interna, sócio-cultural, fenomenologia, interativa, etnográfica, ecológica), as estratégias qualitativas não são de emergência muito recente em educação. Há registros de seu emprego desde 1898 (Bogdan & Biklen, 1982).

Recentes parecem ser os conflitos ideológicos a respeito do emprego das quantitativas *versus* as qualitativas. Valorizações opostas se fazem sentir, como se uma ou outra por si mesma assegurasse o conhecimento válido, ou verdadeiro.

No entanto, as dicotomias entre esses dois modos de conhecimento se encontram estudadas e fundamentadas em teses epistemológicas(b), cuja consistência merece reflexão. Uma dessas teses é a da natureza particular das áreas de conhecimento das ciências humanas, sociais e das ciências naturais. Assim, já Dilthey (1945), em 1982, realizava uma profunda análise crítica do positivismo, que propunha, devido a fatos de caráter histórico, a subordinação metodológica das «ciências do espírito» às “ciências naturais”, com todas as conseqüências hoje reconhecidas. Advogava Dilthey, por exemplo, uma abordagem descritiva e compreensiva para a psicologia, ao invés da explicativa e causal – Tese que acreditava mais ajustada aos fenômenos do mundo externo.

Outra dessas teses é a do “Círculo de Viena” (positivismo lógico) relativa à unificação do saber científico e à possibilidade de um único método comum a todas as ciências, estabelecendo o respeito pelos fatos e a adoção de uma linguagem comum.

Uma terceira ainda é a de Feigl (1977) sobre a pluralidade metodológica, cujo argumento a respeito é o de que a separação entre ciência e não-ciência é artificial. Para ele, “uma ciência que insiste em ser detentora do único método correto e dos únicos resultados aceitáveis é ideologia e deve ser separada do Estado e especialmente da educação”.

Sejam quais forem os posicionamentos epistemológicos possíveis a serem tomados em pesquisa educacional(c), um conhecimento geral sobre as estratégias qualitativas e quantitativas, ainda que sucinto, poderá ser de alguma utilidade. Para o alcance desse conhecimento é apresentado um quadro-resumo, a seguir, resultante de uma sistematização por contrastes, apoiada principalmente nos trabalhos de Bruyn (1966) e Bogdan & Biklen (1982), alertando-se, no entanto, que algumas das características enfatizadas, nem sempre são exclusivas.

(b) Um exame mais completo dessas teses, ainda que produtivo para melhor entendimento da investigação educacional, foge aos propósitos e ao espaço deste artigo. Para pessoas interessadas, o livro de Piaget denominado “Natureza y métodos de la epistemología” traz uma noção sistematizada sobre o assunto.

(c) Enquanto em outras ciências sociais há estudiosos interessados em análises epistemológicas, como por exemplo a de Thiollent (1980) sobre a sociologia empírica, a educação não tem contato com estudos desse tipo para melhor esclarecer o conhecimento educacional e as suas formas de indagação, a não ser algumas introduções feitas por pesquisadores da linha behaviorista. Facilita isso, a nosso ver, as tendências para o “sociologismo” educacional, ou para o “psicologismo”, seja para compreender o fenômeno educacional, seja para investigá-lo.

**QUADRO: Dimensões metodológicas das
estratégias qualitativas e quantitativas**

DIMENSÕES	ESTRATÉGIAS QUALITATIVAS	ESTRATÉGIAS QUANTITATIVAS
Filosóficas e epistemológicas (pressupostos)	— idealismo: irracionalismo; fenomenologia. — epistemologias paracientíficas (Bergson, Husserl).	— realismo; racionalismo; positivismo empírico. — epistemologia científica (Comte; Círculo de Viena).
Perspectiva enfatizada	— interior (é válido o que vem de dentro).	— exterior (é válido o externo, passível de observação).
Princípios fundamentais de orientação	— teleológicos	— causais
Modelos inspiradores	— intencionalismo	— determinismo
Propósitos básicos	— descrição e interpretação sensivelmente exata da vida social e cultural do homem; — aceitação da subjetividade e auto-controle do pesquisador.	— medição e predição exatas do comportamento individual ou de grupos sociais; — busca de objetividade.
Emprego (mais usual)	— nas ciências chamadas sociais «humanas» ou «compor- tamentais» (sociologia, antropologia, administração, política, lingüística, história).	— nas ciências chamadas «naturais» ou «exatas» (física, química, biologia, etc).
Proponentes reconhecidos (exemplos)	— «Escola de Chicago»; — Max Weber, na área da sociologia (estruturalismo sociológico); — Margareth Mead, na área da antropologia; — Maccoby na área da administração e da psicologia); — Glasser, na área da educação.	— Círculo de Viena; — Durkeim, na área da sociologia; — Bales, na área da psicologia social; — Kerlinger e Campbell na pesquisa educacional; — Guilford e Cronback na área da psicomетria.
Conceitos-chaves enfatizados (exemplos)	— Significado; contexto; compreensão; processo; estrutura, construção; intuição.	— variável; fidedignidade e validade; hipótese; significância estatística.

Propósitos principais de emprego da estratégia	— desenvolver conceitos sensibilizadores e teorias; — descrever realidades múltiplas; — compreender, (concretude).	— testar teorias; — determinar fatos; — analisar estatisticamente; — estabelecer conexões e generalizações (abstrato).
Plano ou projeto da investigação, delineamento (design) e relato	— flexível, sem estruturação rígida de modelos ou de referências teóricas; mais especulativo que normativo; desenvolve-se à medida que a pesquisa progride; envolve tema ou problema a ser estudado; amostragem intencional e significativa (amostra teórica); transcrições no relato livre.	— pré-determinado; — pré-determinado; com formalização e especificação de itens, revisão extensa de bibliografia; escrito antes da realização da investigação com todas as previsões possíveis; amostragem aleatória ou sistemática (amostra representativa), padronização, no relato, de linguagem e itens.
Métodos, técnicas e procedimentos e recursos mais usuais (formas de indagação)	— descrição e «indução modificada»; etnografia; análise de conteúdo; comparação; — observação participante e entrevistada não-estruturada; — estudo de caso; — documentos pessoais e oficiais; — fotografias; — auto-reflexão do investigador.	— descrição, explicação, experimentação; dedução; — observação sistemática e entrevistas; — fatos quantificáveis — operacionalização das variáveis; — testes estatísticos.

Obviamente, o quadro apresentado carrega insuficiente informação. Na medida do possível, no espaço deste artigo serão feitos pequenos destaques «saneadores». Assim, parece importante acentuar o que se relaciona ao pesquisador, aos métodos e procedimentos mais usuais, bem como às formas de tratamento das informações na pesquisa qualitativa, de vez que, sob estes aspectos, a pesquisa empírica é bem mais conhecida e reconhecida em nosso meio.

2.1 O INVESTIGADOR, NA PESQUISA QUALITATIVA OU PARTICIPANTE

É fundamental ao investigador que deseja empregar a estratégia qualitativa, segundo Bogdan & Biklen (1982) o desenvolvimento de atitudes como a empatia, confiança no outro, familiaridade (sentimentos de igualdade e amizade) e respeito. Não pode ele se sentir uma pessoa que já sabe das “coisas” que tem um domínio teórico inicial sobre o que deseja compreender, mas, sim uma pessoa intensivamente relacionada com o contexto em investigação. Sua preocupação fundamental são os *significados* — o sentido que as pessoas dão às próprias vidas e ao que as rodeia. É um exem-

plo dado pelos dois autores: em um estudo educacional, o pesquisador estuda as *perspectivas* que os pais, os professores e as crianças têm sobre a escola; aprendendo as perspectivas desses *participantes*, o pesquisador esclarece a dinâmica interna da situação, que seria invisível a alguém de fora. Então, são perguntas frequentes que o investigador faz a si mesmo: “o que eles (participantes) estão experienciando? Como eles interpretam suas experiências e como eles mesmos estruturam o mundo social em que vivem?” (Psathas, 1973, apud Bogdan & Biklen, 1982). Requer, pois, esse tipo de pesquisa ou de categoria que o pesquisador seja capaz de tratar com aspectos subjetivos das pessoas, inclusive com os seus próprios.

Segundo Bruyn (1966), o observador desempenha um papel natural e independente na cultura que estuda, compartilhando a vida das pessoas e participando de suas atividades. Necessita considerar o que estuda, tal como o consideram seus informantes, incluindo a reflexão sobre o processo social com o qual está interiormente comprometido. Isto envolve, diz Bruyn, perceber os interesses e metas dos indivíduos do mesmo modo que eles percebem e não como funções ou causas experimentais, à maneira do empirista tradicional; envolve sentir que os indivíduos atuam livremente dentro do que consideram possível e não como agentes determinados por forças sociais.

Mesmo sem analisar com mais detalhes os enunciados feitos por Bruyn, parece que a metodologia em causa requer fundamentados conhecimentos e formas de trabalho e esforço, como qualquer espécie de investigação. Não é o simples fato de transcrever um diálogo ou entrevistas não-estruturadas com trabalhadores que pode ilustrar a estratégia qualitativa. Seus métodos são realmente flexíveis, como colocou Levy Strauss (apud Lutz e Ramsey, 1974), no capítulo “A ciência do concreto” de seu livro a “Mente Selvagem” (1966) em que defende a magia como um meio de conhecer heurístico e valioso... Mas cada uma das técnicas (se científicas e as de pensamento mágico) carregam séculos de ativa observação metodológica...

2.2 DIMENSÕES METODOLÓGICAS

Na abordagem qualitativa há uma diversidade de práticas, sempre muito dependentes da criatividade do investigador. É como criar, para cada projeto, uma metodologia própria.

Ainda que não haja uma rigidez no desenvolvimento das práticas de pesquisa, Bruyn apresenta os seguintes pressupostos metodológicos:

Existe uma realidade sócio-cultural conhecível e comunicável que pode ser descrita e compreendida mediante os esquemas conceituais da teoria e os da investigação social.

Esta realidade tem uma dimensão objetiva e uma dimensão subjetiva. O cientista deve aprender ambas para alcançar uma compreensão adequada desta unidade.

A coerência teórica, a correspondência empírica e o consenso por experiência são as instâncias genéricas de verificação nas quais se baseia a adequação do conhecimento social científico.

O conhecimento social científico se origina em três atividades da mente — razão, sentidos e intuição — para dar lugar a diferentes tipos de compreensão, ainda que as três funções estejam unificadas em todo o ato do conhecimento.

Através da verificação do conhecimento pode-se esperar um alto grau de probabilidade estatística e/ou uma antecipação social do futuro: a) ainda que os enunciados proposicionais ou matemáticos possam apontar correlações perfeitas, podem também não alcançá-las; b) ainda que os enunciados descritivos em nível de significado possam apontar uma identidade perfeita dos significados existentes, não hão de alcançá-la necessariamente; em qualquer dos casos, se alcança uma compreensão estatística e/ou pessoal aproximada do fenômeno; estes dois tipos de compreensão podem considerar-se, em conjunto, como formas complementares do conhecimento, obtidos mediante a investigação.

3. O CONHECIMENTO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA PLURALISTA

É muito difícil para mim delinear algumas idéias (conclusivas,, quando o assunto é tão vasto e muito ficou para examinar e dizer.No entanto, parece-me importante enfatizar:

— primeiro, a idéia de McGinn (1980) de que, estritamente falando «a educação não é apenas descritiva; ainda que faça grande uso do conhecimento descritivo; seus fenômenos básicos simplesmente não existiram sem que fossem produzidos. Ela é uma ciência produtiva» Parece, pois, que este caráter peculiar venha a exigir uma visão mais ampla de ciência, não só a da ciência empírica ou a das ciências sociais, como nem só das formas indutivas ou dedutivas do conhecimento. Nem mesmo sei se dada a sua abrangência, tais formas já foram descobertas ou ainda se estão por descobrir. Só posso acreditar que departamentalizações estanques não lhe sejam adequadas;

— segundo, não posso desse modo ver separação e limites estreitos entre «pesquisa em ação» e a «observação participante». Pode ser impossível despojar o pesquisador em educação dos valores entremeados no pensar e no fazer pedagógico, em algumas circunstâncias, enquanto em outras situações isso pode acontecer. Poderá ser também artificial privá-lo da intencionalidade e da intuição, como querer impedi-lo da busca da precisão e objetividade. Prefiro, por isto, pensar como Bodgan & Biklen (1982) que estratégias qualitativas e quantitativas não sejam conflitantes e antagônicas, mas complementares, mesmo sendo opostas e contraditórias em seu desenvolvimento. Diverso não é o depoimento de Mannheim (1982) quando julga que também “seria reacionário, frente ao fecundo desenvolvimento da ciência, negar valor cognitivo aos procedimentos simplificadores que são facilmente controláveis e aplicáveis, com um alto grau de probabilidade, a grande massa de fenômenos. A fecundidade das ciências formalizadoras está longe de se exaurir ... Uma coisa é testar uma linha fecunda de investigação, outra é encará-la como o único caminho para o tratamento científico”.

Ao final, preocupo-me ainda pelo fato de que se possam entender os dois caminhos indicados, como os únicos possíveis. Por mais enriquecedores que sejam, de modo isolado ou em suas interpenetrações, não cobrem todas as possibilidades de pesquisa em educação. Pois do contrário, onde incluir, nessas duas perspectivas, o método clínico desenvolvido por Piaget, que vem sendo empregado em *pesquisa educacional* (não simplesmente na psicogenética), inclusive no Brasil? Onde incluir ainda o método histórico-crítico que já tem atestado sua fecundidade em vários campos do conhecimento?

E para terminar, quase como iniciiei, devo reconsiderar o que os filósofos gregos já lamentavam — ser a vida breve e a arte longa. Pois, ao pesquisador educacional cabe refletir e lidar sobre um extenso campo de conhecimento, muito amplo talvez para o curso de uma vida, principalmente quando se pensa como Kopnin (1978) que «ciência e tecnologia constituem um processo permanente e continuado para um domínio da realidade que nunca se completa. Haverá sempre algo novo para descobrir ou redescobrir».

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education*. Boston, Allin and Bacon, 1982.
2. BRUYN, S. *La perspectiva humana en sociologia*. México, Amorrortu Editores, 1966.
3. DAZIN, P. R. et alii. *Naissance de la intelligence chez l'enfant booulé de Cote Disvoire*. Lou-sanne, Presses Central Lausanne, 1978.
4. DILTHEY, W. *Psicologia y teoria-del conocimiento*. México, fondo de Cultura Economica, 1945.
5. FERNANDES, F. *Fudamentos y teoria del conocimiento*. México, Fondo de Cultura, Ed. Nacional, 1959.
6. FEYERABEND, P. *Contra o Método*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.
7. HOCKING, W.E. Marcel and the ground issues of metaphysics. *Philosophy and Phenomenological Research*, 14 (4): 439-69, June 1954.
8. KOPNIN, P.V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
9. LISPECTOR, C. *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1975.
10. LUTZ, F.W. & RAMSEY, U.A. The use of anthropological fiels methods in education. *Educational Researcher*, 3 (11): 5-9, Nov. 1974.
11. Mc Ginn, N. Themes and issues in the use of research for educational planning. In: DAVILES, R. *Issues and problems in the plenning of education in developing countries*, University of Harvard, 1980.
12. MANHEIM, K. *Ideologia e utopia*. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.
13. ORTEGA Y GASSET, J. *Obras Completas* Madrid, Revista do Ocidente, 1957. v.3
14. PIAGET, J. *Naturaleza y métodos de la epistemologia*. Buenos Aires, Ed. Proteo, 1970.
15. THIOLLENT, M.J.M. *Crítica Metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo, Polis, 1980.

ABSTRACT

In this essay-type article some assumptions and propositions about qualitative and quantitative approaches in educational research are examined. It defends the idea that these two types of strategies can be more complementary than conflicting. The practical nature of their multi-use regarding the complex nature of the educational phenomenon is considered.

(Recebido para publicação em 11.08.83)

IDEOLOGIA: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA*

Nize Maria Campos Pellanda **

RESUMO

A autora descreve uma experiência didática sobre leitura crítica da realidade social. Um grupo de alunos do Curso de especialização em Pré-Escola discute em aula o tema e a seguir vai coletar dados na sua realidade imediata: local de trabalho (Escola), TV, Igreja, jornal, leis, etc. O resultado do trabalho é um aumento do nível de capacidade crítica de cada aluno.

É apresentada também uma justificativa teórico-filosófica que embasa o estudo.

1 INTRODUÇÃO

O nível de ingenuidade das pessoas assume proporções muito sérias. Esta atitude é incentivada pela Escola e pela sociedade numa franca oposição ao pensamento crítico. Refletindo sobre o fato, achei que seria interessante um trabalho de conscientização sobre o problema.

Fiz a proposta de trabalho a um grupo de alunos do Curso de Estudos Adicionais. As referidas alunas são professoras jardineiras atuando em áreas urbanas e periféricas. Elas logo aceitaram a proposta apresentada. Os argumentos a favor de tal gênero de trabalho eram fortes: professores devem ser agentes de transformação social. Um professor ingênuo e alienado é aquele que pactua com as injustiças sociais, funcionando como um instrumento da ideologia do sistema, reproduzindo o «status quo». É o tipo de professor que deforma, pois, em vez de levar à construção do conhecimento, ele bloqueia esta construção e a própria

* Relato de uma experiência didática realizada com os alunos dos Cursos Adicionais do Instituto de Educação Gen. Flores da Cunha em nível de 2º Grau para Especialização em Jardim de Infância. A autora agradece à Profa. Glaci Rolim Correa, que lhe deu "carta branca" para a realização do trabalho em sala de aula. Sem este apoio, o trabalho não teria sido possível.

** Especialista em Antropologia (UFRGS); Mestranda em História (PUCRS); Professora de Estudos Sociais do Curso de Estudos Adicionais do Instituto de Educação Gen. Flores da Cunha.

criação e, portanto, o crescimento pessoal em favor da repetição e da alienação. Moacir Gadotti expressa o papel deste tipo de professor aplicado ao caso brasileiro: «... a história da Educação brasileira é a história da educação do colonizador. A Pedagogia do colonizador forma gente submissa, obediente ao autoritarismo do colonizador. Nesta pedagogia, o educador tem por função policiar a Educação, para que não se desvie da ideologia do dominador» (Gadotti, 1978).

Usaremos aqui o conceito de ideologia da Prof. Marilena Chauí: ideologia enquanto “ocultamento da realidade social”. A classe dominante cria uma ideologia, ou seja, um corpo de idéias para se manter no controle da sociedade. Estas idéias justificam a dominação e esta aparece como algo muito natural. Esta dominação se dá sem coerção na grande maioria dos casos e o uso da força física só se dá nos casos mais extremos.

A ideologia nasce da própria realidade, mas mostra-a de maneira invertida. Ela está presente em todos os setores da cultura (leis, escola, literatura, religião, meios de comunicação, etc).

