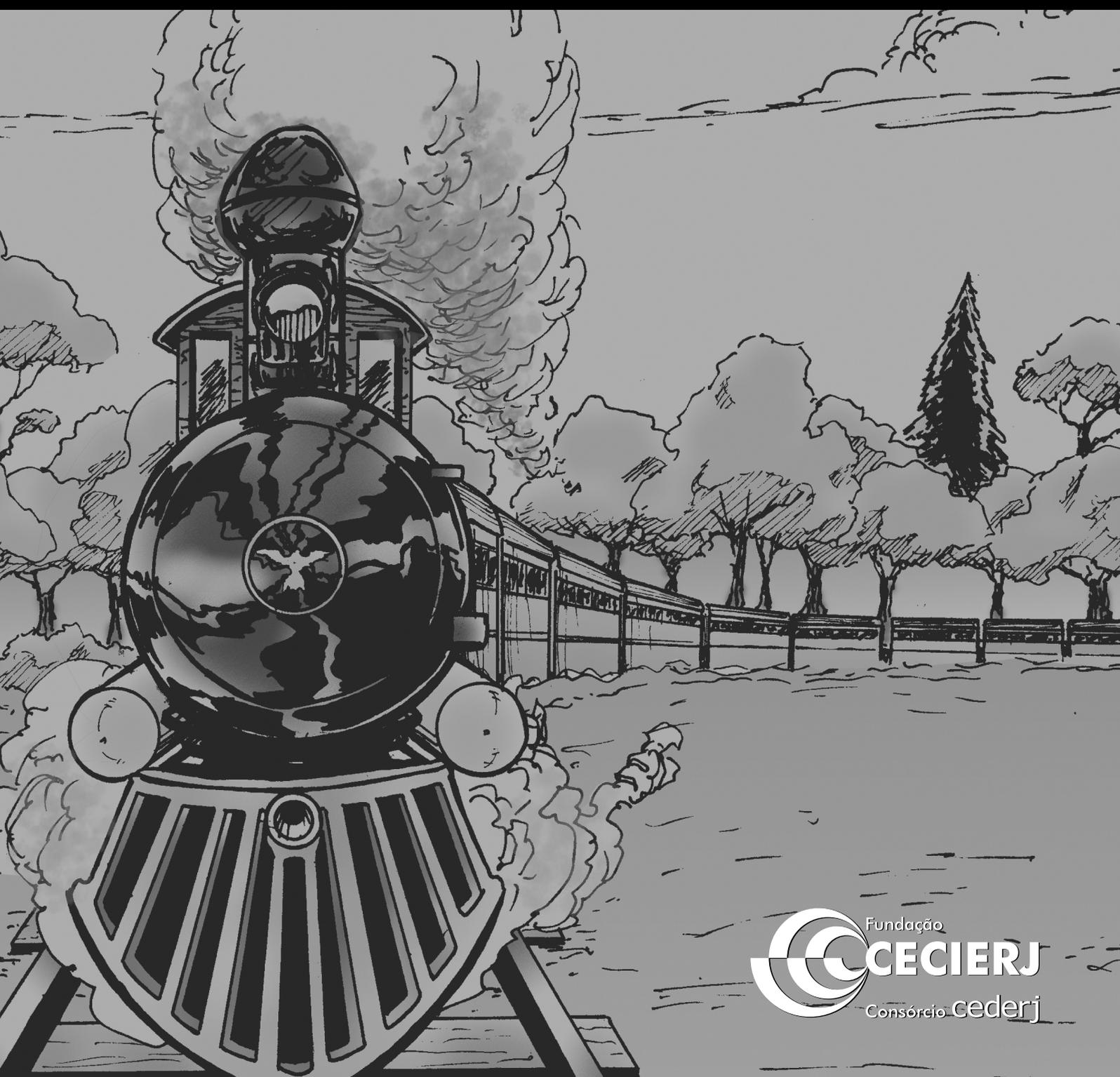


Adilson Florentino
Angela M. Souza Martins
Jonaedson Carino
Marcia Souto Maior Mourão Sá
Marco Silva
Sueli Barbosa Thomaz
Valéria Wilke

Fundamentos da Educação 1





Fundação

CECIERJ

Consórcio **cederj**

Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

Fundamentos da Educação 1

Volume 2 – Módulo 3

Adilson Florentino

Angela M. Souza Martins

Jonaedson Carino

Márcia Souto Maior Mourão Sá

Marco Silva

Sueli Barbosa Thomaz

Valéria Wilke



**GOVERNO DO
Rio de Janeiro**

**SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

Ministério
da Educação



Apoio:



FAPERJ

Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Rua Visconde de Niterói, 1364 – Mangueira – Rio de Janeiro, RJ – CEP 20943-001

Tel.: (21) 2299-4565 Fax: (21) 2568-0725

Presidente

Masako Oya Masuda

Vice-presidente

Mirian Crapez

Coordenação do Curso de Pedagogia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

UNIRIO - Adilson Florentino

UERJ - Eloiza Gomes

Material Didático

ELABORAÇÃO DE CONTEÚDO

Adilson Florentino
Angela M. Souza Martins
Jonaedson Carino
Marcia Souto Maior Mourão Sá
Marco Silva
Sueli Barbosa Thomaz
Valéria Wilke

COORDENAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

Cristine Costa Barreto

DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL E REVISÃO

Carmen Irene Correia de Oliveira
Gláucia Guarany
Leonardo Villela

COORDENAÇÃO DE LINGUAGEM

Maria Angélica Alves

Departamento de Produção

EDITORA

Tereza Queiroz

COPIDESQUE

Nilce Rangel Del Rio

REVISÃO TIPOGRÁFICA

Patrícia Paula

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO

Jorge Moura

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Cristiane Matos Guimarães
Katy Araújo

ILUSTRAÇÃO

Eduardo Bordoni
Fabiana Rocha
Fabio Muniz
Jefferson Caçador
Morvan de Araujo Neto
Sami Souza

CAPA

Jefferson Caçador

PRODUÇÃO GRÁFICA

Andréa Dias Fiães
Fábio Rapello Alencar

Copyright © 2005, Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, mecânico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, da Fundação.

F633f

Florentino, Adilson.

Fundamentos da educação 1. v.2 / Adilson Florentino. – Rio de Janeiro : Fundação CECIERJ, 2008.

242 p.; 19 x 26,5 cm.

ISBN: 85-89200-41-8

1. Fundamentos da pedagogia. I. Martins, Angela Maria.
II. Carino, Jonaedson. III. Silva, Marco. IV. Sá, Marcia Souto Maior Mourão V. Thomaz, Sueli Barbosa VI. Wilke, Valéria. VII. Título.

CDD: 370.1

2008/2

Referências Bibliográficas e catalogação na fonte, de acordo com as normas da ABNT.

Governo do Estado do Rio de Janeiro

Governador
Sérgio Cabral Filho

Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia
Alexandre Cardoso

Universidades Consorciadas

**UENF - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO**
Reitor: Almy Junior Cordeiro de Carvalho

**UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO
RIO DE JANEIRO**
Reitor: Ricardo Vieiralves

UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
Reitor: Roberto de Souza Salles

**UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO**
Reitor: Aloísio Teixeira

**UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO**
Reitor: Ricardo Motta Miranda

**UNIRIO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO**
Reitora: Malvina Tania Tuttman

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| Aula 13 – Pensando o conhecimento _____ | 7 |
| <i>Angela M. Souza Martins</i> | |
| Aula 14 – Avaliando a viagem _____ | 19 |
| <i>Jonaedson Carino / Sueli Barbosa Thomaz</i> | |
| Aula 15 – Poder e saber _____ | 31 |
| <i>Valéria Wilke</i> | |
| Aula 16 – Saber e sabedoria _____ | 41 |
| <i>Jonaedson Carino / Sueli Barbosa Thomaz</i> | |
| Aula 17 – Saber popular e saber erudito _____ | 53 |
| <i>Angela M. Souza Martins</i> | |
| Aula 18 – Saber instituído e saber instituinte _____ | 65 |
| <i>Jonaedson Carino / Sueli Barbosa Thomaz</i> | |
| Aula 19 – Os tipos de poder e sua relação com o saber _____ | 77 |
| <i>Marcia Souto Maior Mourão Sá</i> | |
| Aula 20 – Escola, saber e poder _____ | 87 |
| <i>Marco Silva</i> | |
| Aula 21 – Pensando sobre saber e poder _____ | 101 |
| <i>Jonaedson Carino / Sueli Barbosa Thomaz</i> | |
| Aula 22 – A relação Estado, sociedade e escola 1 _____ | 115 |
| <i>Marcia Souto Maior Mourão Sá</i> | |
| Aula 23 – A relação Estado, sociedade e escola 2 _____ | 127 |
| <i>Marcia Souto Maior Mourão Sá</i> | |
| Aula 24 – A instituição da escola no mundo moderno _____ | 143 |
| <i>Angela M. Souza Martins</i> | |
| Aula 25 – A sociologia do consenso: o otimismo pedagógico e o pessimismo pedagógico _____ | 155 |
| <i>Marcia Souto Maior Mourão Sá</i> | |
| Aula 26 – Sociologia do conflito: visão crítica _____ | 167 |
| <i>Adilson Florentino</i> | |
| Aula 27 – A relação hegemonia, ideologia e poder na educação 1 _____ | 185 |
| <i>Angela M. Souza Martins</i> | |
| Aula 28 – A relação hegemonia, ideologia e poder na educação 2 _____ | 197 |
| <i>Adilson Florentino</i> | |
| Aula 29 – Pensando sobre escola, Estado e sociedade _____ | 209 |
| <i>Jonaedson Carino / Sueli Barbosa Thomaz</i> | |
| Aula 30 – Como vai nossa viagem? _____ | 229 |
| <i>Jonaedson Carino / Sueli Barbosa Thomaz</i> | |
| Referências _____ | 235 |

AULA 13

Pensando o conhecimento

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Destacar os principais aspectos que pontuaram as aulas que versaram sobre o tema conhecimento.
- Sintetizar os aspectos mais significativos sobre o conhecimento.



INTRODUÇÃO

Agora vamos parar numa Estação para analisarmos com mais calma tudo que aprendemos sobre o conhecimento. Precisamos refletir sobre os diferentes tipos de conhecimento, a importância da ciência na história, os paradigmas da ciência moderna e as estratégias de validação do conhecimento, com o intuito de elaborar uma síntese desses temas que estudamos nas Aulas 9, 10, 11, e 12.