Esta situação não é característica dos nossos dias. Ela tem origens históricas.

A História do homem foi sempre marcada por uma grande dose de ingenuidade. Isto, evidentemente, não se deve ao fato de que o homem de ontem fosse incapaz de uma consciência crítica e que somente em tempos mais recentes tivesse começado a tentar a ver o outro lado do discurso humano. Já na Grécia antiga alguns homens revelaram a essência do comportamento humano. Sócrates foi um deles. Quando aconselhava: «Conhece-te a ti mesmo», procurava mostrar que a alma humana não é somente aquilo que aparece nas relações objetivas entre as pessoas, ela está em grande parte escondida, dominando os atos de cada um. Os teatrólogos gregos sentiram nitidamente esta problemática: Eurípedes, em «Medéia», mostra que esta é dominada por sentimentos que não consegue controlar por desconhecer os ou, em «Ifigênia», onde destaca a incapacidade dos homens para serem felizes, com a desgraça sempre a postos para acabar com o triunfo das pessoas. É o nascimento da psicologia que seria uma forma de leitura do discurso humano.

Por outro lado, foram também os gregos que pensaram a realidade em termos de contradições. Perceberam também que tudo o que existe está em constante transformação. É a concepção dialética da realidade. O pensador mais caracteristicamente dialético da Antiguidade teria sido Heráclito. Aristóteles, nascido muito tempo depois de Heráclito, também se valeu da dialética para a construção de suas teorias.

É evidente que às classes dominantes não interessava a posição dialética, pois são classes conservadoras que querem conservar seus privilégios e, assim, a imutabilidade da metafísica convinha melhor aos seus interesses. E, foi assim que, historicamente, a dialética foi desprezada. A realidade social fica encoberta por uma ideologia que esconde a divisão em classes, as injustiças sociais e todas as contradições da sociedade.

No seio do mundo antigo surge uma grande ideologia: a teológica, a da religião cristã que servia muito bem aos interesses das classes hegemônicas, porque era a filosofia da humildade e da submissão. Na Idade Média, o homem não era, como na Grécia antiga, o centro do Universo. Este centro era Deus e, por isso, os homens não podiam reivindicar nada para si. Com a revolução global que representou a passagem da Idade Média para Idade Moderna, trazendo em seu bojo a valorização do homem, o caminho da crítica começa a ser preparado. Surgem depois os filósofos que contestam o direito divino dos reis de governar, pregam a liberdade e a ordem constitucional. Os burgueses apoiam e aplaudem estes pensadores que preparam a grande revolução burguesa que foi a Revolução Francesa. Uma vez transformados em classe dominante, a burguesia cria a sua própria ideologia e justifica como pode a nova ordem social imposta. A burguesia, peça fundamental da revolução comercial e do capitalismo moderno, aumenta cada vez mais o seu poder.

A Revolução Industrial, evolução da Revolução comercial, acentua o conflito entre patrões e empregados. Os que possuem o capital fortificam-se de maneira crescente e aqueles que contribuem para esta riqueza com o seu trabalho vivem na pobreza. É a Questão Social para a solução da qual contribuem muitos pensadores da época. Filósofos, economistas e até Leão XIII, cognominado o papa dos trabalhadores, debruçam-se sobre o assunto. É neste contexto histórico que surge Karl Marx. Identifica a presença da ideologia na sociedade e propõe aos homens uma leitura crítica da realidade social para que se possa agir sobre ela.

No alvorecer do Sec. XX, Freud descobre a existência do Inconsciente e nos acena com uma outra leitura do homem num nível diferente ao proposto por Marx mas não em oposição a este. O ser humano para Freud não é aquela pessoa idealizada, aquele liberal imbuído de bons propósitos para ajudar aos outros. Ele é como a sociedade: cheio de contradições. E o homem, tal como a sociedade, é passível de uma leitura de contra - discurso para desmanchar o discurso ideológico. O que são os sonhos e o próprio discurso das pessoas senão algo que precisa ser decodificado para ser entendido? Os homens escondem de si próprios a realidade através de um aparelho ideológico que os mantém iludidos.

Chegamos aos dias de hoje munidos, portanto, de dois grandes instrumentos de leitura do discurso ideológico: a Psicanálise e o trabalho dos lingüistas que se aprofunda dia a dia (no Brasil grupo da UNICAMP e outros). O trabalho dos lingüistas não se opõe ao dos psicanalistas e vice-versa, mas se completam. «Segundo Pêcheux há a articulação de três regiões do conhecimento científico para a análise do discurso: o materialismo histórico, a lingüística e a teoria do discurso. Essas regiões seriam atravessadas por uma teoria de subjetividade de natureza psicanalítica que trabalha com o efeito leitor como constitutivos da subjetividade» (Orlandi).

É verdade também que hoje, apesar de estarmos equipados com estes recursos críticos para uma nova leitura do mundo, a situação é ainda altamente problemática. É a contradição: ao lado destes instrumentos críticos temos também a miséria do trabalhador e a concentração da renda em mãos de uma minoria, a escola altamente alienante, cristalizando o conhecimento sobre a sociedade, mostrando-a como se fosse uma coisa e não um processo, a família optando pelo ensino tradicional que agride a criança usando um método anti-natural. Vai contra a natureza do aprender, pois o professor dá ao aluno o produto pronto de seu pensamento, tirando de quem aprende a oportunidade de pensar e construir seu próprio raciocínio. É também uma atitude autoritária: o professor pensa pelo aluno. Poderíamos citar ainda inúmeros casos da presença maciça da ideologia na nossa vida cotidiana o que não seria o caso nesta introdução.

E para concluir nossa justificativa lembramos que ao desmistificar a realidade ou nos posicionarmos criticando, estamos também nos tornando capazes de agir sobre esta mesma realidade, Tornamo-nos sensíveis para perceber os espaços deixados pela contradição da ordem vigente, pois a ideologia não pode, por sua própria natureza, encobrir toda a realidade. Esta percepção é fundamental, pois é nestes espaços e não na sociedade como um todo que podemos agir.

Esta atitude resulta necessariamente numa atitude política. Ao nos posicionarmos, estamos optando por um modelo que por sócio-econômico, é também político. Neste sentido destacamos o pensamento de Paulo Freire «... toda Pedagogia é política».

Colocada a problemática nestes termos para as alunas, o grupo interessou-se por um trabalho para análise da presença dos elementos citados em nossa vida diária. Resolvido isto, passou-se a planejar o trabalho.

2 DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DIDÁTICO

2.1 PLANO DE UNIDADE

1º momento — Atividades de apresentação

Objetivo: identificar no discurso os elementos que funcionam como mecanismos de ocultamento da realidade social e, através desta atitude desenvolver o pensamento crítico

Procedimentos:

Professor: Articulação das opiniões das alunas com uma orientação teórica.

Alunas: Definição de pontos de vista sobre o tema e construção de um plano de trabalho. Elaboração de um conceito de ideologia.

A discussão será feita num grande grupo, seguida por uma análise da discussão e da validade e pertinência do plano elaborado.

2º momento — Atividades de desenvolvimento

Objetivo: Analisar textos detectando a realidade social não explicitada, usando para este fim os seguintes parâmetros que servirão para as alunas identificarem no discurso os elementos ocultos:

— a desarticulação ou ocultamento do sujeito da História; isto geralmente se dá através de um jogo de linguagem que afeta basicamente a relação do verbo com o sujeito:

- a cristalização de fatos — a realidade social aparece como pronta e imóvel;
- a petrificação do tempo — há um ocultamento do aspecto histórico para dar a impressão de que as coisas sempre foram assim;
- a dissociação da realidade que aparece atomizada;
- o ocultamento da divisão da sociedade em classes;
- o ocultamento do domínio de uma classe sobre todas as demais.

Este momento do trabalho compreendeu duas etapas:

Etapas A — Trabalho individual — «A ideologia na imprensa escrita»

Etapas B — Trabalho em grupo — “A ideologia na vida cotidiana: imprensa — TV Escola — Família — Vida social — Igreja — Leis, etc».

Procedimentos:

Professora (1) A professora irá orientando o trabalho das alunas em termos do uso adequado dos parâmetros e de um maior aprofundamento ao nível do discurso, para evitar que o trabalho fique apenas na superfície (2) A professora orientará os trabalhos quanto aos rumos dos mesmos, mas procurando interferir o menos possível.

Alunas: (1) As alunas através de leituras sistemáticas de jornais e revistas e usando os parâmetros propostos, vão procurar identificar elementos ideológicos nos discursos. (2) As alunas divididas em grupos se organizam para coletar elementos nas áreas referidas; estes dados serão analisados em grupo e também em grupo elaborarão as conclusões.

3º momento — Atividades de integração

Objetivo: Concluir que não há discurso neutro e que é preciso uma atitude crítica para a leitura do mundo.

Procedimentos:

Professora: Ouvir a apresentação das conclusões das alunas que será realizada por grupo ao grande grupo; proporcionar um Feed-back e questionar sempre que for o caso. Ler os relatórios escritos do trabalho e comentá-los posteriormente com as alunas.

Alunas: Apresentar o trabalho realizado por grupo e durante a apresentação dos demais grupos, participar dando opiniões e questionando.

Avaliação:

A avaliação do trabalho será feita em duas etapas.

A primeira será a auto-avaliação. Cada aluna fará uma auto-avaliação sobre o trabalho realizado em termos de constatações de seu nível de conscientização e leitura crítica da realidade.

A segunda etapa constará de um grande grupo com a presença da professora, ocasião em que será feita uma análise do trabalho realizado: se valeu, se acrescentou algo, se elevou o nível de crítica, o que pode ser melhorado, etc.

2.2 RELATO DA EXPERIÊNCIA

1º. momento — Apresentação do assunto e discussão geral: grande grupo.

As alunas iam definindo seus pontos de vista a respeito do tema em questão e a professora ia articulando com uma orientação teórica. Surgiram idéias muito ricas que levaram o trabalho inicial a um nível de profundidade maior que as expectativas. Uma destas idéias foi o perigo de enfrentar-se a realidade de forma ingênua e o que isto representa em termos de perda de liberdade. A partir destas idéias, montou-se o plano de trabalho que, no decorrer do mesmo, foi alterado.

Houve uma preocupação muito grande em afastar qualquer vestígio de autoritarismo na relação professora-alunas. Colocou-se necessidade de encarar-se relação professora-alunas como uma unidade, onde o professor não representasse o saber e os alunos o não-saber. Ambos devem aprender juntos e juntos crescer.

Antes de as alunas separarem-se para a etapa individual, construiu-se em conjunto o conceito de ideologia que nortearia o trabalho.

2º. momento — Atividades de desenvolvimento

Etapas A — Trabalho individual

Esta etapa do trabalho ficou assim distribuída:

- leitura de artigos de jornais e revistas sem prévia seleção;
- leitura de jornais e revistas sobre Escola;
- leitura de jornais e revistas que tivessem um cunho crítico, já procurando desmanchar o ideológico na medida do possível.

Na primeira fase do trabalho individual, a maior parte das alunas não conseguiu problematizar, não fez o exame ideológico e praticamente as alunas só comentaram, quase repetindo as palavras do artigo. Além disso, perderam o entusiasmo inicial pelo trabalho e algumas chagaram a desanimar, reclamando contra a tarefa. Aparentemente, o trabalho ia mal.

Passamos para a fase da leitura da realidade escolar. Como o assunto tocava de perto o dia a dia das alunas, voltou em parte o entusiasmo.

Aos poucos começava a aparecer um senso crítico sobre as leituras, ao mesmo tempo que se notava uma maior profundidade na análise dos textos.

Ao serem analisados os artigos mais críticos e, ao compararem-se esses aos lidos anteriormente, há um aumento evidente de motivação que as leva a

aprofundar cada vez mais a análise para descobrirem novos elementos. Houve a constatação de zonas ideológicas sobre viventes dentro dos próprios artigos críticos. As almas concluíram que, mesmo sendo crítico, o articulista está tão mergulhado na ideologia que não chega a se dar conta de que escapa de ideologia, apesar de todo o seu esforço crítico.

Seguem-se alguns exemplos extraídos do conjunto de trabalhos sobre esta primeira etapa.

A análise abaixo foi realizada pela aluna M.H.V.V. sobre uma notícia na ZERO HORA desta capital, do dia 27 de março de 1983. Reproduzimos apenas alguns trechos da notícia analisada:

Título da notícia: «PRIORIDADE: SALVAR O QUE JÁ EXISTE»

ASSINADA: AFFONSO RITTER

ASSUNTO: COMENTÁRIOS SOBRE UMA ENTREVISTA FEITA AO NOVO SECRETÁRIO DA INDÚSTRIA E COMÉRCIO DO RS.

«A prioridade número um, segundo fez questão de enfatizar, será empenhar-se em procurar manter o que já existe, ou seja, «fazer com que não se perca todo um trabalho de geração, de pioneiros, que suaram para poder montar seus empreendimentos.»

E, mais adiante: «Reafirmou também a meta geral do Governo de Jair Soares de tentar interiorizar o progresso com o objetivo de deter o êxodo rural, mas acenou menos com incentivos, apelando mais para a mobilização dos próprios empresários em torno das atividades mais condizentes com a sua região”.

ANÁLISE DA ALUNA: «A leitura crítica de uma notícia, representa sem dúvida, um dos níveis mais altos de abstração e extrapolação de idéias, pois vai além do nível de informação.

Este tipo de leitura nos leva a perceber a existência da «dona ideologia» que poucos conhecem e, no entanto, «amamentam-se» dela, como um felino recém-nascido.

Ao ler a notícia acima, tentei enxergar o que havia em termos de ideologia, para não ficar «amamentando-me» dela e evitar, assim, a continuação de um condicionamento que, se tornou epidemia.

É verdade que em todas as gerações são realizados trabalhos que exigem suores e esforços para atingir empreendimentos mas, onde está o trabalhador do discurso do Sr. Secretário? Quando falou em homem do campo foi para se referir à necessidade de fixá-lo ao meio rural e tentar impedir que venha para a cidade. O meio urbano pode levar à mobilização e a reivindicações sociais e isto não interessa a muita gente.»

Título da notícia: "O PRIMEIRO DIA DE AULA"

ASSINADA: ELINA HORNES

ASSUNTO: ESCOLA

DATA: 6 de março de 1983 — «CORREIO DO POVO»

Alguns trechos da notícia analisada:

«O dia até que não estava dos mais bonitos; o céu nublado ameaçava desmascar-se em chuva. Assim mesmo, ele acordou contente, pois sabia ser esse um dia muito especial. Seu primeiro dia de aula.

A manhã transcorreu normalmente e ele fez as coisas que fazia todos os dias. Depois do café apressado, desceu para o pátio, onde os amiguinhos lá estavam com suas bicicletas. Afora o fato da mãe tê-lo tirado da cama mais cedo, não sentira outra diferença. Só o assunto com os amiguinhos mudou um pouco: afinal, esse era um grande dia. «Mais adiante: » Chegou finalmente a hora. Família reunida no carro, seguiu rumo ao colégio. A um mundo novo, de descobertas e novos conhecimentos.

Com seus cinco anos recém-feitos, subiu, mão dadas com os pais, as escadas que levariam para esse novo mundo. No alto, encontrou uma jovem bonita e simpática, que o guiará nessa nova vida, assim como um monte de rostinhos desconhecidos, mas alegres como o seu.

Confiante, atendendo a um pedido da professora, entrou na fila e seguiu para a sala de aula. Abanando e atirando beijos, despediu-se dos pais, que tinham os olhos derramando orgulho, lágrimas e ternura.»

E para concluir os dois últimos parágrafos do artigo:

«Quando voltou para a casa, entre beijos e abraços, falou sobre o que acontecera e o que sentia.

«Estou louco que chegue amanhã, para ir ao colégio de novo. Achei tudo tri-legal.»

«Lendo o artigo acima, fiquei surpresa diante de nossa «maravilhosa» realidade escolar.

Infelizmente, artigos assim como este que apontam as exceções do nosso ensino, ocultam a nossa carência educacional.

Seria ótimo que todas as crinaças pudessem brincar alegremente, sem preocupações e sem problemas, antes de irem para a escola, repartissem o almoço predileto, encontrassem uma sala de aula onde a decoração fosse um encanto e uma professora que os estivesse esperando «simpaticamente» e os acolhessem com um sorriso; claro que seria ótimo.

Com isto, evidencia-se cada vez mais o carácter seletivo da Escola, a reprodução de valores vigentes e a própria dissociação da escola da realidade.

Num país onde 12 milhões de crianças passam fome (em idade pré-escolar) e mais de 7 milhões não têm acesso à Escola, a educação é privilégio e não um direito.

Ficam, então, as seguintes perguntas:

— Será que todas as crianças (as que têm acesso à Escola) consideram «trilegal» o primeiro dia de aula?

Esta professora realmente está assumindo seu papel de educadora?

— O que representam para a criança, no primeiro dia de aula, as suas descobertas? O que fazem as professoras com estas descobertas? Após este primeiro dia, ela continuará motivada para aprender?

— Com seus 5 anos de idade, uma criança está neurologicamente em condições de fazer fila? Não se terá iniciado com as filas, os programas prontos e outras atitudes um processo de bloqueio ao desenvolvimento natural da criança?

ETAPA B — Trabalho em grupo

Como o volume final do trabalho produzido pelas alunas foi muito extenso, o que ficaria muito cansativo reproduzir aqui, fomos obrigadas a fazer uma seleção de alguns trechos. Gostaríamos de deixar bem claro que esta seleção não se fez pelo critério dos melhores trabalhos, mas foi feita de tal modo que todos os grupos estivessem representados nestes exemplos. Assim, escolhemos alguns trechos de todos os grupos, de forma que todas as 23 alunas da turma tiveram expresso aqui os seus pensamentos.

A IDEOLOGIA NA TV — “Apesar de a lei brasileira proibir às empresas estrangeiras a propriedade dos meios de comunicação no Brasil, esta participação de fora se faz sentir através dos enlatados, das agências de notícias (AP, UPI) etc. que mantêm o controle das notícias, filtrando-as e só passando aos outros países aquilo que lhes interessa. Isto sem falar no controle ideológico que veicula os valores de outros povos.

Como a TV tem uma penetração muito grande nos lares do país, ela é o meio ideológico por excelência. Ela encobre a realidade tanto quanto é possível encobri-la. Isto é feito não somente através de notícias, mas de novelas, propaganda, etc.

Se examinarmos o Jornal Nacional da Rede Globo, podemos perceber a redação das notícias, feita para esconder a realidade social. As fotos são cuidadosamente escolhidas para o objetivo de um grupo de pessoas.

A TV impõe; não permite ao telespectador optar. Não adianta mudar de canal, a imposição permanece. Na criança isto é altamente nocivo, pois leva à letargia: a criança não questiona, não propõe, não reformula. Além disso, a criança é vulnerável às novelas, filmes impróprios, desenhos agressivos que condicionam seu comportamento social e moral. A Televisão é um dos fatores de alienação do homem.

O programa «FANTÁSTICO» ilustra bem o que ficou dito. Procura mostrar o «mágico» e o «fantástico», portanto, comprometido com o pensamento alienador ingênuo. Destacamos também o fato do «Fantástico» dar atenção especial a fatos ocorridos nos Estados Unidos.

Quanto ao conteúdo das novelas, a ideologia é evidente. Geralmente, aparecem nas novelas famílias abastadas, da alta burguesia. Se tem negro, é empregado subalterno, com raras exceções. A riqueza e a pobreza são mostradas como uma ordem natural das coisas, que não se questiona. A vida das pessoas é de uma superficialidade a toda a prova, contribuindo para o caráter amoral e imoral de nossa sociedade. O guarda-roupa das novelas costuma ser luxuoso, num apelo ao consumismo e numa chamada na direção do ter em detrimento do ser.

Atual novela das sete «FINAL FELIZ»:

Há um ocultamento da realidade social que, a olhos críticos não pode escapar. O mocinho da novela, Rodrigo, é muito rico e seu negócio é a pesca da lagosta no Ceará. O que ele gasta no Rio de Janeiro (e é muito), tem de vir de algum lugar. Mas de onde, se ele não trabalha? Sua riqueza provém dos pobres pescadores do Nordeste que, como acontece na realidade, ganham um salário de fome. Mestre Antônio, também pescador, é muito amigo do patrão e não de seus colegas pescadores. É ele, e não o patrão, que faz os pescadores trabalhar, cobrando de seus colegas a diferença do trabalho que os pescadores não recebem e que vai se acumular nas mãos do patrão. Mestre Antônio que é trabalhador, não faz o jogo do trabalho, mas sim o do capital. Estes elementos surgem com uma análise, pois, na novela estão encobertos por uma névoa de ingenuidade.

Na novela está encoberta também a discriminação do velho. D. Sinhá, pessoa idosa, sempre faz confusões nos empregos que arruma, mostrando o velho como incapaz de exercer uma profissão útil.

A IDEOLOGIA NA FAMÍLIA — A família é reprodutora do sistema. Podemos notar que mesmo aquelas famílias ditas liberais exigem uma educação conservadora para seus filhos, embora saibam que esta educação é alienante e desumanizante. Desta maneira, acaba exigindo uma adaptação a uma realidade injusta. Não se ensina na família que os filhos devem questionar e agir sobre uma realidade que lhes é adversa e os agride, mas sim incentiva-se uma submissão à ordem vigente mesmo que ela seja injusta.

Na relação entre o pai e a família aparece o patriarcalismo. Muitas vezes, a última palavra é a do pai, numa ausência de diálogo. Isto quer dizer que a sociedade se acomoda mais facilmente a um regime de governo autoritário (não discuta com os mais velhos, criança não dá opinião, etc). É também na família que se origina o machismo: irmãos e irmãs são criados segundo códigos de valores diferentes.

Abaixo mostramos uma participação de nascimento de um menino, publicada em «ZERO HORA» do dia 1º de maio de 1983. O nome da mãe não aparece nunca como se ela não tivesse a menor participação neste nascimento.

MARCOS DEIVIS PREIS JUNIOR

AVISA QUE CHEGOU

concluiu durante os 9 meses de viagem que pretende e efetivamente será a imagem e semelhança do pai.

Porto Alegre, 27 de abril de 1983.

A Família é apenas parte de um todo que é a sociedade. Esta é dirigida por uma classe dominante que impõe sua ideologia. A família é atingida por todos os meios: TV, jornais, Escolas, Igrejas, etc. Ela não consegue fugir destas forças que a oprimem.

A IDEOLOGIA NA ESCOLA — O grupo deteve-se mais na análise do discurso Escola, pela razão óbvia que se compõe de professoras.

Vejamos o que elas dizem da Escola, após observar sua realidade escolar imediata.

«Uma instituição que transmite às crianças a ideologia da classe dominante ou seja, através de seus métodos, faz com que o sistema vigente se mantenha.

A escola não incentiva na criança o senso crítico. Ela faz com que a criança aceite a ordem estabelecida sem questioná-la.

As professoras são obrigadas a se submeter a programas prontos, vindos de órgãos superiores. Muitas colegas nossas recém-egressas dos Cursos adicionais ou, mesmo aquelas que estão cursando estes cursos, chegam às suas escolas imbuídas de espírito de renovação e mudança, comprometidas com um ensino mais humanizante, tentando sacudir as peias que nos tornam escravos do sistema. Mas, que decepção! O que podemos fazer é muito pouco. Há todo um esquema muito bem montado para frustrar-nos: desde as colegas acomodadas que nos dão «conselho» para que não tentemos, que não vale a pena, etc, passando pelas orientadoras e supervisoras que cobram o rigorismo dos planos pré-fabricados até as diretoras, peça repressora por excelência. É claro que existem as exceções e, muitas de nós têm a sorte de poder trabalhar em ambientes saudáveis, onde o centro de nossas atividades é a criança mas, mesmo assim, estas escolas estão inseridas num contexto e sofrem muitas dificuldades.

O aluno, de modo geral, não é visto como ser humano, ele é reduzido a objetivos. Não é somente a Escola que age contra o aluno mas muitos professores encarnam em si o sistema. Este tipo de professor age como um autômato reproduzidor das injustiças sociais. Este professor desestimula o aluno curioso que pergunta, fechando assim uma via importante de criatividade.

Todo os caminhos levam ao autoritarismo. Desde a rotina rígida a que são submetidas as crianças muito pequenas, passando pelas filas (são obrigadas a fazer filas até mesmo crianças muito pequenas que não têm condições para tal), as

estórias maniqueístas que se contam (o bem e o mal, etc), até o discurso da professora, onde se pode ler a própria ideologia da classe dominante («menino bonito obedece à professora», «menino feio não fica quieto», «este menino pergunta demais»)

A avaliação é violenta. Alguns professores ainda usam o expediente da auto-avaliação com carinhas. A criança se avalia nos seguintes termos: escolhe uma carinha alegre, se acha que teve bom desempenho e se comportou segundo os padrões exigidos pela professora, ou seja, seria excelente por estes critérios; escolhe uma carinha normal se seu desempenho foi razoável e deve escolher uma carinha triste se não se saiu lá muito bem. Ora, isto em termos de auto-imagem e inautenticidade é péssimo. A criança é coagida a escolher uma das três figuras. A professora aplica a técnica sem ao menos se questionar sobre seus efeitos.»

A IDEOLOGIA NA LEI — O grupo usou como fonte de consulta a Constituição da República Federativa do Brasil — Brasília — 1977.

Capítulo IV

Dos Direitos e garantias individuais

Art. 153 — «A Constituição assegura aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade nos seguintes termos:

Parágrafo 1º — «Todos são iguais perante a lei, sem distinção de raça, sexo, trabalho, credo religioso e convicções políticas. Será punido pela lei o preconceito de raça.»

Dentro da própria família se criam os preconceitos de raça e outros (prefiro ver minha filha morta a vê-la casada com negro).

Na sociedade o preconceito é cultivado. Sente-se isto perfeitamente através dos ditos populares: «negro quando não faz na entrada, faz na saída» e muitos outros. O próprio negro rejeita-se a si próprio ao falar de «negro com alma branca», como para ser bom e ser humano tivesse necessariamente que ser branco, o que é evidentemente um absurdo.

Tivemos a oportunidade de recolher na Escola onde trabalha uma das nossas colegas um folheto que divulgava um livro de estória infantil, da autora gaúcha Regina Drumond e Lima. O folheto intitulado PATRÍCIA começa com a seguinte frase:

«Patrícia

Plac, plac, vai fazendo o tamanco de Patrícia.

Patrícia menina

é preta

é pobre

Mas Patrícia é feliz».

Mais adiante:

«Mamãe lhes lembra que Patrícia

é preta
é pobre
e é feliz com tão pouco...

Este mas se prestaria a análise muito rica por parte de linguistas especialistas em leitura crítica, mas não é o nosso caso aqui. Por isso vamos ficar apenas com a evidência do preconceito racial sendo divulgado entre as crianças. Além disto, nos aparece no texto o conformismo com a pobreza, o que nos remete a uma aceitação sem contestação da pobreza.

Neste caso, a lei passa a ser letra morta e contribui para o ocultamento da realidade social.

3 CONCLUSÕES

O trabalho foi muito mais extenso do que foi relatado aqui, mas, para não se tornar cansativo o relato de todas as idéias, apenas pinçamos alguns exemplos esparsos.

Nosso objetivo foi contribuir com uma sugestão alternativa do trabalho didático para sair do círculo vicioso da reprodução. Apesar de todo o progresso científico, a Educação ainda teima por manter a velha atitude de encarar o conhecimento como algo pronto a ser adquirido e reproduzido. Os educadores em sua grande maioria fazem questão de ignorar que o conhecimento é algo a ser construído e que só aprendemos realmente aquilo que usamos.

É possível que este seja um caminho que melhore o trabalho didático e em seu nível crítico. A leitura crítica, convenientemente explorada, de uma maneira séria e consistente, poderia ser objeto de reflexão para aqueles que estão procurando novos caminhos alternativos para o impasse da Escola. Só saberemos, no entanto, depois de aplicá-la na prática.

É preciso dirigir nosso trabalho no sentido da formação pessoal. Não naquele sentido que nos propõe a lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional que, de tão vago, é inatingível, mas no sentido de juntar ação e pensamento. É na dissociação ação e pensamento, escola e vida, conhecimento e afeto que a escola ideológica age. É atomizando o conhecimento em áreas estanques que se perde a imagem do real.

Acreditamos que, ao desenvolver o pensamento crítico, estaremos ajudando nossos alunos a se equiparem de um instrumento de leitura do mundo e, a partir disto, ser capaz de levantar hipóteses sobre sua realidade, procurar as respostas para seus problemas e assim poder transformar seu mundo interno e externo.

O caminho para a consciência crítica não é automático. É preciso construí-lo. E, por isso, concluímos com Paulo Freire que nos mostra que esta construção «Somente se dá com um processo educativo de conscientização e crítica» (Freire, 1981).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 3. ed. São Paulo, Paz e Terra, 1981.
2. GADOTTI, Moacir. Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira. *Educação & Sociedade*, São Paulo, 1(1): 5-16, set. 1978.
3. ORLANDI, Eni. Fundamentação e discurso. In: ——. *Sobre a estrutura do discurso*. Campinas, Instituto de Estudos Lingüísticos da Universidade Estadual de Campinas. p. 12.

ABSTRACT

The A. describes a didactic experience about critical reading of the social reality. A group of students of the «Curso de Especialização em Pré-Escola» discuss the matter at class and, in sequence, collect data from immediate reality: jobs ambience (SCHOOL) TV, Church, newspapers, common bills, etc. As a result of the work, there was an increment in the capacity to critic in every student.

It is also presented the theoretical — philosophical embasement to the study.

(Recebido para publicação em 09.08.83)

*BRASIL: A EDUCAÇÃO QUE TEMOS
NA DEMOCRACIA EM QUE VIVEMOS.
EDUCAÇÃO FORMAL PARA QUEM?**

*Dermeval Saviani***

RESUMO

Após uma breve referência às noções de «democracia restrita», «democracia excludente» e «democracia ampliada», para caracterizar a democracia em que vivemos, são abordadas as principais propostas pedagógicas que contraditoriamente têm influenciado a prática educativa com o que se pretendeu caracterizar a educação que temos. A reflexão desenvolvida se orienta na direção de articular a educação-brasileira com o processo de construção de uma democracia ampla.

O tratamento do tema enunciado no título deste artigo exige preliminarmente uma resposta, ainda que breve, à seguinte pergunta:

— Em que democracia vivemos nós no Brasil de hoje?

Eu diria que vivemos numa democracia excludente que sucedeu a uma democracia restrita.

Até 64, vivíamos numa democracia restrita que quando corria risco de se ampliar, foi substituída por um outro regime, identificada como ditadura, que ora começa a se reconhecer como tal, embora tenha sempre se classificado como regime democrático, justificando-se como aquele que vinha salvar a democracia. Mas que democracia se constituiu nesse regime? Na verdade, um tipo de democracia a que chamo excludente, porque exclui deliberada e sistematicamente amplos setores da sociedade civil brasileira.

No momento em que vivemos atualmente, o que se tenta é novamente tomar o leito da democracia restrita, agora com as precauções para que essa democracia

* Conferência proferida na XXXII Reunião Anual da SBPC, realizada no Rio de Janeiro, em julho de 1980.

** Professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e da UNICAMP.

restrita não corra o risco das pressões pela ampliação; daí o problema das salvaguardas que teriam que ser incorporadas à Constituição, a fim de que o regime democrático se mantivesse nos estritos limites dos interesses dominantes.

A grande questão que se coloca hoje é a de saber se a saída da democracia excludente será para a restrita ou para a ampla. A pressão de baixo é pela democracia ampliada e a pressão de cima é pela democracia restrita. Que papel desempenharia a educação nesse processo? De garantia da democracia restrita ou de abertura para uma democracia ampla?

Para responder a essa pergunta, acho que seria necessário atacar a outra parte do tema: que educação temos? E para quem é essa educação?

Diria que os porta-vozes do regime dão a seguinte resposta: a educação que temos é uma educação para todos. E ao dar essa resposta, eles planejam uma educação para todos. E ao dar essa resposta, eles planejam uma educação diferenciada para as diferentes camadas da sociedade. Veja-se, por exemplo, a lei nº. 5.692/71: distingue terminalidade legal ou ideal para as regiões mais desenvolvidas e para os mais favorecidos e a formulação de uma terminalidade real para as regiões menos desenvolvidas e para os menos favorecidos. Então, terminalidade ideal, ou seja, escolas de 1º. e 2º. graus completos para as regiões mais desenvolvidas. E terminalidade real, isto é, escolaridade de 2, 3 ou 4 anos, conforme as peculiaridades locais, para as regiões menos favorecidas, para os menos capazes, assim por diante. Essa mesma reforma propõe a educação geral para as elites e formação profissional, para a camada trabalhadora. Parte-se de uma educação para todos, ainda que uma educação diferenciada.

Os críticos do regime respondem: a educação que temos é uma educação para reforçar o poder da burguesia, para consolidar seus interesses, inculcar sua ideologia e sufocar os interesses dos dominados.

Vemos assim, a contraposição das respostas à pergunta: «Qual a educação que temos e para quem é essa educação?» De um lado, a resposta do regime, e do outro lado, a resposta dos críticos.

No entanto, os educadores, os pedagogos, os professores de 1º e 2º grau, na prática, combinam a influência das idéias novas — escolanovismo — com as condições tradicionais predominantes na escola, ao mesmo tempo em que são pressionados de um lado pelas diretrizes oficiais e de outro, pelos críticos.

Na verdade, diríamos que a educação que temos não corresponde nem à resposta dos porta-vozes do regime, nem à resposta dos críticos. A educação que temos é uma educação fundada ainda nas condições tradicionais derivadas da proposta da pedagogia tradicional, mesclada com a influência recebida, pelos educadores, das propostas do escolanovismo.

Chegaria mesmo à conclusão de que, em verdade, à pergunta — para quem é esta educação que temos? — coincidem as respostas dos porta-vozes do regime e dos críticos. Em ambos os casos, a premissa é a de que se trata de uma educação para todos (ainda que não chegue a atingir a todos) e a serviço de alguns.

Na realidade parece, no entanto, que a educação que temos não é nem educação para todos, nem educação a serviço de alguns (ou, como queiram, os donos do poder, para não dizer a classe dominante). Trata-se de uma educação atravessada pelas contradições próprias da sociedade capitalista. Aqui caberia, então, esclarecer qual é essa contradição que atravessa a sociedade capitalista, e nesse sentido marcar também a educação que se desenvolve no seio dessa sociedade.

Para responder a essa pergunta, tentarei precisar um pouco mais do ponto de vista teórico, a resposta dos porta-vozes do regime, dos críticos e a situação real vivida pelos professores, pelos educadores.

Na verdade, tanto a situação dos educadores, como a resposta do ponto de vista do regime, eu as situaria dentro daquilo a que chamo «teorias não críticas» da educação. No caso da atuação concreta do educador, a influência de uma concepção tradicional de educação gerou uma teoria pedagógica centrada na valorização do educador, na valorização dos conteúdos, o que configura uma teoria não crítica, uma vez que se trata de uma concepção segundo a qual a educação teria como função redimir a humanidade. Trata-se, então, daquela teoria que desenvolve nos educadores um entusiasmo pela educação, aquela crença segundo a qual, através da educação, é possível formar as consciências e formando as consciências é possível formar uma sociedade democrática, transformar, superar as diferenças sociais.

A essa visão da pedagogia tradicional se associou a pedagogia nova que trouxe no seu bojo um otimismo pedagógico. Aí, então, tratava-se de dar maior eficiência ao ensino, melhorando as técnicas, aperfeiçoando os métodos, para o que seria necessário dispor de um material pedagógico mais aperfeiçoado, mais sofisticado e contar com especialistas em maior número para desenvolver uma educação mais aprimorada. Nesse sentido, os professores contariam com assessores, com especialistas em Sociologia da Educação, Orientador Educacional e assim por diante. Criando-se uma infra-estrutura mais favorável, seria possível uma educação mais satisfatória. Teríamos assim a influência daquela concepção que chamo de humanista moderna. Ao humanismo tradicional se associou o humanismo moderno.

As condições concretas dos professores da rede de ensino, de modo especial na rede oficial, são ainda tradicionais. O professor com classe lotada e devendo desenvolver sozinho a tarefa educativa, sendo ele o responsável básico pelo ensino. Isso corresponde à concepção humanista tradicional. Trata-se, então, de uma pedagogia tradicional. Só que a formação desse professor foi sendo, especialmente de 1930 para cá, no Brasil, cada vez mais penetrada pelas idéias escolanovistas do liberal-pragmatismo, segundo as quais o centro da educação é o aluno e o professor é visto apenas como facilitador da aprendizagem. Ao aluno cabe a iniciativa e as condições do ensino devem se dar da forma mais elaborada e mais aprimorada possível. Essas condições, o professor não as encontra na sua

prática cotidiana, mas sua cabeça está penetrada por essas idéias, suas expectativas caminham nessa direção.

De modo especial, a partir de 69, os educadores foram pressionados por uma tendência de tecnicização de educação. Nesse sentido, desenvolveu-se uma terceira teoria do tipo não crítico. A primeira (teoria pedagógica tradicional) e a segunda (teoria pedagógica moderna) eram ambas impregnadas da idéia de que a educação é capaz de transformar a sociedade. Já a pedagogia tecnicista não pensa na hipótese de transformar a sociedade, porque ela se crê já numa sociedade modernizada e o papel da educação é inserir-se nessa sociedade modernizada e, nesse sentido, desenvolver a sua contribuição especificamente escolar, ou seja, contribuição educativa para a modernização, para o desenvolvimento da sociedade.