OS DIFERENTES TIPOS DE CONHECIMENTO



O homem precisa compreender o sentido e o significado das coisas e pessoas que o cercam, por isso problematizamos tudo que nos cerca, pois queremos saber o sentido e a origem das nossas ações, das coisas naturais e sobrenaturais, de nossas intenções, do belo e do feio, do bom e do mau etc. Sendo assim, o homem questiona vários aspectos do processo do conhecimento e também constrói diferentes tipos de conhecimento. As principais questões que estão presentes no conhecimento são: a relação sujeito-objeto; a possibilidade de conhecimento; por que conhecemos? Para que conhecemos?

A origem do conhecimento e a relação ignorância/conhecimento e verdade. Essas questões sempre apareceram quando os filósofos problematizaram o conhecimento.

Em toda relação de conhecimento precisamos estabelecer uma relação entre um sujeito que conhece e um objeto que é conhecido, este é o pressuposto fundamental do conhecimento. Além disso, precisamos saber se é possível ou não conhecer alguma coisa. Esta questão foi elaborada pelo ceticismo, que colocava em dúvida a possibilidade do conhecimento. Quando aceitamos o fato de que podemos conhecer verdadeiramente alguém ou um objeto, significa que rompemos com o **CETICISMO** e estamos aceitando a possibilidade efetiva de conhecer o mundo. Outra questão importante é: Por que e para que conhecemos? Há diferentes respostas para esta questão. De acordo com **PLATÃO**, a admiração diante do mundo nos leva a desejar conhecê-lo, ou seja, o mundo nos toca de alguma forma, nos convida a conhecê-lo. Aristóteles e **DESCARTES** também falam da admiração como um impulso que leva ao conhecimento. Para **CANGUILHEM**, o conhecimento é fruto do nosso medo, ou seja, buscamos o conhecimento para vencer o medo e resolver os problemas práticos.

CETICISMO

Veja a explicação na Aula 9.

PLATÃO

Veja a explicação na Aula 9.

DESCARTES

Veja a explicação na Aula 9.

CANGUILHEM

Veja a explicação na Aula 9.

Assim, encontramos diferentes respostas para a pergunta: Por que e para que conhecemos?

Quanto à origem de nosso conhecimento, ou seja, qual é a fonte de nosso conhecimento, encontramos três tendências clássicas: o **RACIONALISMO**, o **EMPIRISMO** e o **CRITICISMO** de **KANT**. Para o racionalismo, somente a razão humana, por meio de princípios lógicos e de encadeamento coerente de argumentos, pode atingir o conhecimento verdadeiro.

Segundo o empirismo, as nossas idéias vêm por meio dos nossos sentidos. **Aristóteles**, na Antiguidade, e John Locke, no período moderno, eram seguidores do empirismo. De acordo com eles, ao nascermos somos uma folha em branco, assim no transcorrer da vida humana, serão escritas as idéias em nosso intelecto. A fonte de nossas idéias e conceitos é a experiência, esta se efetiva por meio da relação entre os nossos sentidos e o mundo.

O criticismo de Kant é uma síntese do racionalismo e do empirismo. De acordo com Kant, o conhecimento inicia-se com a experiência, mas a experiência por si só não é capaz de elaborar todo o conhecimento, o sujeito precisa organizar os dados que vêm pela experiência usando a sua racionalidade, o ser humano possui determinadas estruturas *a priori* que possibilitam a experiência e o conhecimento. Assim, a experiência fornece os conteúdos de nosso conhecimento e o nosso entendimento organiza esses conteúdos, dando-lhes a forma do conhecimento. Kant concilia a visão empirista e racionalista, pois mostra a importância da experiência e concorda, assim como os racionalistas, que possuímos uma estrutura *a priori*, ou seja, algo que antecede a experiência.

Outra questão importante para o conhecimento é a relação ignorância/verdade/falsidade, que veremos mais adiante ao abordarmos as estratégias de validação dos diferentes tipos de conhecimento. Mas como poderíamos caracterizar os diferentes modos de conhecer a realidade? Falaremos aqui da arte, do senso comum, da ciência, do mito e da filosofia.

RACIONALISMO, EMPIRISMO E CRITICISMO

Veja a explicação na
Aula 9.

IMMANUEL KANT

Veja a explicação na
Aula 9.

ARISTÓTELES

Veja a explicação na
Aula 9.

A arte é um meio pelo qual o homem se situa no mundo, ele constrói uma interpretação do mundo. A arte e os objetos artísticos são uma representação simbólica do mundo, cada um tem a capacidade de apresentar uma visão de mundo e expressá-la por meio de uma pintura, música ou escultura. A cultura brasileira apresenta uma enorme riqueza no campo artístico, por exemplo: a música de Villa-Lobos, de Chico Buarque ou um samba de Cartola, cada uma dessas expressões artísticas apresenta uma visão diferente de mundo e todas são significativas. A arte não tem obrigação de ser uma mera reprodução da realidade, na verdade ela é uma leitura do mundo, que expressa a vivência de cada um, no seu mundo cultural.