Essa teoria também é teoria não crítica. O que existe em comum entre ela e as outras duas é a não percepção, é o não se levar em conta os condicionamentos sociais da educação, os condicionamentos objetivos da educação. As duas primeiras teorias não só não levam em consideração esses condicionamentos como invertem o processo. Nesse sentido, são teorias idealistas, ingênuas, elas acreditam não só que a educação não é condicionada pela sociedade, **mas que a educação condiciona a sociedade, sendo capaz de operar transformações sobre a sociedade.** A teoria tecnicista não leva em conta os condicionantes da educação, nem coloca propriamente o problema da determinação da educação por **esses** condicionantes, **mas** acredita às necessidades de modernização da sociedade.

De outro lado, temos as teorias críticas que são fundamentalmente de inspiração sociológica. Eu situaria aqui três tipos de teoria crítica:

A primeira, que é a teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, desenvolvida por Bourdieu e Passeron e seus colaboradores, publicada em português na obra «A Reprodução». Essa teoria tem um caráter sócio-lógico porque se trata de elaborar uma lógica do social aplicada à educação; daí a pretensão de desenvolver uma teoria segundo uma axiomática expressa num conjunto de proposições encadeadas logicamente e válidas para toda e qualquer sociedade de qualquer época e de qualquer lugar.

Ao lado dessa teoria do sistema de ensino, enquanto violência simbólica, citaria duas outras teorias, estas de inspiração marxista, embora com forte teor *estruturalista, daí seus limites metodológicos, enquanto abordagem do* fenômeno educativo: a teoria da escola, enquanto aparelho ideológico do Estado (Althusser) e a teoria da escola dualista de Baudelot e Establet. O nome «teoria da escola dualista» se justifica porque se trata de uma teoria que interpreta a escola como reproduzindo a divisão em classes fundamentais da sociedade capitalista. Então, sob a fachada de uma escola única, a escola estaria dividida entre uma escola para a burguesia — a rede S.S (secundária — superior) e uma escola para o proletariado — a rede P.P. (primária — profissional).

Tais teorias são críticas em que sentido? São críticas na medida em que levam em conta os determinantes objetivos da educação, levam em conta os determinantes sociais da organização escolar. Nesse sentido, são críticas porque têm consciência dos limites da educação. *io.*

No entanto, elas apresentam um resultado desmobilizador, ou seja, por colocarem a ênfase nos elementos determinantes da sociedade, elas acabam por dissolver a especificidade da própria tarefa educativa; toda sua atenção se volta para os determinantes sociais, para a análise das condições sociais e com isso o que ocorre no interior da escola, o que se desenvolve através do processo educativo é perdido de vista. Em outros termos, essas teorias acabam desembocando numa interpretação mecanicista das relações entre educação e sociedade e vêem a educação como determinada, quase diria, de modo absoluto, pela sociedade; são incapazes de captar a relação dialética ou seja, como a escola interfere no próprio processo objetivo do desenvolvimento da sociedade. É nesse sentido que elas geram essa consequência desmobilizadora em relação àqueles que estão “com a mão na massa”, que estão no dia-a-dia, desenvolvendo a tarefa educativa. Consequentemente, a pressão que os professores sofrem é dupla; de um lado, são pressionados pelas diretrizes oficiais consubstanciadas na tendência tecnicista que os professores no interior da escola não aceitam. E não aceitam por quê? Porque essa tendência significa a objetivação do trabalho docente, significa a perda do controle do trabalho educativo pelos educadores.

De outro lado, eles são pressionados pelos críticos que tendem a chegar à seguinte conclusão: a educação não serve para nada a não ser reproduzir as relações sociais dominantes, inculcar a ideologia da burguesia; portanto ela está, quer queira quer não, a serviço do regime.

Os professores têm dificuldade de aceitar também essa consequência, porque isso significaria atrelá-los aos interesses dominantes, com os quais nem sempre se identificam e contra os quais freqüentemente se voltam, por considerá-los contrários aos seus próprios interesses.

Bem, é nesse sentido que digo que as respostas dos porta-vozes do regime e as respostas dos críticos tendem, em última instância, a se identificarem: em ambos os casos, prevalece a idéia de que a educação que temos é «educação para todos e a serviço de alguns».

O que me parece ser preciso levar em conta é identificar o potencial transformador da educação em geral e, no caso específico, da educação escolar, onde se situaria esse potencial transformador. No meu modo de ver, ele se situa na questão da apropriação do saber; é aqui que a escola é atravessada pela contradição própria da sociedade capitalista.

Nós sabemos que a sociedade capitalista é uma sociedade dividida em classes antagônicas, ou seja, a classe fundamental é a classe burguesa que detém a propriedade dos meios de produção e a classe dominada é o proletariado, que não detém a propriedade dos meios de produção, mas tem apenas a propriedade de

sua força de trabalho que ela vende aos proprietários dos meios de produção. Estes, através da exploração dessa força de trabalho, apropriam-se também da mais-valia, o que gera acumulação do capital e assim sucessivamente.

O que cabe considerar aqui é que o saber, enquanto força produtiva — e o saber não é outra coisa senão uma força produtiva — é um dos meios de produção, e enquanto tal, está sob o controle exclusivo da classe dominante. Isso significa que a apropriação do saber deve ser exclusiva da burguesia, a classe dominante na sociedade capitalista. Ocorre, no entanto, que o processo produtivo, para se efetivar, implica um mínimo de apropriação do saber pelos trabalhadores, ou seja, os trabalhadores para produzir necessitam de um mínimo de qualificação, qualificação essa que significa a apropriação de um certo saber. Mas, se a classe trabalhadora se apropria de uma parcela de saber, isto significa que o saber não é propriedade exclusiva da classe dominante. Esta contradição é inerente ao sistema capitalista e é nesta contradição que se insere a educação escolar.

Ora, como a burguesia resolve esse problema? Primeiro, desapropriando a classe trabalhadora do saber. Em 2º lugar, tentando controlar todas as formas de apropriação do saber.

Como desapropria a classe trabalhadora do saber? No processo produtivo, o saber original é detido por aqueles que operam, aqueles que manipulam as matérias primas, transformando-as. Como então, a burguesia desapropria esse saber? Através do taylorismo. O que fez o taylorismo? Captou o conhecimento através do qual a realidade era transformada; elaborou esse conhecimento em termos sistemáticos e devolveu ao trabalhador, em forma parcelada. Ora, na forma parcelada, o trabalhador já não domina mais o processo da produção no seu conjunto; ele domina apenas uma operação determinada. Quem domina o saber relativo ao processo de produção no seu conjunto é, agora, a classe dominante, a classe dirigente.

Qual é, então, a forma através da qual a burguesia busca evitar que o saber seja apropriado pelos trabalhadores? Através do controle dos meios de difusão do saber, e aqui entra o controle da escola.

A burguesia, ao se configurar como classe dominante, idealizou a escola universal, a escola redentora da humanidade, que seria instrumento da organização da sociedade burguesa. No entanto, a partir do momento em que se consolida no poder e em que a apropriação do saber, através da escolarização, pelas camadas dominadas permitiu a essas camadas interferirem no processo político, participando das decisões, a classe trabalhadora não decidia segundo as expectativas da burguesia, expectativas essas que a levaram a criar os sistemas nacionais de ensino. É aí que a burguesia se dá conta de que a escola não está correspondendo ao projeto burguês. Não está, por quê? Ela interpreta da seguinte forma: porque o tipo de escola não está sendo adequado, então é preciso reformar a escola. Não vale a pena expandir a escola, só vale a pena expandir determinado

tipo de escola — a escola boa. Quem define os critérios do que é bom e do que não é? A classe dominante. O que é bom do ponto de vista dominante pode ser expandido. Enquanto não se atinge aquele ideal, a expansão deve ser coibida. Por essa via, a burguesia controla a expansão da escola e produz, com isto, aquilo que eu chamo o aprimoramento da educação das elites e o esvaziamento da educação das massas.

Essa contradição já explorei em outros momentos; não tenho tempo de aprofundar agora. O que me parece importante salientar aqui é que, em verdade, no que diz respeito a esse potencial transformador da educação escolar e apropriação do saber, a classe trabalhadora tem uma consciência bastante clara disso e daí é que deriva a reivindicação por escolas feitas pela classe trabalhadora; daí deriva também a exigência de conteúdo que essa classe faz e de disciplina. Os pais das crianças trabalhadoras têm uma consciência muito clara de que a escola tem o papel de transmitir conteúdo significativo e que seus filhos vão à escola para aprender e os professores estão lá para ensinar. Daí os pais serem, via de regra, críticos em relação à Escola Nova, porque eles não querem uma escola que mantenha seus filhos no mesmo nível em que estão, mas sim uma escola que ensina conteúdo significativo. Daí eles raciocinarem assim: «se meu filho não quer aprender, o professor tem que fazer com que ele queira»; daí a exigência da disciplina.

A classe trabalhadora tem essa consciência do potencial transformador da educação. As elites, no entanto, não tem esse mesmo nível de consciência, inclusive as elites intelectuais. Por quê? Porque, em verdade, a valorização da educação é incompatível com a postura elitista. E por que isto? Porque a valorização da educação significa a difusão do saber a toda a população e, portanto, a eliminação do privilégio do saber por uma parcela da sociedade. O que configura a elite é justamente o usufruto de privilégios. Então, é possível notar, que, ao mesmo tempo em que as classes trabalhadoras reivindicam escolas, a burguesia não expande as escolas.

É nesse sentido que eu digo que, no fundo, as respostas dos porta-vozes do governo e as respostas dos críticos acabam coincidindo. Se aqueles críticos (aqueles que apontei aqui) tivessem razão, a primeira interessada em difundir a escola para todos seria a própria burguesia; pois, se a escola é um aparelho tão eficaz de inculcação da ideologia dominante, então, quanto mais esse aparelho se estenda a todos, maior possibilidade de não haver ninguém fora da inculcação da ideologia dominante, e, nesse sentido, a burguesia teria a população, no seu conjunto, ajustada aos seus interesses. No entanto, não é isso o que ocorre. A burguesia resiste a expandir a escola para todos, enquanto, em contrapartida, a classe trabalhadora reivindica a expansão da escola. É nesse sentido que eu gosto de citar aquela afirmação de Gramsci quando diz o seguinte: «não podemos em sã consciência afirmar que a burguesia faça uso da escola no sentido de sua dominação de classe. Se ela assim fizesse, isso significaria que a classe burguesa

tem um programa escolar a ser cumprido com energia e retidão. A escola seria uma coisa viva, mas isso não acontece. A burguesia, classe que domina o Estado, desinteressa-se da escola, deixa que os burocratas façam dela o que bem entendem, deixa que os Ministros da Educação sejam escolhidos ao acaso de interesses políticos, de intrigas, de conchavos de partidos e arranjos de gabinete». Bem, essa é a situação, que ao que parece, corresponde à realidade que nós vivemos no dia-a-dia.

Que conclusão podemos tirar dessas observações esquemáticas que apresentei?

Que em verdade a construção de uma sociedade democrática é indissociável da valorização da educação em geral e, em espeial, da educação escolar. Trata-se de difundir nas camadas operárias uma educação da melhor qualidade, e no nível mais elaborado que se tornou possível no atual momento histórico. Na prática, isso significa centrar a preocupação nos conteúdos e reconhecer a importância da disciplina. Desta forma, estaremos lutando contra os interesses atualmente dominantes que acarretam o aprimoramento da educação das elites e o esvaziamento da educação das massas, estaremos lutando contra os interesses atualmente dominantes e para que venham a prevalecer os interesses atualmente dominados. É nesse sentido que consigo entender porque os clássicos do marxismo não defendiam uma profissionalização da educação. Defendiam a educação geral. Diminuição da jornada de trabalho e educação geral para os trabalhadores, uma educação do melhor nível possível, educação que permita uma apropriação da cultura nesse sentido do saber que torna possível às camadas dominadas se tornarem hegemônicas. É nesse sentido que aparece a crítica de Marx ao «Programa de Gotha», quando ele indica que a combinação do trabalho produtivo com a educação escolar, desde a mais tenra idade, é um dos meios mais poderosos de transformação da sociedade atual. Portanto, o que ele reivindica aí não é propriamente a abolição do trabalho infantil, (é claro que nas condições da época; não podemos perder isto de vista) mas ele reivindica a diminuição da jornada de trabalho para que o proletariado tenha condições de frequentar a escola e com isso ter acesso ao saber. Parece-me que isto é o que corresponde também às reivindicações das camadas trabalhadoras que, via de regra, não se interessam pela educação profissionalizante, ou seja, aquela que as mantém como camadas dominadas da sociedade, mas a elas interessa aquela educação que lhes permita participar da estrutura do poder.

Em última instância, eu concluiria dizendo o seguinte: que todo esse processo de valorização da educação escolar se torna necessário, se quisermos caminhar para uma democracia ampliada e não desembocar numa democracia restrita. Pela simples razão de que, sem dominar o que os dominantes dominam, os dominados não podem se libertar da dominação.

ABSTRACT

This paper tries to characterize current Brazilian democracy. To do so, we briefly discuss the notion of "restricted democracy", «excludable democracy» and «open democracy».

Then we describe the main pedagogical proposals which in a contradictory way has influenced the educational practice followed in Brasil nowadays.

The argument developed is oriented toward an articulation between Brazilian education and the construction of a «plain democracy».

(Recebido para publicação em 25.08.83)

QUE HISTÓRIA ESTAMOS ENSINANDO?

*Guacira Lopes Louro**

RESUMO

O trabalho questiona a metodologia e a concepção de História presentes nos livros didáticos, apresentando, sinteticamente, dois métodos de análise da história: o positivismo e o materialismo histórico. Dois textos são utilizados também para exemplificar as características distintivas desses métodos.

Que história é essa que está sendo ensinada em nossas escolas?

Metodologia histórica: é uma discussão importante?

Afinal, esse é um assunto restrito aos especialistas da área e sem interesse para educadores em geral?

Talvez a resposta mais comum a essa última pergunta seja — infelizmente — sim. Poucos pensam sobre essas questões. Contudo, qualquer professor razoavelmente consciente de sua tarefa deveria estar preocupado com a concepção de história veiculada em suas aulas ou nos textos à disposição de seus alunos.

— Quem faz a história? Por que alguns fatos são considerados história e outros não? É o grande homem, o herói, o responsável pelas mudanças políticas, econômicas, sociais? Ele as compreende antecipadamente e as põe em execução? Ou é ele mesmo uma resultante de condições específicas, determinadas pelas relações de produção, pela luta de classes?

Sem dúvida, a maior parte da historiografia brasileira foi (e ainda é) escrita com a preocupação primordial de reunir o maior número possível de dados, agrupá-los, referir às suas fontes e descrever a partir deles os acontecimentos «tal como se passaram». Figuras despontam desses acontecimentos e são então exaltadas, como os grandes homens que «fizeram» a história brasileira. Apoiados no método positivista, ou simplesmente sem preocupação com qualquer método histórico, estes livros informam e formam milhares de estudantes há muitas décadas.

* Mestre em Educação: Professora do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da UFRGS.

Se isso é uma constante na historiografia didática, também o é nas obras mais pretenciosas de história ou de história da educação. Apenas recentemente uma orientação metodológica mais consistente tem aparecido como preocupação dos historiadores.

Neste trabalho pretendemos alinhar algumas das características mais significativas que distinguem dois dos métodos de análise da história: o positivismo e o materialismo histórico. Estas características, obviamente, não definem os dois métodos, mas podem servir para uma primeira apreciação dos livros que estão à disposição em nossas bibliotecas.

Com o objetivo de tornar mais clara essa análise, buscamos dois textos para exemplificação de cada uma das orientações.

A História no Positivismo e no Materialismo Histórico — algumas características distintas

A História era concebida, no positivismo clássico, apoiando-se em premissas como esta:

«(...) basta juntar um número suficiente de fatos bem documentados, dos quais nasce espontaneamente a ciência histórica. A reflexão teórica, em particular filosófica, é inútil e até prejudicial, porque introduz na ciência positiva, um elemento de especulação.» (Schaff, 1978, p. 102).

Assim esperavam os positivistas garantir a independência total entre o historiador e aquilo que ele iria conhecer, ou seja, a história. Essa, para ser ciência, precisaria ser *imparcial*. Nesta concepção a «história existe objetivamente (...) na qualidade de estrutura determinada de uma vez por todas (sob sua forma ideal) dos fatos históricos acessíveis ao conhecimento.» (Schaff, 1978, p. 130).

O papel do historiador consistiria, então, em observar — de modo não comprometido — os fatos; reuni-los e descrevê-los sem interpretações ou julgamentos. Esse historiador estaria, pois, acima não só de suas próprias paixões e sentimentos, como também livre dos condicionamentos sociais que pudessem interferir na sua percepção dos fatos. Daí também a idéia de que é necessário buscar fatos documentados, ou seja, a *supervalorização do documento*, a *identificação de fatos singulares*, únicos, e de homens (*heróis*) que percebem melhor do que os demais as características de determinados momentos, *fazendo* então a *história*.

Essa é a historiografia iniciada no século XIX, que sem dúvida trouxe contribuições, ao utilizar novas técnicas de investigação e insistir na coleta de fontes, mas que permitirá também inúmeros pontos de crítica.

Como o iniciador Comte, os positivistas do fim do século buscavam reforçar a ciência histórica realçando o formalismo e o apoio em dados empíricos.

Comte ansiava por criar a sua «física social», uma ciência que observaria os fenômenos sociais. Para ele, nesta área, os homens ainda não haviam atingido a etapa positiva, ou seja, permaneciam nos estágios anteriores (teológico e metafísico), justamente por ser esta uma ciência de fenômenos particulares e

complexos. Daí ela ter se aperfeiçoado mais lentamente do que as outras ciências, como a astronomia, a física, a química ... Sua aspiração, ao criar a física social e esperar o momento em que ela atingisse o estágio positivo, era de que essa chegasse a uma universalidade. Dizia ele:

«Porque o princípio filosófico do espírito da física social se reduz, necessariamente (...) a conceber os fenômenos sociais como inevitavelmente submetidos a verdadeiras leis naturais que comportam, regularmente, uma previsão racional, trata-se pois de fixar aqui em geral, quais devem ser o objeto e o caráter próprio dessas leis...» (Comte, apud Gardiner, 1969, p. 96).

Ora, assim concebida a ciência social, ela passa a gozar das características das outras ciências: leis gerais, regularidade. Então o objetivo seria de descobrir estas leis gerais que determinam a continuidade dos fenômenos sociais e verificar que suas modificações tem sempre uma ordem, uma explicação racional. Daí ser típico do positivismo (e da historiografia positivista) *destacar a relação causa-efeito*, bem como *usar sistemas de classificações*. (Características comuns dos nossos livros escolares).

Então, segundo o positivismo, do mesmo modo ocorre nas ciências naturais, se observarmos os acontecimentos sociais, neles encontraremos uma regularidade, e ao descobrir esta regularidade, estas leis, explicamos o fenômeno.

É neste contexto que emerge a figura do grande homem, do herói. Ele é o sujeito que descobriu quais as mudanças ou tendências de sua época e as empreendeu.

Mas note-se que também Comte critica a história que exalta os homens como responsáveis pelas mudanças, sem ver que há outras coisas que os impelem. Assim, para ele:

«Em geral, quando o homem parece exercer uma grande influência, não é, de modo algum, por suas próprias forças, que são muito poucas. São sempre forças exteriores que agem por ele, segundo leis sobre as quais ele nada pode. Todo o seu poder reside na inteligência que o põe em condições de conhecer tais leis pela observação, de lhes prever os efeitos e, conseqüentemente, de fazer convergir para o fim que se propõe, desde que empregue essas forças de maneira conforme a natureza delas.» (Comte, apud Gardiner, 1969, p. 102).

Então, dentre dessa concepção, o indivíduo (herói) sabe quando agir e em que direção caminhar.

Outro ensinamento freqüente nas aulas de história é o de que os fatos estão em relação uns com os outros. Na verdade, o positivismo aceita que os fatos estão em relação uns com os outros, mas não no sentido de um processo, e sim num encadeamento de causalidade.

Como teria de ocorrer em uma época de crítica e debates intensos, a historiografia positivista, como de resto toda a filosofia positivista, foi fortemente atacada. Schaff fala mesmo de uma «rebelião antipositivista», na qual se destacam inicialmente os historiadores do *presentismo*. Essa é uma corrente histórica do fim do século XIX que admite que a história é o presente projetado sobre o passado e por isso é sempre comprometida e parcial. Tem um ponto de vista subjetivo-

relativo, ou seja, afirma o subjetivismo do historiador (ele é sempre ativo e introduz suas características pessoais e partidárias) e considera que a história é perpetuamente variável, pois estão sempre sendo descobertos novos fatos e mesmo mudando a própria visão do historiador sobre os fatos. A história, para o presentismo, está então sendo sempre refeita para responder às novas perguntas do historiador.

Rejeitando a visão determinista, de previsibilidade histórica, como se essa seguisse leis comparáveis às das ciências naturais, os presentistas fazem importantes reparos à concepção positiva.

Mas o próprio presentismo apresenta pontos criticáveis pelos historiadores marxistas. Os dois pontos mais criticados são o subjetivismo do método (que confunde o pensamento sobre a história com a própria história, ou seja, admite que o pensamento cria a história, o que quase poderia significar ficção histórica), e o seu relativismo excessivo, por implicar na perda completa de qualquer objetividade.

A concepção marxista rejeita frontalmente a idéia da história como sucessão de acontecimentos, com caráter empirista, como vê o positivismo. Mas, ainda que admita partir do presente para estudar o passado, o faz de modo diferente do presentismo. Para Marx, o historiador deve partir do presente porque só pode agir assim e então vai em busca de explicações.

«Começa por um primeiro conhecimento ainda mal destacado das verificações imediatas, ainda mal situado (...) Se procurar elucidar esse saber incerto, é para o lado do passado que se dirige. O seu procedimento é inicialmente recorrente. Vai do presente ao passado. Após o que retorna ao atual, a partir desse momento analisado e conhecido...» (Lefebvre, 1971, p. 129).

Esse é o princípio metodológico que se apoia na concepção de que a sociedade burguesa (atual) é uma chave para explicar as formas de organizações anteriores. Mas o que aparece aqui não é a idéia do subjetivismo, e sim a de que a sociedade presente é síntese de outras formas de sociedades passadas. É uma consciência do caráter histórico deste modo específico de produção, o que implica numa consciência também de transitoriedade de *constante mudança*.

Nesta concepção da história não se buscam leis, regularidade, nem se admite que algo fora do próprio processo histórico o dirija. Afirmava Engels:

«Segundo a teoria marxista, o fator decisivo na história é, afinal de contas, a produção e a reprodução da vida imediata. Mas essa produção é de dois tipos: por um lado, a produção de meios de subsistência (...); por outro lado, a produção do próprio homem, a continuação da espécie. A ordem social em que vivem os homens, em dada época ou país, é condicionada por estes dois tipos de produção: pelo grau de desenvolvimento do trabalho, por um lado, e da família, pelo outro». (Engels, apud Cardoso & Brignoli, 1979, p. 450).

Desta afirmação podemos observar a importância dada à *produção e reprodução da própria vida* e a colocação sempre do real, ou seja, de uma sociedade concreta, em dada época, em determinada região. Assim, ao estudar a formação econômico-social de um país, por exemplo, o que se estudaria seria os

diferentes modos de produção presentes nesta sociedade, como se definem e se articulam, bem como a superestrutura a eles correspondente.

Com isso a análise é coerente com a concepção de Marx, que disse:

«A conclusão geral a que cheguei e que (...) serviu de fio condutor de meus estudos (...): na produção social de sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência.» (Marx, 1973, p. 24).

Portanto, numa concepção materialista da história o fato econômico é que determina, em última instância, a história, mas isso não pode ser entendido com uma visão mecanicista, de que este seja o único fator determinante. Segundo o próprio Engels (que se preocupou com a interpretação economicista) existe uma *relação dialética entre a base e a superestrutura social*. A política, o direito, educação, a filosofia, a religião, a arte, etc apoiam-se na base econômica, mas também atuam uns sobre os outros e sobre a própria base econômica. A superestrutura tem então uma “autonomia relativa” e portanto não pode ser deduzida somente da base econômica; ela tem sua própria evolução e seu ritmo. (Cardoso & Brignoli, 1979). Assim, as modificações na base (estrutura) *não* determinam, no *mesmo ritmo*, como sequência imediata, alterações na superestrutura (ainda que isso vá acontecer após).

A história é, na concepção marxista, a história do trabalho humano. É feita pelos homens, mas nas condições que lhe são dadas. Então o homem, que transforma o mundo pelo trabalho, é que faz a história, mas a faz dentro das condições determinadas de seu tempo, de sua classe, de seu país.

Quando se alteram as relações de produção, ou quando as forças produtivas entram em contradição com estas relações de produção e de propriedade, ocorrem as transformações revolucionárias na base econômica de uma sociedade e a seguir revoluciona-se também a superestrutura. Estas contradições entre as diferentes classes sociais fazem a história.

O indivíduo não desaparece na concepção marxista da história, mas ele tem de ser compreendido dentro das determinações de sua família, sua comunidade, ou sua classe (nas sociedades modernas).

As citações de Engels podem ajudar a definir o papel do indivíduo na história:

«Os homens fazem sua história quaisquer que sejam os rumos desta, ao perseguir cada qual seus fins próprios propostos conscientemente; e a resultante destas numerosas vontades, projetadas em diferentes direções, e de sua múltipla influência sobre

o mundo exterior, é precisamente a história (...) por um lado, já vimos que as muitas vontades individuais que atuam na história produzem, quase sempre, resultados muito distintos dos propostos — às vezes, mesmo, contrários — e, portanto, seus móveis também têm uma importância puramente secundária quanto ao resultado total (...) (Engels, *apud* Cardoso & Brignoli, 1979, p. 463).

Chama atenção para que o historiador se preocupe menos com os grandes homens ou com os seus motivos e sim mais com «as ações continuadas que se traduzem em grandes transformações históricas». A história não é feita pelas decisões desses homens individualmente, como também não é resultado de algo que está fora dela.

Os homens fazem a história dentro de um contexto específico, com determinada base econômica e luta de classes. Engels afirma mesmo que o surgimento de um grande homem em determinado lugar é casualidade e assim, se ele fosse suprimido, haveria a necessidade de substituí-lo e outro então apareceria.

Sem dúvida é uma concepção diferente da positivista e que ressalta a inserção do homem no social. Os homens não são livres para escolher a forma social que lhes agrada e fazem a história “nas condições que lhes são dadas”. Os indivíduos então atuam na história mas o fazem dentro dos limites de sua realidade e de sua consciência.

Assim, ao contrário do grande homem do positivismo que desvenda as regularidades e as direção do momento em que vive, o homem na concepção marxista compreende a realidade, mas nunca o faz totalmente. O indivíduo percebe essa realidade e seus conflitos pela ótica de sua própria existência e do seu momento histórico: percebe então parte do todo. Admite-se, portanto, que a totalidade é impossível de ser desvendada, pois sempre há algo a ser descoberto.

Isso não significa que o historiador, ou qualquer homem preoocupado em compreender um dado momento, deva contentar-se com uma fração da realidade. É preciso ter uma visão de conjunto, compreendendo que um fato é, *ao mesmo tempo*, social, político, econômico, etc. já que toda ação humana é interligada. Contudo, essa visão de conjunto será sempre provisória, pois algo escapa à observação.

Um estudo inicia, portanto, por uma percepção confusa da realidade, uma busca e aprofundamento na compreensão de suas relações e contradições e uma volta ao concreto, agora melhor conhecido.

Uma leitura positivista.

Provavelmente José Maria Bello não aceitaria a adjetivação que demos à sua «História da República». (1) (Ele mesmo faz, em vários momentos, restrições a essa concepção de história, mas pareceu-nos encontrar em sua narrativa muitos elementos indicadores da abordagem positivista).

Inicialmente pela própria característica de *narrativa* que todo o trabalho tem. O objetivo parece ser trazer muitos dados, apresentar o maior número

(1) Bello, J.M. *História da República*. 7.ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1976.

possível de informações, por acreditar que essa descrição minuciosa já implique automaticamente numa explicação dos fenômenos.

Uma leitura mais atenta dos 4 prefácios que abrem sua 7ª edição, permite recolher vários exemplos de sua preocupação com a objetividade ou imparcialidade, e, de certo modo, sua quase certeza em atingi-las.

Lemos, no prefácio da 1ª edição, editada em 1940:

«Hoje, como ontem, esforço-me por ser sincero e objetivo, esquecendo as minhas possíveis paixões, aversões e simpatias, e tendendo sempre, no julgamento dos homens, à benevolência, que é uma das raras lições colhidas no trato de uma vida já bem vivida, e numa época de tão trágicas surpresas e tão brutais ameaças.»

Sua preocupação com a objetividade é reconhecida mesmo pelos críticos e leitores e a isso ele se refere no prefácio da 3ª edição, citando trechos que louvam sua «imparcialidade e serenidade» e dizendo finalmente:

«Era a esta objetividade que eu visaria: controle das minhas possíveis simpatias, aversões ou ressentimentos pessoais, o que não implica, é claro, a sufocação do meu pensamento, de minha sensibilidade, ou, em outros termos, da minha interpretação própria dos problemas da vida, do mundo e do Brasil.»

Nestes exemplos (e ainda haveria outros possíveis de serem destacados) já podemos perceber sua crença na possibilidade de fazer uma história sem interpretações, com objetividade e isenção. O esforço do historiador, por ele repetidas vezes enfatizado nas apresentações de sua obra, foi na busca de «concisão e clareza» da «imparcialidade no julgamento sobre figuras e fatos».

Refletindo a visão positivista está também o receio de estudar a história mais contemporânea, ainda muito *confusa, cheia de paixões*. Parece ser mais seguro (e científico) descrever os episódios passados, admitindo-se uma *falta de perspectiva* com relação aos fatos mais próximos.

A busca das fontes, os fatos históricos documentados são evidentemente bem destacados:

« Muitas dificuldades tive de vencer para a colheita- (...) - dos acontecimentos, tantos deles confusos, dramáticos e até simplesmente pitorescos, de uma época de transição e incerteza como a que tem vivido o Brasil. (...) Onde o principal? Onde o secundário? Muitas vezes um fato, aparentemente mínimo, não tem, pelas imprevistas consequências, marcado sentido histórico? » (prefácio da 3ª edição).

Importante aqui observar que o historiador «imparcial» não pode negar que tenha de fazer uma seleção dos fatos. O que então conduz a esta seleção? Quais os critérios? Por que um fato é desprezado ou elevado à condição de fato histórico, passando a ter realce, a fazer parte de uma sequência, um elo na narração? Há, sem dúvida, algumas hipóteses por trás dessa história e a seleção feita busca confirmar estas hipóteses. (Necessário notar que mesmo dentro da escola positivista há hipóteses, há uma teoria, embora de certo modo a história daí

resultante se reduza a fatos singulares, — o que no dizer de Comte significa não ser uma ciência).

Mas evidentemente essa busca incessante da imparcialidade não chega a ser alcançada. Críticas feitas já na década de 50 (Barbosa Sobrinho) alertavam o autor de que ele representaria uma visão de elite, ou seja, descrevia uma história das elites brasileiras. O próprio Bello faz esta referência e se justifica dizendo que sempre foi «fraca a pressão das massas na evolução histórica de uma sociedade hierarquizada»... Mas assim ele não teria conseguido deixar de revelar sua inserção nos setores dominantes da sociedade e conseqüentemente uma determinada «ótica» de sua história!

As dificuldades coma imparcialidade são, é claro, muitas, e umas poucas observações de sua descrição de Getúlio Vargas são suficientes para mostrar todo o seu comprometimento (no caso de antipatia) (2):

«(...) os recursos do seu oportunismo, e da sua astúcia política devem ser muito variados e muito mais eficientes...» (p.288).

“Família de estancieiros abastados, envolvida tradicionalmente nas contendas partidárias, degenerada algumas vezes em violentos e sangrentos dissídios na própria grei.» (p.288).

«... esta inapetência pelas questões econômicas e financeiras não o impede de aceitar a pasta da Fazenda que o arbitrário critério político do Sr. Washington Luiz (...) lhe reservara.» ... (p. 289).

Da figura de G. Vargas podemos passar a analisar como são vistos os personagens da história de J.M.Bello. Ele lamenta no prefácio da 4ª edição:

«Não foi nem é pródiga a política republicana, como não fora a monárquica, de figuras excepcionais, destas que parecem dirigir os acontecimentos, *fazer a História*, em vez de por eles serem passivamente conduzidos. A maior parte dos governos da República não tentou sequer variar a rotina, contentes em preencher com maior ou menor êxito relativo os seus prazos constitucionais. De resto, a democracia representativa, a menos imperfeita como a mais viciosa, não é propícia ao surgimento e à afirmação das fortes personalidades. Regime do homem comum, ela bem se satisfaz com a mediocridade equilibrada, temerosa sempre das grandes inovações.» (3)

Lamenta então uma certa carência de «grandes homens» na história republicana, pois seria desejável narrar a história a partir de suas ações. D. Pedro II é o núcleo dos capítulos iniciais que tratam da queda do Império. Apesar de dizer que é precário explicar a decadência do II Reinado pelos acontecimentos políticos e «ser necessário procurá-la nas condições gerais da vida econômica e social», o autor faz um destaque bem mais amplo à figura de D. Pedro II (como explicação para a duração e queda do II Reinado) do que ao contexto sócio

(2) J. M. Bello foi político da República Velha (senador e governador eleito por Pernambuco) e teve sua carreira encerrada pela Revolução de 30.

(3) (Estaria mesmo sugerindo que os regimes fortes, autoritários, seriam desejáveis por ensinar o destaque de grandes — e poucas — figuras?)

econômico. Várias páginas descrevem as qualidades e limitações da personagem do Imperador, afirmando:

«(...) a análise do regime extinto em 1889 reduz-se quase ao estudo das figuras que o encarnaram ou o definiram, a começar naturalmente pela que se encontrava no pináculo.» (p.5).

E D. Pedro se ajusta à idéia positivista do homem que percebe as direções de sua época. Isso nos pareceu revelar este trecho:

«No dia em que o construtor do imenso edifício revelou claramente o seu desânimo, o seu desencanto, a sua precoce decadência física e intelectual, abalou-se sem remédio a velha casa, de tão frágeis alicerces. Deir-se-ia que o segundo Imperador não soube, não quis ou não pôde preparar a própria sucessão.» (p. 2).

A sua concepção dos grandes homens é claramente positivista, quando diz: «As grandes figuras de então, e sobre todas elas o ilustre José Bonifácio tiveram perfeita visão da realidade histórica.» (p. 2).

Não há como negar que aqui o autor admite para alguns a possibilidade de *«perfeita visão da realidade»*.

Na sua descrição dos fatos episódicos, « explica » as modificações da sociedade por elementos circunstanciais, não fazendo, obviamente, qualquer referência às crises mais profundas (no modo de produção). É assim que parece ter tratado o problema da Abolição, por exemplo:

«O problema da Abolição, que poderia seguir-se imediatamente ao da extinção do tráfico negro, protela-se por todo o Segundo Reinado para revolver-se, enfim, num belo movimento sentimental, ferindo os interesses pecuniários da classe que sustentava o Império, perturbando a economia de grandes regiões do País, e quando o escravo já lhe envenenara por muitas gerações a estrutura social. Com um impulsivo D. Pedro I, e sob a firme direção de um José Bonifácio ou de um Bernardo de Vasconcelos, o Brasil poderia ter se redimido da grande mancha antes dos Estados Unidos e da guerra do Paraguai.» (p. 10).

Por não fazer uma análise das divisões de classes e dos seus diferentes interesses dentro do próprio País é que pode ser tão enfatizada a idéia de monarquia como «planta exótica», «transplantada em circunstâncias extraordinárias da Europa». Ora, sem dúvida haveria no próprio país um grupo desejoso de que esse fosse o regime após a Independência. O medo da explosão das massas, a necessidade de fazer modificações que mantivessem a sociedade sob seu controle é que faz com que os grupos dominantes promovessem a independência através do Príncipe, e não com uma ruptura maior. Uma independência sem desordens, depois uma república sem anarquia, as camadas populares sempre sob controle, são outros elementos que o autor não suscita para explicar a duração desse regime «exótico».

Em algumas passagens da obra, Bello se preocupa com a visão positivista, e ao tratar das condições preexistentes para a Revolução de 30 e de como elas se conjugam, ressalta:

«Naturalmente, não por um rígido determinismo ou forçada relação de causa e efeito, da qual se induzam leis, à semelhança do que se verifica com as ciências positivas.» (p. 284).

Mas logo após passa a alinhar as causas da revolução, *classificando-as* (típica característica positivista) em «fatores de ordem geral», «fatores imediatos» e «causa imediata» (que ele identifica na «oposição de temperamentos e de processos das três figuras principais na contingência histórica: os Srs. Washington Luis, Antônio Carlos e Getúlio Vargas»). (p. 286).

Estes então, alguns dos elementos que nos pareceram possíveis de ilustrar uma orientação positivista nesta obra.

Um momento da história da educação brasileira no enfoque materialista.