! Procure comparar uma expressão artística de sua região com a de outra região e veja como há diferentes formas de representar o mundo. Para entender melhor o senso comum, pesquise aspectos que são comuns na sua região, como por exemplo: ervas medicinais e costumes populares.

O senso comum é um conhecimento espontâneo, fundamentado nas experiências cotidianas, é uma primeira leitura do mundo. É um conhecimento que responde às necessidades imediatas do dia-a-dia, não apresenta uma sistematização e um método mais sofisticados, como a ciência e a filosofia, por isso ele é superficial.

O conhecimento científico apresenta características diferentes do senso comum, busca conhecer mais profundamente a realidade, estabelece relações necessárias entre os fenômenos e utiliza um método de investigação que garante a objetividade. As Ciências da Natureza, como a Física, a Química e a Biologia, usam uma metodologia científica, que trabalha com um conjunto de procedimentos lógicos: a observação, a formulação de hipóteses e a verificação. Para investigar cientificamente algum aspecto da natureza, o cientista precisa seguir

um método que enuncia um problema, formula hipótese, experimenta e chega a uma conclusão ou generalização. A pesquisa científica começa pela enunciação de um problema, ou seja, o pesquisador levanta um problema sobre uma determinada realidade e o transforma em objeto de sua investigação. Depois formula uma hipótese para responder questões sobre o seu problema de investigação, testa suas hipóteses por meio da experimentação e chega a conclusões ou generalizações.

Esse caminho de investigação é bastante usado nas Ciências da Natureza, enquanto as Ciências Humanas elegem um problema, levanta hipóteses, mas não usa a experimentação para formular suas conclusões ou generalizações. O conhecimento científico busca entender fenômenos regulares que ocorrem no cotidiano.

A Filosofia, assim como a ciência, é um conhecimento racional, que reflete criticamente a realidade. Na Aula 9 aprendemos que a palavra Filosofia vem de dois termos gregos: *Filo* (ser amigo e ser amante de) e *Sophia* (sabedoria). O filósofo é movido por **EROS**, uma força amorosa e criativa, por isso sempre está numa busca amorosa e constante do conhecimento. A Filosofia é um conhecimento sistemático e rigoroso, que trabalha com enunciados precisos e logicamente encadeados, buscando compreender criticamente a realidade.

O conhecimento filosófico não aceita os fatos do cotidiano como óbvios, na verdade questiona o mundo que nos rodeia, buscando compreender o significado de tudo que está a nossa volta. O interrogar e o duvidar são posturas fundamentais para a reflexão filosófica. A Filosofia leva à formação da consciência crítica, por isso supera o senso comum.

Outro conhecimento importante para a nossa cultura é o mito, uma narrativa que usa os feitos de deuses, semideuses e heróis, ou seja, entes que se tornam sobrenaturais. O mito, muitas vezes, é considerado lenda, fábula, algo que está além da história, que perpetua símbolos que são importantes numa determinada cultura. Por exemplo: o mito de **NARCISO**, um belo homem que ao ver seu rosto refletido num lago apaixonou-se perdidamente por ele mesmo. Este mito grego explica a excessiva vaidade humana. Atualmente elegemos vários símbolos, como por exemplo: no esporte, Garrincha e mais recentemente Guga, na moda Gisele Bündchen, entre outros. O mito é uma forma de conhecimento que elege símbolos que marcam uma cultura e, muitas vezes, lhe serve de parâmetro.



EROS

Na mitologia grega representa o deus do amor.



NARCISO

Os conhecimentos aqui analisados brevemente são criações dos homens que buscam dar sentido e significado a sua existência. Mas entre esses conhecimentos há um que tem se destacado ao longo da História: o conhecimento científico, por isso veremos a seguir uma breve síntese de como a ciência vem se construindo e se transformando nos diferentes períodos históricos.

A CIÊNCIA NA HISTÓRIA

Ao longo da História a ciência vem se renovando e se modificando, seus modelos ou paradigmas mudam devido aos avanços do conhecimento, por isso, veremos aqui uma breve síntese de como a Ciência vem sendo construída no mundo ocidental.

A ciência produzida no mundo ocidental nasceu na Grécia com o aparecimento da Filosofia, no século VI a.C. Os primeiros filósofos gregos, denominados pré-socráticos, começaram a investigar o cosmos, procurando saber qual era a origem do Universo. Eles começaram a pesquisar o princípio ou os princípios que estariam presentes em todas as coisas existentes no cosmos ou na *PHYSIS*. Esses filósofos criaram a Cosmologia, que consiste na explicação racional do cosmos, ou seja, o mundo possui uma ordenação dada por um princípio racional. A Cosmologia pré-socrática instaurou questionamentos que têm atravessado séculos. Qual é a origem do mundo? Como um único princípio dá origem à multiplicidade? Podemos dizer que este é o início da investigação científica no Ocidente.

PHYSIS

Veja a explicação na Aula 10.

Outro fato a destacar é que os filósofos, geralmente, foram uma mescla de filósofos, astrônomos, matemáticos e físicos. Assim os conhecimentos produzidos pelos pensadores da Antiguidade eram classificados como conhecimentos filosóficos, porque esses conhecimentos ainda não tinham se emancipado e se tornado áreas de conhecimento distintas e específicas.