Para exemplificar a orientação materialista histórica escolhemos um texto de história da Educação de Dermeval Saviani.(4)

O tema, que se refere à história da educação contemporânea, é usualmente tratado pela maioria dos autores de modo formal, examinando-se os textos das leis e deles depreendendo-se a organização de ensino que o país teria. Esse tipo de análise, então, geralmente supõe que a legislação condicione ou determine a realidade (ao invés do oposto) e trata o que é *normativo* como real.

A abordagem de Saviani, no entanto, é diversa. Todo o texto trata a educação como elemento superestrutural, portanto analisando-a a partir do exame da sociedade global, mais expressamente do seu modo de produção.

A própria divisão do capítulo revela a concepção do autor. Após uma introdução, destaca: «a Letra e o Espírito»; «o Texto e o Contexto»; «as Linhas e as Entrelinhas»; e faz uma conclusão.

Com isso já se observa a intenção de transitar do explícito (do aparente) ao implícito, que é essencial.

Inicialmente indica que tem havido uma posição contraditória na abordagem tradicional desse assunto, ou seja, os estudiosos afirmam que a lei... 5692 inovou substancialmente a anterior e que seus objetivos expressam isso (mas os objetivos explícitos são semelhantes).

Passa então e demonstrar a necessidade de uma análise mais profunda, que vá além do texto — portanto a análise do contexto, no qual a legislação foi gerada. Diz o autor:

«Examinar o contexto significa, neste caso, analisar a sociedade brasileira nos períodos pré e pós 1964. A Revolução de 64 aparece como um divisor de águas. Revolução traz a idéia de ruptura. E possivelmente está aí uma das fontes da crença relativa à inovação substancial das leis 5540 e 5692 em face da lei 4024. Cabe, no entanto, perguntar: houve, de fato, ruptura? E se houve, em que consistiu e em que níveis ela ocorreu? Evidentemente que tais questões só podem ser respondidas à luz do contexto. Por mais que dissecássemos o texto, jamais poderíamos extrair dele as respostas que buscamos.» (p. 137).

Todo o capítulo segue desenvolvendo a análise desse contexto econômico-político-social, o que revela que a organização escolar, ou mesmo a educação, não pode ser entendida fora da totalidade.

(4) Saviani, D. *Análise Crítica da Organização escolar brasileira através das leis 5540/68 e 5692/71*. In: *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1982.

Não nos parece necessário reproduzir aqui a análise histórica feita do período, mas podemos salientar que o autor vem desde 1930 examinando o processo de industrialização brasileira e a possibilidade de conjugação das diferentes forças políticas em torno desse processo. Demonstra porque a industrialização interessava à burguesia, às classes médias e mesmo ao operariado. Salienta contudo que isso foi válido na conjuntura que leva à substituição das importações e que, quando, na década de 60, a meta havia sido atingida, a contradição entre os diferentes setores aparece.

«Assim, enquanto para a burguesia e para as classes médias a industrialização era um fim em si mesma, para o operariado e as forças de esquerda ela era apenas uma etapa. Por isso, atingida a meta, enquanto a burguesia busca consolidar seu poder, as forças de esquerda levantam nova bandeira: trata-se da nacionalização das empresas estrangeiras, controle de remessa de lucros, de dividendos e as reformas de base (...) Tais objetivos eram uma decorrência da ideologia política do nacionalismo desenvolvimentista que, entretanto, entram em conflito com o modelo econômico vigente.» (p. 143).

Também todo o emaranhado dos partidos políticos, desvendando os setores que eles representavam, é analisado, para que fique clara a correlação de forças dessa fase da história. Assim conduz à gestação da crise:

«A história brasileira pós-45 documenta bem a condição histórica do liberalismo como ideologia típica de classes dominantes; enquanto estas não estão ameaçadas ele tem vigência. Quando, porém, paira sobre elas alguma ameaça mais séria o liberalismo se esboroa. Retenhamos essa observação, pois ela será de capital importância para entendermos o problema da legislação escolar.» (p. 141).

Como podemos observar, o próprio texto leva o leitor a caminhar do contexto mais global ao educacional, para que as interações sejam sempre evidenciadas.

A contradição básica da década de 60 é assim colocada:

«(...) ou compatibilizar o modelo econômico com a ideologia política nacionalizando a economia, ou renunciar ao nacionalismo desenvolvimentista ajustando a ideologia política à tendência que se manifestava no plano econômico.» (p. 142).

Mais uma significativa diferença observamos neste texto em relação ao de J.M.Bello. Enquanto naquele os homens individualmente recebiam grande destaque, aqui são as classes sociais ou setores que fazem a história: Observemos este trecho sobre João Goulart:

«E o novo presidente, enquanto membro das classes dominantes cuja ascensão, no entanto, se devia aos compromissos assumidos com as massas operárias e com a ideologia nacionalista, se convertera na própria personificação da contradição que agitava o país.» (p. 143).

Parece-nos então que Jango é utilizado quase como uma metáfora das contradições nacionais.

Ao responder que 64 representou uma ruptura ao nível político necessária para garantir a continuidade sócio-econômica, o autor conduz à análise da educação:

«Ora, se no plano sócio-econômico houve continuidade, compreende-se que se constate uma continuidade também no plano educacional. E essa continuidade está refletida na legislação, ...» (p. 144).

Aqui então, de maneira mais explícita, é evidenciada a concepção da educação como elemento superestrutural e segue-se a demonstração, através de vários indicadores de que

«A grande mudança operada pelas leis de reforma foi de ordem política, isto é, sua função foi criar um clima favorável, removendo os óbices com o fim de garantir a continuidade do processo sócio-econômico. E a organização escolar brasileira vem refletindo com relativa fidelidade as tendências dominantes no plano sócio-econômico.» (p. 149).

Mais adiante, examinando os trâmites dessa legislação no Congresso, refere também o autor:

«A preferência pelas comissões políticas e o conseqüente' desprestígio das comissões técnicas' (...) indica, por outro lado como a exigência de continuidade sócio-econômica se refletiu na elaboração da legislação, conferido-lhe um caráter predominantemente político. Vemos assim que, a orientação tecnicista, apresentando-se com roupagens de neutralidade política, traduz, entretanto, a ruptura política exigida pela continuidade sócio-econômica.» (p. 152).

Por fim, a conclusão de Saviani poderia ser posta em comparação com os prefácio de J. M. Bello, momentos em que ambos revelam, no nosso entender, mais claramente suas concepções de história:

«Em verdade, estudar criticamente determinado fenômeno significa ir buscar os seus condicionantes, os seus fatores determinantes. Com efeito, a consciência crítica é precisamente aquela que se sabe condicionada e, mais do que isso, sabe o que e por que a condiciona. Diferentemente, a consciência ingênua não se sabe condicionada. Em conseqüência, procede como se pairasse acima das condições concretas e como se pudesse manipular a seu bel-prazer os fatores objetivos. (...) Compreende-se então, por que o estudo crítico, sendo aquele que busca detectar os determinantes da legislação, necessita ultrapassar o texto e examinar o contexto, pois é aí que se encontram os condicionantes.» (p. 154).

Algumas idéias finais

Apresentamos neste trabalho umas poucas características distintivas de dois métodos de análise histórica. Outros métodos existem e estudos muito mais profundos seriam necessários para bem clarificar o problema. Mas o que buscamos aqui foi chamar atenção para um ponto básico; fundamental no estudo e no ensino da história: a preocupação com o método!

Não podemos utilizar textos e livros indiscriminadamente sem nos questionarmos sobre a concepção de história em que se apóiam. A escola e o professor devem fazer uma opção consciente — isso nos parece indispensável. E se essa opção for diversa da bibliografia mais freqüente e mais acessível, possivelmente o caminho mais razoável será o de utilizar *criticamente* os livros disponíveis. Não se trata, nos parece, de esperar, passivos, a publicação de livros didáticos diferentes (ainda que eles devam ser escritos), nem mesmo de substituir os livros por textos mimeografados (economicamente impraticável na maioria das escolas), mas provavelmente de trabalhar sobre os textos que aí estão, questionando-os.

Um melhor ensino e estudo de história é imprescindível e, acreditamos, possível de ser feito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BELLO, J.M. *História da República*, 7ª. ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1976.
2. CARDOSO, C. & BRIGNOLI, H. *Os Métodos da História*. Rio de Janeiro. Graal, 1979.
3. GARDINER, P. *Teorias da História*. Lisboa, Fundação Gulbenkian, 1969.
4. GRAMSCI, A. *Maquiavél, a política e o Estado Moderno*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1976.
5. LEFEBVRE, H. *O Fim da História*, Lisboa, Publ. D. Quixote, 1971.
6. MARX, K. *Contribuição para a Crítica da Economia Política*. Lisboa, Estampa, 1973.
7. SAVIANI, D. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5540/68 e 5692/71. In: *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1982.
8. SCHAFF, A. *História e verdade*. São Paulo, Martins Fontes, 1978.
9. VIEIRA, E. Anotações de Aula, Campinas. Disciplina Metodologia da História do Curso de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, 1982.

ABSTRACT

The paper discusses the methodology and the conceptions of History as they are in didactical books, presenting synthetically two methods for analyses of History: the positivisme and historical materialism. Two texts are used to exemplify the distinctive characteristics of these methods.

(Recebido para publicação em 05.04.83)

PUBLICAÇÕES EM EDUCAÇÃO

RUMMEL, J. Francis. *Introdução aos Procedimentos de Pesquisa*. 4ª. ed. Porto Alegre, Globo, 1981, 353 p.

“O livro apresenta uma visão geral de métodos e procedimentos envolvidos na formulação, planejamento, organização e desenvolvimento de projetos de pesquisa e na divulgação de seus resultados.”

SALDANHA, Louremi Ercolani. *Ensino Individualizado*. Porto Alegre, Ed. da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1982. 131 p.

“Entre os preceitos básicos do ensino na atualidade destaca-se o atendimento das características individuais do aluno na sala de aula. É uma idéia bastante antiga à qual só agora se dá a devida importância”.

MÜLLER, Kurt. *Psicologia Aplicada à Educação*. Porto Alegre, Ed. da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1972. 229p. 2 vol.

“O livro fala dos diversos aspectos dos problemas psíquicos da infância propriamente dita, da juventude e da puberdade. Isto não é possível, sem que também se discuta uma série de fatos e conceitos fundamentais da psicologia geral, como: sexualidade, aprendizagem, inteligência, pensamento e linguagem”.

A IDEOLOGIA NOS LIVROS ESCOLARES

Rudolf Lenhard*

RESUMO

A propósito do livro de Maria de Lourdes Chagas Deiró Nosella, sugere-se que a interpretação da ideologia de textos didáticos, em termos de dialética de classes sociais, coloca variedade de problemas de pesquisa cuja investigação a tornará mais fecunda.

As investigações sobre a ideologia subjacente aos textos didáticos adotados no ensino de 1º e 2º graus são fecundas em duas direções. Por um lado, contribuem à Sociologia com informações sobre o modo de pensar dos redatores dos livros em questão. E a Didática, por outro lado, aproveita a exploração de «currículo oculto», tendo em vista o seu aperfeiçoamento ou, então, sua correção. Em ambas as perspectivas, contudo, a análise dos livros não é mais que o primeiro passo, porque os dados analisados em si não revelam nem a que categoria social pertencem os autores, portadores de tal ou qual ideário, nem o efeito produzido, pela sua manifestação, no leitor.

Não é de se exigir que, num mesmo empreendimento, o levantamento da ideologia veiculada se prolongue no estudo desses aspectos, pelo qual se concretizarão os frutos definitivos do esforço feito. Não se recomenda, porém, a interpretação dos dados para além dos limites alcançáveis, quando ainda se está na fase inicial. Esta pode apenas perder, em força de convicção, o que pretende ganhar precipitadamente no alcance das conclusões. Aconselhável é, sem dúvida, a indicação de hipóteses para orientarem futuras pesquisas: hipóteses que nascerão da observação dos dados, das reflexões e das intuições ocorridas durante o trabalho, organizadas por um quadro de referência. É tênue a linha demarcatória entre a conclusão afirmativa e a hipotética. Tratar-se-ia somente de diferentes modos de expressão, se através

* Professor Titular aposentado da Universidade Estadual Paulista «Júlio de Mesquita Filho» — UNESP.

deles não se percebessem, às vezes, diferentes modos de pensar: ou doutrinário ou científico.

O livro de Maria de Lourdes Chagas Deiró Nosella, intitulado: *As Belas Mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos* (1981) presta-se à discussão destes e de outros problemas metodológicos, a serem assinalados à medida em que surgir a oportunidade. Com a devida vênia, servir-me-ei dele para algumas considerações, destinadas a convidar ao debate e isentas de qualquer crítica pessoal; ao contrário, valorizo o trabalho tanto mais quanto desafio à discussão, que é a mola do progresso em ciência.

A autora propõe-se a explicitar a defasagem entre o mundo imaginário, descrito nos textos didáticos adotados nas quatro primeiras séries do primeiro grau, e o mundo real (p.11). Assim formulado, o tema da pesquisa insere-se consistentemente no contexto da tradição sociológica clássica. De maneira lúcida, Willard Waller caracterizou esta discrepância, em relação aos Estados Unidos e em 1932, na sua «Sociology of Teaching» (p. 34 da nova edição de 1965), e a constatação da validade dessa tese no Brasil de hoje é certamente meritória. Ademais, sem dizê-lo por palavras expressas, a autora, deixa entrever nas suas explanações sua concordância com Waller (1965, p. 35) em julgar que «quanto menor a defasagem entre a vida da escola e a vida de fora, tanto melhor será a preparação («training») para a vida, proporcionada pela escola aos seus alunos». Penso eu que esta colocação é um pouco simplista e demonstrá-lo-ei mais abaixo.

Em seguida, contudo, Deiró Nosella afasta-se desse modelo «burguês» quando diz pretender demonstrar que numa sociedade dividida em duas classes (dominante e dominada) «não há, absolutamente, preocupação com a grande maioria da população», e que «isso se reflete na estrutura educacional dessa mesma sociedade,» sendo «o objetivo central da formação capitalista (...) sempre e essencialmente o lucro» (p.11). A mim me parece que promete demais: nada há na obra que me leve a aceitar as referidas afirmativas. Acho mesmo difícil torná-las plausíveis, com o material de que a autora dispõe, em relação ao Brasil, nem se podendo cogitar de seu possível acerto em relação a outros países capitalistas. Seja isto como for, o problema apontado coloca a pesquisa na linha de investigação sociológica.

Em segundo lugar, Deiró Nosella propõe-se a «pôr em evidência a utilização da educação como instrumento mediante o qual se transmite a ideologia da classe dominante, que é introjetada inconscientemente pela classe dominada». Eis, pois, a linha didática, embora levando em seu bojo, ainda, um elemento sociológico, ou seja, o conceito de «ideologia da classe dominante» (p. 11).

Estabelecidos, assim, os objetivos do trabalho, refere-se a autora à sua opção por livros didáticos adotados nas quatro primeiras séries do Primeiro Grau, justificando-a pela importância que este nível escolar tem para a transmissão da ideologia dominante em virtude da «postura acrítica» de alunos com 7 a 10 anos de idade. Invocando Piaget, afirma: «A ideologia dominante (...)

não opera apenas enquanto maneira de as pessoas representarem o mundo, mas constitui elemento intrínseco às estruturas de personalidade das crianças ...» (p. 13).

Por aí, parece que a autora privilegiará a orientação didática de investigação, o que, entretanto, será desmentido em seguida pela formulação da *hipótese* a ser submetida à prova: «Os Textos de leitura dos livros didáticos das quatro primeiras séries do Primeiro Grau *transmitem uma ideologia, formulada e imposta pela classe dominante* à classe dominada, como sendo a *única e verdadeira* visão do mundo. O *objetivo* dessa ideologia subjacente aos textos de leitura seria a *manutenção do ethos capitalista*, que, por sua vez, justificaria as relações de produção da sociedade vigente, *favorecendo* a classe dominante e *prejudicando* a classe dominada» (p. 13). (Grifo simples, meu) (Mais adiante, na p. 14, mencionam-se outros argumentos adicionais a favor da escolha do antigo «primário» como campo de pesquisa.)

Em onze temas é centralizado o material levantado, não tanto apenas por aparentemente esgotarem todos os assuntos principais abordados pelos livros didáticos examinados (que são os adotados em 161 escolas do Estado do Espírito Santo), mas porque «esses temas são mais citados nos textos de leitura por constituírem os aspectos-núcleos fundamentais da sociedade, por serem instrumentos oportunos para manter a unidade e a coesão da estrutura social tal como está constituída. A insistência sobre esses temas por parte desses textos não é gratuita, mas visa fixar os modelos estática e ideologicamente estruturados para os jovens leitores». ... «Todos os textos, no que diz respeito ao conteúdo, ... se parecem ... nos temas abordados, no enfoque, nas características analisadas, nas ilustrações e — o que é mais importante — nos juízos de valor. Existem algumas variações superficiais, naturalmente, entre os livros didáticos, na maneira de tratar os referidos temas. Substancialmente, porém, percebe-se que há, realmente, uma espécie de 'texto único'» (p. 15).

Estas considerações são bastante convincentes e refletiriam alta adequação dos livros (não necessariamente da escola que os emprega) à função educativa da escola elementar numa sociedade homogênea — que precisamente não é a brasileira hodierna. Por isto mesmo teria sido conveniente demonstrar mais concretamente a semelhança tão grande entre os livros, quando seria possível imaginar que eles refletissem pelo menos variações regionais. Levando-se em conta o fato de o Brasil ser mercado único livreiro (provavelmente com algumas restrições ou pelo menos com chances para editores regionais) e pensando-se, ainda, nos diferentes graus de industrialização dos vários Estados do país e lembrando-se, finalmente, o ideal de «unidade na diversidade» debatido por influentes pedagogos do passado recente (Azevedo, 1953; Teixeira, 1952), seria bem interessante conhecer as variações existentes, por pequenas que sejam, ou então ser comprovada a sua ausência. Mas isto seria outra tese.

Não se poderia, pois, simplesmente afirmar que «existindo um único sistema

sócio-econômico em todo o país, a ideologia dominante é sempre a mesma para todo o território nacional. ... O Estado Brasileiro selecionará sempre um 'único tipo ideológico de livro', mesmo que existam pequenas diferenças formais» (Nosella, p. 15). Isto é o que caberia demonstrar ou, então, cingir-se à validade dos resultados da pesquisa para a área em que ela foi realizada.

O leitor relevará o excesso de pretensões, nesse sentido, e continuará apreciando o trabalho, se for o caso, como modelo para outros, paralelos, a serem executados em outros ambientes, ou como fosse de investigação a ser seguida de outra, visando a delimitar a área de validade dos resultados.

Após algumas indicações sobre o procedimento técnico da pesquisa, encontramos uma «exposição» do «Referencial Teórico». Este é totalmente sociológico, o que irá prejudicar a solidez dos aspectos didáticos. Antes de iniciar a apresentação do referencial, a autora esclarece que neste se apóia o «desmascaramento» dos «objetivos formais, apontando para os objetivos reais das mensagens ideológicas transmitidas às crianças ...» ... «Este trabalho, portanto, não teve como objetivo o estudo de uma teoria da sociedade capitalista, mas, sim, a aplicação de uma determinada teoria a um aspecto dessa sociedade...» (p. 18). Com isto se oblitera (felizmente) um objetivo inadequadamente proposto na página 11 («... não há absolutamente...»).

O referencial teórico consiste numa caracterização da sociedade capitalista, de acordo com autores marxistas e neo-marxistas. Apresenta as noções de infra e superestrutura e de determinação desta por aquela (p.19) bem como a de antagonismo de classes (p. 20). «O objetivo último da classe dominante ... é a reprodução das relações de produção, o que significa reproduzir também» (citando Althusser) «o mascaramento da exploração e dominação geradas pelas relações de produção... . O mecanismo de mascaramento é acionado pela ideologia dessa classe dominante» (p.20).

Ao Estado atribui-se a função de «permitir às classes dominantes assegurar a exploração da classe trabalhadora» e, para tanto, ele se vale dos «aparelhos» repressivo e ideológico, entre os quais se inclui a escola (p.21). É função dos «aparelhos ideológicos», a «inculcação da ideologia dominante, sendo «ideologia» (segundo Althusser) «um 'sistema das ideais, das representações, que domina o espírito de um homem ou de um grupo social'. Tal ideologia tem por função sustentar e justificar teoricamente a ação» (p.23).

«... a classe burguesa dominante expressa os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade universais, quando, na realidade, promove uma prática antilibertadora, anti-igualitária e antifraterna. Para sustentar esse tipo de ação opressora, é preciso elaborar um discurso ideológico que mistifique tal contadição, e que poderia ser resumido da seguinte forma: os indivíduos que compõem a comunidade nacional são apresentados como tendo uma 'igual e livre' participação na vida social, econômica e política, permanecendo, entretanto,

‘sob a égide das classes dominantes, que são consideradas encarnadoras da vontade popular’” (citando Poulantzas) (p. 24).

«A função mistificadora da ideologia dominante ... não se esgota ao justificar os interesses econômicos específicos da classe dominante, mas exerce também a função de silenciar completamente qualquer aceno que possa apontar para a dominação e a exploração de classe» (p. 42—5)

A escola, então, é um dos «aparelhos ideológicos do Estado». A respeito dela diz a Autora: «O aparelho escolar, ao desempenhar sua função de inculcação da ideologia dominante, submete a clientela tanto da classe dominante como, também, e principalmente, da classe dominada, a uma visão de mundo em que a estruturação da sociedade em classes e a exploração de uma pela outra tornam-se naturais» (p. 26). E: «Mediante a imposição da visão de mundo da classe dominante à classe dominada, impede-se que esta última tenha a possibilidade de elaborar sua própria visão de mundo, a partir das suas condições de existência e de seus interesses: construir, enfim, uma ideologia própria, antitética à da classe dominante» (p. 27). E, finalmente: «A ação pedagógica desenvolvida na escola obriga os alunos a interiorizar ensinamentos e princípios, de maneira contínua e metódica, formando neles um *habitus*, que permanece, mesmo quando cessa essa ação pedagógica» (p. 27-28).

A partir deste referencial teórico, a pesquisa é estruturada em torno de onze temas que «constituem os assuntos mais repisados pelos textos de leitura examinados» (p. 28). «Tentou-se, portanto, realizar uma análise dos conteúdos manifestos dos textos de leitura, como também explicitar os conteúdos ideológicos subjacentes aos primeiros. Esses conteúdos ideológicos formam uma boa parte do que, se chamaria de ‘currículo oculto’, pelo qual a criança assimila determinados comportamentos, valores, modos de conceber a realidade etc.» (p. 29).

Antes de nos voltarmos para os resultados dessa averiguação, convém questionar perfunctoriamente a adequação do quadro de referência adotado e da hipótese formulada. Começemos por esta última, acima já mencionada. Ela parece ter o inconveniente de ser bastante complexa, pois propõe a verificação do acerto das seguintes afirmativas:

1. Os textos de leitura veiculam uma ideologia.
2. Eles conseguem transmiti-la aos alunos.
3. Quem a formula e impõe é a classe dominante.
- 3.a. Existe uma classe dominante, da qual pelo menos os membros elaboradores da ideologia em questão são identificáveis.
4. A ideologia tem um objetivo, ou seja, «alvo ou fim que se pretende atingir» (Novo Dicionário Aurélio); portanto, ela é intencionalmente formulada pelos referidos membros da classe dominante.
5. Ela é apresentada como a única e verdadeira visão do mundo.

6. O «objetivo» dessa ideologia seria a manutenção do *ethos* capitalista que justificaria as relações de produção vigentes, favorecendo a classe dominante.

7. Ao favorecer a classe dominante, o *ethos* capitalista prejudica a classe dominada.

Pelo visto, há muitos aspectos da questão em jogo, e alguns deles serão de difícil constatação. De fato, não seria justo esperar que a Autora comprovasse (ou tornasse plausível), com os meios de que dispõe, os itens 2, 3 e 3a, 4, e 7. É verdade, não o deveria ter prometido. Em virtude da impossibilidade de comprovar 4, substituir-se-á, no item 6, a palavra «Objetivo» por «função» (subentendendo «latente» no sentido definido por Merton, (1970, p. 127 e seguintes).

Feito este exame crítico da hipótese, não parece indispensável a mesma minúcia em relação à teoria. Anotemos, pois, somente o seguinte no que tange à escola.

Há uma ressalva a fazer que em nada interfere com a pesquisa em si, mas apenas com a sua área de validade. Já apontamos restrições quanto à área geográfica. Agora cabe, adicionalmente, lembrar que a função ideológica da escola não é restrita às sociedades capitalistas, mas é intrínseca ao fenômeno social «escola». A eficácia com que cumpre sua função neste sentido variará com a intensidade de sua influência na mente dos alunos, *possivelmente* baixa no caso da escola pública brasileira atual. Seria bem-vinda uma investigação empírica dos fatores de eficácia relativa, encontrada em ambientes comparáveis.

Já a afirmativa de que a ação da escola obriga os alunos a interiorizarem ensinamentos e princípios que permanecem, mesmo quando cessa a ação pedagógica (p. 27 – 8), esta afirmativa requer uma fundamentação psicológica. À página 12, a Autora lembrou Piaget (Seis Estudos ...), mas não o retoma a esta altura. Piaget (1967, p. 56) ensina que o mundo exterior é, na aprendizagem, assimilado a estruturas (mentais) já existentes; e essas acomodam-se ao mundo, reajustando-se a transformações ocorridas. Isto, quanto aos aspectos cognitivos do desenvolvimento mental. Quanto aos aspectos afetivos, aponta Piaget sua ligação a objetos concretos, na faixa etária correspondente à idade escolar primária. Daí: “... a organização dos valores que caracteriza a segunda infância é comparável à própria lógica; é uma lógica de valores ou ações entre indivíduos ...” (Piaget, 1967, p. 59). Ao examinar os resultados da pesquisa empírica, caberia considerar de que modo tais “regulações” (Piaget) se tornam verdadeiros princípios e como o adolescente e o adulto aplicarão os mesmos às pessoas com quem, em crianças, interagiam e a outras. Este estudo psicológico vai dizer do efeito didático dos ensinamentos.

Passando, agora, à apreciação dos resultados da pesquisa, omitamos as muitas minúcias, merecedoras de debate, contidas nos onze capítulos, e dirijamo-nos diretamente ao resumo constante das «Conclusões». Estas dividem-se em «gerais» e «específicas». A primeira das «gerais» reza, conforme segue: «O estudo

da ideologia subjacente aos textos de leitura mostrou que todos os temas se relacionam intimamente, tornando-se cúmplices, nas explicações e justificativas de uma determinada 'visão de mundo'» (p. 213). Nas «Conclusões específicas» (p. 214 a 218) encontram-se, resumidos, os resultados de cada um dos onze capítulos, contendo dados suficientes para autorizar as seguintes conclusões «gerais» (com ressalva quanto ao aspecto subjetivo dos «objetivos» atribuídos aos autores):

«O objetivo real da ideologia subjacente aos textos de leitura é o de criar um mundo relativamente coerente, justo e belo, no nível da imaginação...»

«Características constantes desse mundo imaginário são a estereotipação e a idealização, com a função de fixar, fora do tempo e do espaço, modelos de comportamento, de relacionamento, de valores absolutos em si mesmos...»

Deiró Nosella confirma, pois, a observação feita por Willard Waller em relação aos Estados Unidos, no tocante ao papel de «repositório de ideais», desempenhado pelas escolas no seio da comunidade (Waller, 1965, p. 33). Elaborando esta idéia, diz Waller, entre outras coisas: «Entre esses ideais estão aqueles princípios morais que a maioria dos adultos renega mais ou menos abertamente quanto a si próprios, mas deseja-os praticados pelos outros: são ideais para os inermes, para crianças e para professores» (p. 34).

Waller não concordaria, provavelmente, já que vivia num mundo diferente (os EE.UU. da década de 30), em tão somente atribuir esta concepção da escola como «museu de virtudes» (palavras dele) à manipulação intencional por parte de «classes dominantes». (Talvez a releitura daquela obra de outro país e de outros tempos, na nossa perspectiva de aqui e agora, fosse útil no contexto dos estudos de Educação Comparada.)

Após a referida caracterização da ideologia escolar, Deiró Nosella acrescenta a afirmativa de que a mesma prevalece, «afastando qualquer mudança das normas de comportamento que funcionam como fonte de lucro para a classe dominante» (p. 34). Confesso que não vi o fato — pois omitir não significa afastar — e acho a interpretação dos comportamentos recomendados, como fonte de lucro, totalmente arbitraria e, até, implausível; tachá-los de «meios de dominação» seria mais admissível.

Outra característica dos textos examinados seria, segundo a nossa Autora, a «celebração do relacionamento vertical (doador/receptor), que se articula em todos os temas...» (p. 34). O fato parece incontestável; já o comentário não o é: «O objetivo último desse esquema é condicionar os seres a uma atitude de passividade diante do modelo de sociedade vigente». A leitura de Piaget e de outros psicólogos faria, antes, pensar em adequação do texto à mentalidade de crianças de 7 a 10 anos, cuja atitude de submissão em relação aos pais e, potencialmente, aos adultos em geral os livros não combatem (o que seria pensável). Se essa dependência se conservará na personalidade do aluno, é outra questão, mas, em todo caso, o livro didático estudado nada quer fazer para precipitar uma mudança; eis uma explicação menos política, mas a meu ver razoável.

A Autora julga notável, ainda, «a ausência de problemas na sociedade e na natureza. Qualquer tipo de problema, quando apresentado, já traz consigo, também, a solução» (p. 34). Ao que me parece, trata-se de corolário da constatação de um «sistema de idealismo para os jovens» (Waller, 1965, p. 33). A antecipação de respostas a problemas, que inevitavelmente surgirão na mente do aluno, pode ser encarada como expediente didático, cômodo para o professor, embora condenável a partir duma Didática moderna, tal como é adotada nos países capitalistas mais «desenvolvidos». Aliás, nem a Autora propõe outra interpretação.

Finalmente, aponta-se «a valorização dada a todo tipo de sacrifício. Evidentemente, com o objetivo de suportar melhor, no conjunto da sociedade, o peso da alienação, da dominação e da exploração» (p. 34). Evidentemente, diria eu, não. Lembro-me de ter assistido na juventude a uma «Ópera Estudantil» de Brecht e Weill; quem porventura a conhece achará nela motivos para refletir sobre a medida de acerto e de desacerto da explicação oferecida e sobre a validade dela, possivelmente, para outros tipos de sociedade que não a capitalista. «É um campo vasto... » diria Fontane (a).

Em resumo, a «visão de mundo» descoberta tem traços gerais, consistindo numa apresentação idealizada, relativamente coerente, estereotipada, celebrando as relações dominação/sujeição, num mundo sem problemas de difícil solução, e no qual uma virtude cardinal é o espírito de sacrifício. Sem refazer a pesquisa, acredito que esta unidade existe; só ela interessa à Autora, tendo em vista o seu referencial teórico. Não fosse este tal qual é, em vez de «texto único» (p. 15), talvez pudéssemos achar, como Bazzanella, (1957, p. 122) que «o conteúdo das lições se dilui, para abranger grande variedade de valores correntes em nossa sociedade». Admita-se, porém, que o estudo de Bazzanella, além de se referir a livros diferentes, expressamente não cogitou de investigar o «conteúdo oculto» das lições (p. 122). Imagine-se a riqueza de pormenores e perspectivas da cultura brasileira se os livros didáticos fossem estudados com a minúcia de Deiró Nosella, mas com outros referenciais teóricos.

Admitida, então, sem dúvida a maior profundidade da pesquisa de Deiró Nosella, vale, assim mesmo, refletir sobre uma frase contida no artigo de Bazzanella, em que justifica a escolha, para estudo, duma série da mesma faixa de idade selecionada por Deiró Nosella: «A amostra foi escolhida entre livros de 4ª série, porque, nos graus anteriores, a maturidade dos alunos não seria suficiente para que percebessem e se deixassem influenciar de modo decisivo pelos valores e esterótipos que se apresentassem» (Bazzanella, 1957, p. 121). Perguntaria eu: qual é o critério indicador da maturidade requerida? Ela é encontrada na 4ª série? A base psicológica do raciocínio seria fornecida pela resposta a esta questão: Qual é,

(a) Frase retirada de obra daquele romancista alemão (1819-98) e alusiva a assunto que proporciona oportunidade para muita reflexão.

realmente, o impacto das lições sobre os alunos? E a ela poderia ligar-se esta outra: Em que medida seria didaticamente possível aprofundar problemas, nos livros didáticos da escola elementar, no sentido repetidamente solicitado por Deiró Nosella nos seus capítulos 1 a 11?

Com uma problemática conexas deparamo-nos quando, no início destas considerações, nos ocorreu a posição de Waller, no que tange à proximidade da «vida» como fator de eficácia da escola. Em outras palavras, poderia ser colocada assim: Como se relacionam e como deveriam se relacionar, no currículo elementar, o real e o ideal?

Na hipótese e nas «Conclusões gerais», Deiró Nosella não se refere a esta questão, mas levanta-a de modo incontronável no referencial teórico e nos onze capítulos dedicados aos temas centrais dos textos didáticos. Para Waller, o aluno assimila conhecimentos e valores e, posteriormente, julgará conhecimentos adquiridos e novas experiências à luz dos valores, aceitos enquanto muito jovem. Descobrirá, então, a falsidade da atribuição de certas qualidades a determinadas categorias de pessoas e a pouca harmonia da vida social, desajustando-se.(b) Se este raciocínio for correto, a distorção idealizadora da realidade social, pelos textos escolares, comportará um potencial politicamente explosivo. Uma investigação empírica desta hipótese seria interessante. Admitamos, ainda a título de hipótese, que os livros escolares fossem mais realistas; o efeito seria: a) provocar indocilidade nos educandos, tornando difícil a vida dos adultos (veja-se a situação deplorável da sra. Parsons diante dos seus filhos em: George Orwell, «1984», romance cuja leitura a Autora nos recomenda, muito oportunamente, a (sua) página 169)? b) produzir, nos educandos, um realismo conformista na vida posterior, uma vez que a sociedade é aquela mesma que lhes ensinaram a conhecer? São alternativas, pelo menos merecedoras de refutação. Nossa Autora não ignora esta questão; pelo contrário, faz dela assunto das suas palavras finais (p. 217 e seguintes). Entretanto, parece não ter percebido o seu valor heurístico quando formulada como problema de pesquisa.

As poucas observações precedentes não fazem, evidentemente, jus à riqueza de sugestões contidas na obra de Deiró Nosella e merecedoras de discussão. Imagino o livro, mesmo, como texto básico dum seminário interdisciplinar de Filosofia e Sociologia da Educação e de Didática, em que cada capítulo fosse submetido a escrutínio — eventualmente na forma de tese de mestrado.

(b) O pensamento de Waller (1965, p. 35) foi aqui parafraseado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. AZEVEDO, Fernando de. A unidade nacional e a Educação. In: *A Educação e seus problemas*. 4. ed. São Paulo, Melhoramentos, s.d. v. 1, p. 163-93. Conferência proferida em 1935.
2. BAZZANELLA, W. Valores e estereótipos em livros de leitura. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, 2 (4): 121-33, mar. 1957.
3. MERTON, Robert K. *Sociologia: teoria e estrutura*. São Paulo, Mestre Jou, 1970.
4. NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. *As Belas Mentiras*: a ideologia subjacente aos textos didáticos. 3 ed. São Paulo, Moraes, 1981.
5. PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro, Forense, 1967.
6. TEIXEIRA, Anísio. A Educação e a unidade nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 18 (47): 35-49, jul./set. 1952. Reproduzido em : TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. 2. ed. São Paulo, Ed. Nacional; Rio de Janeiro, INL, 1976. p. 325 -41.
7. WALLER, Willard. *Sociology of teaching*. 2. ed. New York, J. Wiley, 1965.

ABSTRACT

In connection with a book by Maria de Lourdes Chagas Deiró Nosella it is suggested that an interpretation of schoolbooks in terms of social class dialectics raises a variety of research problems investigation of which will make it more productive

(Recebido para publicação em 06.07.83)

REFLETINDO SOBRE A FAMÍLIA HOJE*

Suzana Alborno^z*

Falando em meio a advogados e juristas, tenho a tentação de começar fazendo lei: ponho a imaginação a funcionar e imagino o futuro.

No futuro, as pessoas vão morar em grupos de afinidade; não vamos ter famílias exclusivamente consanguíneas e estabelecidas juridicamente; no futuro, as tarefas de cuidar das crianças serão assumidas coletivamente, a sociedade vai tomar consciência de que as crianças são dela e não só das mães; no futuro, as tarefas do dia-a-dia, as tarefas corriqueiras vão ser divididas pelas pessoas, por todos que precisem daqueles serviços, independente da idade, da cor, do sexo, e se pode continuar indefinidamente imaginando como as coisas vão ser. Mas deixando de lado o ranço do peso dos séculos, dá a impressão de termos pouca clareza, se as coisas estão mudando, se mudaram, ou se falamos em mudanças e não mudaram. Realmente temos que tentar ver melhor, ver mais claro.

Vamos pôr uma espécie de lente de cientista; esqueçamos o sonho. Se a lente fosse de psicólogo, não daria tempo para dizer aqui o que se enxerga com esta lente.