Os filósofos-cientistas do Mundo Antigo trabalhavam com a especulação racional e não utilizavam a experimentação para fazer a verificação de suas conclusões. Essas características de investigação predominaram também nos períodos greco-romano e medieval.



Procure assistir ao filme *Giordano Bruno*, que discute o aparecimento de uma nova postura na investigação científica. No filme, Giordano discute os modelos de investigação impostos pela Igreja Católica. Outro filme importante é *O Ponto de Mutação*, que discute o confronto entre diferentes modelos para conhecer a realidade, a ciência, a filosofia e a poesia.

A ciência produzida no mundo greco-romano e medieval apresentava as seguintes características: a) não-utilizavam um instrumental técnico e a experimentação; b) faziam a especulação racional, por isso a filosofia era imprescindível; c) falta de aplicação prática dos conhecimentos; d) não-utilização da matemática. Assim, a ciência produzida no mundo greco-romano e medieval não tinha como finalidade a aplicação de seus conhecimentos, havia uma distância entre aquele que produzia a técnica e o intelectual. A especulação racional permanece como finalidade primordial da investigação científica. Este modelo científico muda profundamente a partir do século XVII, com o advento do Mundo Moderno.

A partir dos séculos XVI e XVII, o mundo passa por mudanças significativas. Com a instauração do modo de produção capitalista, são questionados os dogmas católicos e começa, gradativamente, uma mudança cultural, econômica, política e social. Constrói-se uma concepção **ANTROPOCÊNTRICA** de mundo, ou seja, o homem agora é o centro do Universo. Com essa nova mentalidade precisa-se de um novo caminho para investigar a realidade, surge, então, uma nova forma de racionalidade que cria procedimentos que possam intervir e agir na natureza. Nesse cenário nasce a Ciência Moderna que se fundamenta no conhecimento racional e na experimentação; essa nova ciência procura investigar e compreender a natureza, assim como dominá-la e transformá-la. Esse modo de investigar permanece na Ciência Contemporânea.

ANTROPOCÊNTRICO

Veja explicação
na Aula 4.

As principais características da Ciência Moderna e Contemporânea são: a) saber ativo; b) valorização do método; c) método experimental; d) utilização da matemática. Essas características marcam a investigação científica das Ciências da Natureza (Astronomia, Biologia, Física, Química etc.). Mas, no século XIX, aparecem as Ciências Humanas que provocaram a indagação: podemos investigar o homem da mesma forma que investigamos a natureza? A princípio os intelectuais utilizaram nas Ciências Humanas os mesmos métodos aplicados nas Ciências da Natureza, mas perceberam que o homem é um objeto de pesquisa complexo, por isso seria necessário trilhar um outro caminho de investigação. A finalidade das Ciências Humanas é conhecer de modo sistemático e profundo os aspectos: sociais, históricos, culturais, políticos, econômicos e psíquicos da vida humana.

BACON

Veja a explicação nas Aulas 4 e 11.

GALILEU

Veja a explicação na Aula 11.



GIORDANO BRUNO

Sacerdote do século XVI que contesta a Igreja, afirmando que a ciência e a verdade estão acima da religião.

NICOLAU COPÉRNICO

Veja a explicação na Aula 4.

ISAAC NEWTON

Veja na Aula 11.

OS PARADIGMAS DA CIÊNCIA MODERNA E AS ESTRATÉGIAS DE VALIDAÇÃO DOS DIFERENTES TIPOS DE CONHECIMENTO

Mas além das diferenças entre Ciências da Natureza e Ciências Humanas nos defrontamos com outra discussão importante: os paradigmas da Ciência Moderna. O que a Ciência Moderna elegeu como seus modelos ideais para a investigação? Como vimos anteriormente, a Ciência, no mundo moderno, transformou significativamente seu método de investigação. Os símbolos dessa mudança de paradigma foram **BACON**, **GALILEU**, **GIORDANO BRUNO**, **DESCARTES**, **NICOLAU COPÉRNICO** e **NEWTON**. Esse novo paradigma elege: a experimentação, a utilização da linguagem matemática, a formulação de hipóteses, a formulação de generalizações ou leis e aplicabilidade, aspectos que já discutimos anteriormente.

Os novos paradigmas da Ciência Moderna e Contemporânea com a ênfase na aplicabilidade, na possibilidade de averiguação e a formulação de leis gerais sobre a natureza deu ao homem um grande poder. Agora ele pode intervir e transformar a natureza. Esse novo paradigma faz com que o homem creia que ele é poderoso e liberto dos laços da religião. Agora ele pode decidir, por meio da sua racionalidade, o destino do mundo. O exemplo dessa potência humana é, atualmente, as mudanças genéticas e a clonagem. O homem agora pode criar seres inteiramente modificados.

Mas apesar de todo o poder que a Ciência Moderna e Contemporânea confere ao homem, ao longo da história, os diferentes tipos de conhecimento precisaram criar estratégias para validar suas afirmações. Como vimos na Aula 9, os diferentes tipos de conhecimento: o senso comum, a arte, a filosofia, a ciência e o mito apresentam formas diferentes para explicar e interpretar o mundo, construindo diferentes caminhos para atingir a verdade.