Se ponho a lente sobre a família, tenho que falar durante uma semana inteira para vocês; dos fantasmas que vamos encontrar; dos ódios fantasiados de amor; dos ressentimentos, as queixas, as maluquices, as dependências (coisa maravilhosa a família, vamos conservá-la...).

De qualquer forma, deixo pra lá a lente do psicólogo e vamos pôr a do sociólogo. A lente do sociólogo, em vez de aumentar, diminui; fica tudo simplesinho; vêem-se de longe, generalidades. Por exemplo, uma das generalidades que vejo com esta lente, é que em todas as sociedades conhecidas existem regras de convívio para os grupos de parentesco, e essas regras de convívio incluem a

* Comunicação proferida na Ordem dos Advogados do Brasil, em Porto Alegre, em 16 de junho de 1982, na Semana Mulher Hoje, como parte de um painel sobre Instituições Sociais e Discriminação Sexual.

organização por sexo; quase sempre há alguma diferença do papel da mulher e do homem nas sociedades conhecidas. Outra generalidade: existe um fato novo: na sociedade contemporânea, a mulher questiona essa divisão por sexo; aquilo que era aceito como óbvio na sociedade até agora, que se atribuem aos sexos diferenças de papéis sociais, hoje nós mulheres questionamos. Mas a lente pode aproximar-se um pouco mais e vamos tentar caracterizar: o que faz com que a mulher questione a sua específica tarefa dentro da família?

O que é a família hoje? A família de hoje, dizem os sociólogos, é a família nuclear, celular, conjugal, ou seja, uma família reduzida; tanto em número, porque não se vêem mais tão comumente, nas sociedades urbanas, industrializadas, aquelas imensas famílias de 14 filhos; são famílias de menor número de filhos; mas não só por isso: reduzidas, também, porque não se criam mais aquelas condições locais de vizinhança e de convívio entre os parentes de 2º e de 3º grau e as famílias estão bem reduzidas nas suas funções.

Dentro de um linguajar funcionalista, diz-se que a família hoje se reduziu, porque as funções, por exemplo, de produção se deslocaram dela para outras instâncias; quer dizer, a família hoje não é um grupo como era ou ainda é em certas situações rurais: grupo de produção, uma unidade produtiva. O homem nas classes trabalhadoras e também a mulher e os filhos, rapidamente partem para participar do sistema de produção industrial. Da família à fábrica se desloca o centro onde se produz. Quanto à reprodução, há também uma diminuição de funções. Ouvimos dizer que isso aí não dá para mudar, mas alguma coisa muda, por exemplo, a família não é o lugar onde se atendem normalmente os partos; são os hospitais, toda uma rede complexa, burocratizada, coletiva, em que até as funções de reprodução se instalam e são assumidas fora da família. Com relação à sexualidade, para muitas mulheres ainda a família se conserva a instância; mas isso nunca foi para os homens e passo a passo também se questionam se se mantêm na família. O que se vê talvez nesse contexto como nova função para as famílias modernas, é quando se percebe uma atomização exagerada dos indivíduos dentro de uma cidade grande, contemporânea; chega-se a perceber claramente a necessidade de pequenos grupos de apoio e grupos de relações primárias; grupos em que as pessoas tenham nome e que se conheçam em todos os seus aspectos emocionais; em que não sejam apenas aquelas que servem o cafézinho ou o outro, que vende a passagem do ônibus; enfim, como não existem outros grupos primários que não sejam os consanguíneos, a família tem sido esse único apoio ou esperança de apoio psicológico para os indivíduos, principalmente para as crianças; e aí se cria realmente um ponto de conflito, e eu acho que é por onde começam as mulheres a se conscientizar e a reivindicar, quando se percebe que, por um lado, esse apoio psicológico não é dado por nenhum grupo a não ser a família e, por outro lado, não conseguem mais se manter atendendo a esse serviço psicológico que foi confiado à mãe, uma vez que elas precisam trabalhar. No caso das mulheres de classe operária, é evidente que esse "precisa" tem uma força

diferente do que quando enfocamos a situação da mulher de classe média-burguesa; há uma necessidade de nuances um pouco diferentes.

Vamos tentar interpretar essa descrição primitiva e simplista que fiz sobre o que está ocorrendo; uma primeira afirmação que acho importante colocar, para chegarmos a interpretar, seria a de que o patriarcalismo, a família patriarcal estava ou está ligada ainda à propriedade privada, e principalmente à propriedade rural; portanto, a industrialização instaura como que um elemento de desestruturação da família tal qual era patriarcal; quer dizer, se criamos as condições de modificações internas da família, as hierarquias são abaladas porque fogem a suas bases econômicas; não se trata de termos tido a mais brilhante e genial inspiração de modificar as hierarquias familiares, mas nós as percebemos de outro modo, porque as condições nos foram também postas por elementos materiais e fatores muito concretos; como que fugiu debaixo dos pés o chão da hierarquia.

Uma vez que a mulher trabalha numa fábrica e o homem em outra fábrica; ou a mulher numa repartição pública e o homem em outra repartição pública; cadê o suporte material para que se mantenha a hierarquia? O que vai acontecer é um enorme esforço ideológico para que se mantenha artificialmente a hierarquia.

Um dado importante é a relação de «status» duma pessoa em seu grupo com o trabalho produtivo; no momento em que não se organiza mais a família em torno de uma produção comum — e nós temos ainda aqui no Rio Grande do Sul, muito próximo, a mulher trabalhando na roça junto com o marido: ali ela é submetida, ele é o chefe, é o dono da propriedade, ele é o cabeça do clã, da família, as coisas acontecem hierarquicamente, mas ela tem um «status» importante, talvez até de certo modo maior, porque ela, além de trabalhar junto, fora, trabalha dentro de casa; então ela é respeitada. No momento em que a mulher não tem um trabalho produtivo dentro de casa, e supondo que ela ainda não saiu para trabalhar, não acontece mais aquele reconhecimento. Não é reconhecido socialmente à mulher, esse trabalho invisível do uso doméstico, do cuidar das crianças, e aí está uma motivação não exclusivamente econômica — pela sobrevivência, para a mulher partir para um trabalho fora de casa. Quer dizer: para a operária o trabalho significa a sobrevivência, e num segundo momento, como consequência, também uma independização do companheiro e talvez uma politização. Para a mulher burguesa, o sair para o trabalho, num primeiro momento, me parece, pode ser uma questão de “status”; num segundo momento, de independência e conscientização.

Esse afastamento das mulheres que saem para trabalhar, que quebram hierarquias, que quebram essas bases econômicas e instauram o conflito uma vez que se queiram manter as hierarquias, atinge o convívio do grupo familiar, que inegavelmente tem suas legitimidades psicológicas; então se coloca um problema para a sociedade com relação, principalmente, ao atendimento das crianças.

Vou continuar fazendo uma espécie de “pesquisa pela primeira vez”; deixo aqui apenas um começo, como sugestão para debates ou futura organização de outras palestras com outras pessoas, que seria o seguinte: Uma vez que tentei dar essa interpretação, que não é uma interpretação dada pela primeira vez por mim, que vocês devem ter identificado, certas origens, eu gostaria de pesquisar um pouco de onde elas vêm, essas afirmações que fiz.

Existe uma controvérsia muito antiga, se a mudança social se origina dos fatores materiais, ou se são as idéias que modificam o mundo; evidentemente, não são só as idéias; os fatores materiais têm uma influência preponderante, no meu modo de entender; eles colocam um quebra-cabeça que desafia a mente humana e sobre o qual se criam idéias; mas as idéias, por sua vez, tornam a influir sobre a economia e sobre a vida social; portanto, é importante que se registrem também esses caminhos da transformação na história das idéias.

Olhando essa minha simplista interpretação do que está ocorrendo com a família de hoje, reconheço coisas ainda tiradas do cristianismo; a afirmação da igualdade básica das pessoas humanas, idéias assim desse tipo. Embora a ambigüidade do cristianismo com relação à sexualidade, há nele, por outro lado, a idealização do amor, o amor humano aparecendo como um reflexo ou imitação do amor divino; quer dizer, aí está a origem até do amor romântico.

E assim já identifico uma segunda origem das minhas interpretações e das minhas utopias iniciais, inclusive a da afirmação de que o amor sexual deve ser aquele amor recíproco, escolhido e livre, que não seja apenas imposto por obrigação ou leis, pela economia ou por interesse. Nessa linha — do século XIX, não poderíamos chegar lá, se não reconhecêssemos antes na minha interpretação laivos e restos de um racionalismo liberal, que se pensa que depois de dois séculos, já foi superado, mas que ainda está vivo, quando ainda há aquela idealização do indivíduo ou da «justa valorização do indivíduo», do sujeito racional, que pela razão pode mudar as instituições, que pela razão pode fazer a transformação, ou que pode agir sobre o mundo; que não deve se submeter às coisas herdadas, determinismos, portanto, a crença na liberdade; isso acho que ainda existe em nós. E se nos aprofundarmos um pouco ainda no século XIX, temos o socialismo utópico, em nossa mente ainda muito presente; eu diria que o tenho ainda nessa minha interpretação do que vai ser a família no futuro; naquela idéia de que não deve ser dogmática a sexualidade, e que se pode, portanto, ser livre no contrato; e que, se há monogamia, a monogamia deve ser assumida pelos contratantes, e se se deseja a liberdade, não deve ser unilateral como sempre foi, pois na família burguesa havia um contato monogâmico unilateral; a moral sexual era dupla, para os homens nunca foi assumida a monogamia.

Em toda a sociologia de hoje, embora com outros matizes, temos ainda a herança positivista de que para entender as coisas temos que recorrer ao conhecimento científico, aos dados empíricos, e a confiança numa certa evolução social.

Porém, principalmente, acho que o que constitui a interpretação da família moderna é a ciência social crítica, ou seja, aquela de origem marxista, que traz duas afirmações (que já disse, mas de que agora identifico a origem): 1º. a propriedade privada e a agricultura foram as instauradoras do patriarcalismo; que teria ocorrido uma época primitiva em que as mulheres não estivessem submetidas ao domínio patriarcal, e portanto, ao superar a propriedade patriarcal, se chegaria a uma igualdade entre os sexos; 2º. a afirmação da intrínseca imoralidade da família burguesa, enquanto a dupla moral torna a monogamia ligada inevitavelmente ao adultério e à prostituição.

Das ciências sociais, enfim, acho que ainda temos para o nosso discurso crítico sobre a família de hoje, outra herança importante, a da antropologia: a descoberta das inúmeras e imensas variações culturais. Só para lembrar a célebre pesquisa de Margaret Mead, relatada no livro "Sexo e Temperamento", em que analisa, na mesma ilha, três tribos, e constata em cada uma delas diferente distribuição de papel entre homem e mulher, ou a não diferenciação desses papéis.

Da psicologia também hoje sofremos influências importantes ao fazer afirmações de que a família deve mudar ou deve assumir as mudanças já feitas: por exemplo, da psicanálise, quando afirma bissexualidade básica humana; que temos dentro de nós certas tendências «femininas» ou «masculinas»; que nossos amores, de pais para filhos, de filhos para pais, ou entre homem e mulher, muitas vezes mascaram e incluem também agressividade, pois essa simpatia e agressividade fazem parte do nosso ânimo, de nossa energia interior, tanto de homem como de mulher.

Esta mistura de influências, espécie de salada mista de ciência e ideologia, tem habitado e integrado a interpretação que nós mulheres estamos dando das coisas que estão acontecendo com a família hoje. Mas as análises não estão prontas nem definitivas; e são os movimentos sociais concretos, em suas discussões, que vão sugerir as falhas dessas interpretações, e que chegarão a ver melhor. Esperemos que as lentes dos cientistas sejam sensíveis aos movimentos sociais.

(Recebido para publicação em 08.08.83)

IDENTIDADE CULTURAL*

1Rovílio Costa**

Para qualquer sul-rio-grandense é um privilégio receber o Prêmio Ilha Lopes de Almeida Laytano, pertencente a uma família de grandes tradições, vinda das próprias raízes do Rio Grande do Sul. Em Ilha, não vejo somente a Bacharel em Letras, a conhecedora profunda das Literaturas Brasileira e Francesa, mas, acima de tudo, a mulher forte que dedicou seu carinho, a muitos necessitados, mediante obras de caridade e assistenciais, marcando o Rio Grande do Sul pela sua fé e cultura.

O prêmio que me é conferido não o entendo como mérito pessoal, mas como uma celebração da cultura sul-rio-grandense. Um prêmio não se entende como ponto de partida, mas como um indicador do muito que ainda resta a fazer pela nossa privilegiada cultura, que exige a eficácia do trabalho intelectual de todos. Por isto, o Prêmio Ilha de Laytano é para todos os que anualmente participamos desta festa cultural, um convite ao trabalho diuturno e eficaz, à semelhança de quem o instituiu, 1Prof. Dante de Laytano, exemplo de uma vida integralmente dedicada à nossa cultura.

O Prêmio Ilha de Laytano, a cada ano, é dado a uma pessoa, mas a premiada é uma só, é a nossa própria cultura, cultura singular e única. Os premiados passam, mas a cultura fica como patrimônio de muitos. Assim, nossa cultura, feita do pouco de cada um, se pereniza como o patrimônio de todos.

Num Rio Grande do Sul síntese de culturas, há lugar para as experiências culturais de ontem, para as de hoje, bem como para as opções de amanhã. Nesta linha de pensamento, também encontrei lugar para mim na mesa de nossa cultura, e me daria à iniciativa de explicar como isto aconteceu.

ASSUNTOS IMIGRATÓRIOS

Em 1974, comemorava-se, no Estado, o Biênio da Imigração e Colonização. Preocupou-me a volta às origens pela pesquisa de fontes, especialmente identificando as diferentes formas de vida, propostas pelos imigrantes europeus. Comecei a ver a missão do intelectual, não como o criador de um mundo de idéias, mas como o leitor da realidade. Da própria etimologia latina «intus-legere», ler o interior, comecei a atribuir ao intelectual o encargo de explicitar aquilo que está por dentro de cada cultura, aquilo que remanesceu através dos tempos como suporte de formas de pensar e viver. Cabe ao intelectual promover a valorização

*Parte do discurso proferido pelo Autor ao lhe ser conferido o Prêmio Ilha Lopes de Almeida Laytano, a 4.8.1983, em consideração à sua atividade de professor, escritor e pesquisador.

**Mestre em Educação; Livre-Docente em Antropologia Cultural; professor do Departamento de Estado Básicos da Faculdade de Educação da UFRGS.

de tudo aquilo que, num determinado momento de uma cultura, se constituiu experiência comum, ou forma de preferências de pessoas e/ou comunidades. O intelectual que trabalha com idéias, propõe formas de pensamento, mas o intelectual que trabalha com experiências culturais, propõe formas de vida. É pelas formas de vida que caracterizam a cultura sul-rio-grandense que devemos nos definir.

Ao propor-me estudos sobre Imigração e Colonização, não considerei nenhuma etnia como algo isolado, estanque, histórico, fechado ou em estado puro, porque sabe-se que os antecedentes históricos inviabilizam tais afirmativas. Também não me propus a pesquisar e estudar experiências étnico-culturais como algo herdado, mas como uma caminhada cultural genuinamente nossa. Sem materializar a cultura como sucessão de fatos históricos, nos enriquecemos de sua vida quando a assumimos como um todo. O fracasso parcial da escola, por exemplo, está em tomar fragmentos da cultura, e não as diferentes experiências culturais como um todo. Diferente é, por exemplo, aprender Português, de participar da vida e experiência cultural de comunidades de fala portuguesa. A língua embasada na totalidade de uma cultura dá significados às formas de vida, que comunicam o sabor de viver, os afetos e sentimentos que se expressam na linguagem. No Rio Grande do Sul, somos participantes ativos de muitas experiências culturais, que são nossas, porque foram surgindo na nossa própria caminhada histórica. Por isto, desencadear a consciência histórica é fazer perceber o ontem dentro do hoje, é não permitir a materialização destas experiências culturais como «curiosidades culturais». Importa, pois, dar o colorido da vida à história, para que ela seja um todo e não seja degradada e fragmentada pela materialização, centrando-a em transmissão de conhecimentos parciais, sem visão do todo.

Ante a tentação acadêmica de fazer história para alguém, preferi investir para fazer história de alguém, fazer a história do nosso povo. A cultura sul-rio-grandense é, hoje, motivo de estudo e admiração por sua singularidade, por que é de nossa tradição fazer história do povo. É só esta a forma de história que desencadeia a identidade cultural, promove a participação, cria consciência de integração e tem no seu bojo o poder de derrubar o pretendido nivelamento cultural, que tenta se nos impor.

Uma de minhas preocupações na publicação de «Assim vivem os italianos», em co-autoria com Arlindo I. Battistel e a ser continuada por Júlio Posenatto, foi o testemunho oral, como manifestação de formas e opções de vida de imigrantes e descendentes e não como fato histórico passado, estanque e estéril. Buscar a vida que a história propaga é dar-lhe a fecundidade que supera o tempo e os condicionamentos alienantes. No testemunho oral se encontra a cosmovisão de costumes, tradições, crenças ... que dão à história a excelência de mestra da vida. Não se faz história para o povo, porque o povo tem sua história assegurada por sua experiência de vida.

A função do historiador, portanto, se confunde com a do antropólogo. Importa que ambos devolvam às comunidades os frutos de suas pesquisas, sob a forma de consciência de sua própria identidade e valores. Revolta constatar os «andarilhos da cultura», que vão, buscam dados junto a pessoas e comunidades, sem nada lhes devolver. A isto se chama curiosidade cultural. E muitas vezes se faz atividade acadêmica em cima disto e o aluno passa a aprender fragmentos materiais e incoerentes de uma cultura, perdendo a riqueza da vida da própria cultura. Afinal, não estamos tão longe de nossos testemunhos culturais a ponto de não mais lhes ouvirmos às vozes. A história documental está garantida pelo suporte de arquivos, mas a história oral se perde com o suceder das gerações. Ao cientista historiador ou antropólogo, além de objetivos claros do que pretende fazer, corresponde a atitude de Fleming, de não desconhecer, nem passar à margem as experiências que surgem. Em cada pessoa está um pouco de nossa história. Por que, então, restringir a história a alguns fatos, a algumas pessoas, quando um povo está a falar, a fazer história, a criar destinos? Como se haveria de entender nossa rica história, síntese de muitas culturas, sem ouvir seus personagens? Seria como estudar a Imigração e Colonização Européia no Estado, a partir dos documentos oficiais que a desencadearam, como seus antecedentes históricos. O mais importante, porém, é a caminhada da imigração européia no Estado, porque esta nos dá uma face de nossa cultura. Devolvamos, pois, à nossa história, as diferentes faces de suas diferentes experiências culturais e estaremos fazendo a história que é mestra da vida e supera a impertinência do tempo e a presunção dos nivelamentos culturais.

Porto Alegre, 04 de agosto de 1983.