Alcançar e definir a verdade foram os desafios dos pensadores. Para Platão e Aristóteles, a verdade é a correspondência de um enunciado com a realidade, ou seja, uma afirmação é verdadeira se estabelece a correspondência entre o que penso e a realidade. Este tipo de concepção de verdade atravessou a Antiguidade e a Idade Média.

Outra concepção é a verdade como revelação, aceita pelos teólogos e filósofos empiristas. Estes intelectuais acreditam que a verdade representa aquilo que, imediatamente, se revela ao homem. No caso dos empiristas, por meio dos sentidos (audição, tato, olfato, paladar e visão) e para os teólogos, por meio da evidência manifestada nas coisas, sendo que Deus é a maior evidência e critério máximo de verdade.

A verdade como utilidade é a concepção defendida pelos pragmatistas. Algo é verdadeiro se provamos sua utilidade. No século XIX, Marx defende a verdade como processo, ou seja, é verdadeiro o conhecimento produzido historicamente. A verdade é um devir, transforma-se na história de acordo com as condições materiais de existência. A verdade é produzida numa relação com a realidade, há uma relação dialética entre pensamento e realidade.

A discussão sobre a verdade e o conhecimento aponta para duas correntes filosóficas que discutem a possibilidade de existência do conhecimento verdadeiro: o ceticismo e o dogmatismo gnoseológico. O ceticismo pode ser absoluto ou relativo. De acordo com o ceticismo absoluto, é impossível conhecer a verdade, porque tanto os nossos sentidos quanto a nossa razão não têm condições de fornecer conhecimentos verdadeiros. Para o ceticismo relativo, podemos conhecer a verdade parcialmente.

O dogmatismo gnoseológico apresenta duas vertentes: o dogmatismo ingênuo e o dogmatismo crítico. Para o dogmatismo ingênuo, podemos conhecer a verdade plenamente porque o sujeito que conhece pode imediatamente estabelecer uma relação verdadeira com o que pretende conhecer. Esta crença está no senso comum. O dogmatismo crítico acredita que podemos conhecer a verdade por meio de um esforço conjugado de nossos sentidos e nossa inteligência. Assim, com o uso de nossa razão, de um método bem estruturado e de procedimentos científicos podemos atingir a verdade.

Nessa Estação fizemos uma breve síntese do que foi estudado nas Aulas 9, 10, 11 e 12. Reflita com calma essa síntese dos principais aspectos que discutem as diferentes características dos conhecimentos, a trajetória histórica e os paradigmas da ciência e as estratégias de validação dos conhecimentos.

RESUMO

Analizamos de modo sintético os conhecimentos: comum, artístico, filosófico, científico e mítico e as características da ciência na Antiguidade, na Idade Média, no Mundo Moderno e Contemporâneo. Apontamos também os paradigmas da Ciência Moderna e as estratégias de validação dos conhecimentos.

EXERCÍCIOS

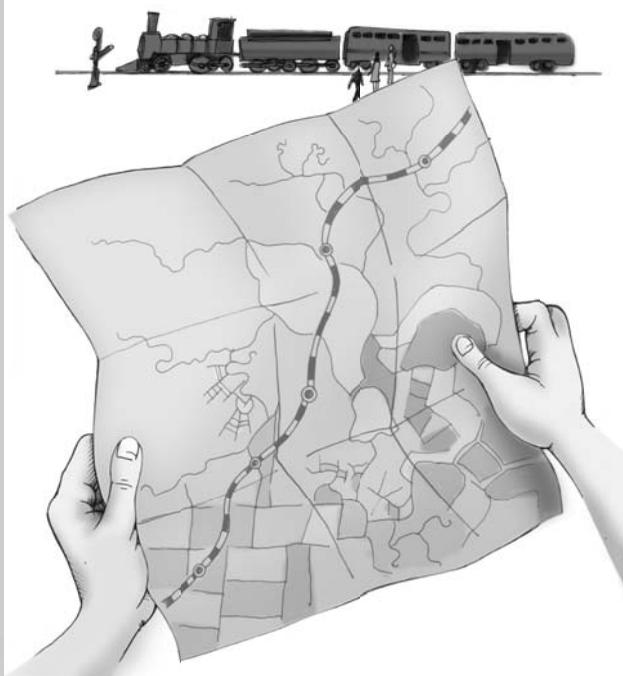
1. Podemos aproximar a ciência da arte? Por quê?
2. O que caracteriza a Ciência Moderna e Contemporânea?
3. É possível alcançarmos a verdade no senso comum?
4. Como os pragmáticos validam o conhecimento?

AUTO-AVALIAÇÃO

Nessa síntese, você conseguiu distinguir as diferentes características do conhecimento comum, artístico, filosófico, científico e mítico? Percebeu as diferenças que existem da ciência produzida na Antiguidade, na Idade Média, na Idade Moderna e Contemporânea? Conseguiu compreender os principais paradigmas da Ciência Moderna? Compreendeu as estratégias de validação do conhecimento? Então, você pode prosseguir a sua viagem.

Avaliando a viagem

AULA 14



INTRODUÇÃO

Tanto o sucesso/insucesso como o acerto/erro podem ser utilizados como fonte de virtude em geral e como fonte de virtude na aprendizagem escolar.

Chegou o momento, prezado aluno, de fazermos uma nova parada nesta nossa viagem pela “Terra dos Fundamentos da Educação”. O Sol descamba no horizonte, a noite chega de mansinho, enquanto nosso trem vai, lentamente, parando numa estação especial.

Mas o que haverá de tão especial nesta estação? Nela, caro aluno, você estará, daqui a pouco, descendo do trem e se dirigindo a uma grande sala no final da plataforma.



Sua bagagem poderá ficar no vagão. Porém, você deverá levar consigo todos os textos lidos até aqui em nosso curso, além da memória destas nossas conversas, bem como todos os dados e informações que tiver obtido nas mais variadas fontes de consulta e nos estudos complementares que houver feito, seguindo as recomendações constantes nas várias aulas.

Prepare-se, pois, para saltar. Mas não morra de curiosidade! É simples o que vai ser feito. Simples, porém importantíssimo para ajudá-lo a prosseguir, com segurança e proveito, nesta viagem em que está adquirindo conhecimentos fundamentais no campo da Educação.

Naquela sala, no final da plataforma, que podemos denominar “Sala de Avaliação”, você vai dialogar, com interlocutores atenciosos e interessados, sobre tudo o que aprendeu até este momento em nosso curso; vai ter a oportunidade de avaliar sua viagem. E isto, claro, é muito importante.

Como em toda viagem, a nossa, imaginária, pela "Terra dos Fundamentos da Educação", tem lugares aonde chegar, ou seja, objetivos a alcançar, como você viu indicados em cada uma das aulas. E a esse nosso trajeto correspondem também idéias, noções, teorias, dados e informações que, colhidas das mais diversas fontes, de variados autores, irão contribuindo para que você, com seu senso crítico, capacidade de observação, assimilação e interpretação, forme suas próprias idéias. Em suma, tudo isso tem como propósito oferecer-lhe a possibilidade de aprendizagem dos fundamentos da Educação.

Esta é a primeira parada em nossa viagem imaginária destinada à avaliação. Por isso, prezado aluno, vale a pena você inteirar-se da proposta e das modalidades de avaliação previstas no Projeto do Cederj, a instituição que promove, juntamente com a UERJ e a UNIRIO, este nosso Curso de Pedagogia na modalidade a distância.

Entre os princípios que regem os cursos promovidos pelo Cederj, está aquele que prevê a:

manutenção de processos de avaliação contínua, considerando o desempenho dos alunos e a ação pedagógica, com vistas ao constante aperfeiçoamento dos currículos (Projeto Cederj, p. 5).

Em outra passagem, lê-se, no texto do projeto que:

a avaliação de cada disciplina é parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem e pode variar em função das orientações dos professores conteudistas e dos professores responsáveis pela disciplina, ou de necessidades contextuais vigentes no momento da sua implantação. O processo avaliativo de uma disciplina deve ser composto por, no mínimo, exercícios avaliativos, duas avaliações a distância, duas avaliações presenciais e, quando necessário, uma avaliação suplementar presencial... (Projeto Cederj, p. 18).

Estão previstas também, no projeto do Cederj, as várias modalidades de avaliação, que são as seguintes:

Exercícios avaliativos (EA) – São exercícios pertinentes às unidades didáticas. A cada unidade haverá, no final do caderno didático correspondente, um conjunto de EA. A idéia fundamental é que o aluno do Cederj possa se auto-avaliar no acompanhamento da disciplina (testes sem notas). O Cederj deve disponibilizar *softwares* especiais para isso.

A interatividade dos alunos entre si próprios e com os tutores deve ser fortemente estimulada na realização dos exercícios avaliativos, visando a implementar um processo de ensino e aprendizagem de sucesso. Nos pólos regionais, deve-se incentivar os alunos a trabalhar em grupo, utilizando os microcomputadores disponíveis, de modo a promover sua interação com os tutores a distância.

Avaliações a distância (AD) — São essencialmente de caráter formativo e devem ser realizadas, basicamente, nos finais do primeiro e do terceiro meses.

As avaliações a distância devem atribuir notas. Sugere-se que o peso de cada avaliação a distância corresponda a 10% (dez por cento) da nota final do aluno na disciplina. Assim, a soma dos resultados nas AD corresponderia a 20% (vinte por cento) da nota final.

Sempre que possível, essas avaliações devem conter trabalhos ou questões a serem resolvidas por grupos de alunos, estimulando o processo autoral de caráter cooperativo.

Avaliações presenciais (AP) — Devem ser aplicadas, basicamente, nos finais do segundo mês e do período letivo (fim do quarto mês). Essas avaliações têm, no entanto, planejamento temporal rígido. Realizadas nos pólos regionais ou nas universidades consorciadas, devem ocorrer em dias e horários preestabelecidos, dentro dos Períodos de Avaliações Presenciais (PAP) do Cederj, sendo duas por semestre letivo, com duração aproximada de uma semana cada, planejadas e incluídas no calendário escolar (publicado no Manual do Aluno Cederj). Recomenda-se não haver qualquer outra atividade letiva durante os PAP.

Tais avaliações devem seguir o rigor próprio dos exames presenciais realizados pelas Universidades Consorciadas, tanto no que se refere à fiscalização, quanto à elaboração, aplicação e correção das provas. O padrão de excelência do Cederj corresponderá à qualidade de suas AP. Sugere-se que o peso de cada avaliação presencial (AP) seja de 40% (quarenta por cento) do total da nota final. Assim, as avaliações presenciais, somadas, corresponderiam a 80% (oitenta por cento) da nota final do aluno (Projeto Cederj, p. 20).

Dada sua importância, também o projeto da disciplina Fundamentos da Educação contempla a questão da avaliação, como se pode ver no trecho a seguir transcrito:

Longe de constituir-se em uma proposta para medir a quantidade de informações assimiladas, estratégia própria da função classificatória, que serve apenas para a conservação da sociedade, através da domesticação dos alunos, pretende-se, na implementação da avaliação na disciplina Fundamentos, estabelecer um processo avaliatório capaz de determinar a natureza e a quantidade de mudanças efetuadas no comportamento dos alunos, em função dos objetivos definidos e das estratégias planejadas, constituindo-se num instrumento auxiliar da melhoria dos resultados.

Para atingir tal objetivo, é fundamental a prática da avaliação diagnóstica, que torna-se assim um momento dialético do processo de avanço no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia e do compromisso para a competência.

Sabe-se que a avaliação é um processo permanente, capaz de sustentar o desempenho do aluno, buscando caracterizar o compromisso educativo, e deve estar diretamente relacionada com os objetivos que se deseja atingir.

No caso do projeto mais amplo do curso, a área denominada Fundamentos pretende encaminhar o aluno para uma profissionalização comprometida com a cidadania ativa, na medida em que suas ações cotidianas constituirão um espaço aberto à renovação de estruturas e à modificação de papéis sociais assimilados, ao longo do tempo, pelo tempo/espaço político brasileiro.

O modelo de avaliação ora proposto para a disciplina Fundamentos deve permitir ao aluno:

- direcionar o conhecimento pelas diferentes Estações;
- efetuar paradas, mais rápidas ou mais demoradas, em cada uma das Estações;
- dispor de outros caminhos para que possa sanar dificuldades;

- prosseguir a “viagem”, tirando as suas dúvidas nas estações de monitoria;
- utilizar todo o material disponível: textos literários, poesias, letras de música, links, hipertexto;
- realizar a avaliação com função diagnóstica, de modo a determinar o grau de progresso em relação aos objetivos, durante todo o transcorrer da viagem;
- participar de avaliações presenciais que sirvam como instrumento dialético de diagnóstico, preocupado com a transformação social.

Neste sentido, o rigor técnico e científico garantirá que a avaliação terá como objetivo maior a tomada de decisão, a partir de um mínimo necessário de compreensão, que o aluno deverá demonstrar em relação a cada um dos diferentes fundamentos.

Acredita-se que a reorientação do aluno é obrigação do projeto, para que o aluno atinja ou ultrapasse esse mínimo e tenha garantido o acesso aos conhecimentos necessários à formação de uma consciência crítica que o liberte da fragilidade e da impotência diante do poder e da dominação (Projeto Político-Pedagógico da Disciplina Fundamentos, pp. 6-7).

Agora que já está informado sobre a proposta de avaliação estabelecida para nosso curso, prezado aluno, você já pode prosseguir, saltando do trem e dirigindo-se à Sala de Avaliação.



Lembra-se da primeira aula de nosso curso, intitulada “Uma Viagem pela Terra dos Fundamentos”? Pois bem, volte a ela, releia-a e você encontrará os “mapas”, nome com que, em nossa linguagem metafórica, denominamos as ementas correspondentes à nossa disciplina de Fundamentos. Esses mapas sintetizam tudo o que já vimos e veremos no curso. É aos tópicos ali contidos que você poderá se reportar neste momento em que a parada na presente estação convida-o a avaliar todo o trabalho feito até aqui.

Naquela sala, lá ao fundo da estação, você receberá a ajuda inestimável de uma avaliação. Esse procedimento é que poderá revelar seu progresso, as inegáveis conquistas em termos de conhecimento que já fez e também as dificuldades que porventura enfrente. Somente assim, nós, os professores e seus companheiros de viagem, poderemos ajudá-lo a prosseguir na viagem.

Para essa avaliação, prezado aluno, lhe serão feitas perguntas, apresentados questionamentos, solicitadas comparações, interpretações e análises. Tudo isso, não custa repetir, tem como finalidade ajudá-lo a levar a bom termo sua aprendizagem. É neste sentido que, neste curso, entendemos “avaliação”: uma parte indispensável do processo de aprendizagem; um recurso pedagógico que possibilita rever pontos importantes, consolidar saberes adquiridos, dirimir dúvidas e estimar o que eventualmente deverá ser revisto e estudado novamente, até que você tenha dominado por completo esses fundamentos da Educação.

Feita essa avaliação, você receberá ajuda para prosseguir. E certamente sentir-se-á mais seguro, mais confiante e ainda mais preparado para cumprir as demais etapas de nossa viagem, ou seja, de nosso curso.

Prepare-se, pois, caro aluno, para desembarcar e viver essa nova e importante experiência em nosso curso. Porém, como ainda há bastante tempo até sua entrevista, vamos apresentar-lhe, a seguir, o conjunto de questões dentre as quais serão mais tarde escolhidas aquelas que serão formuladas na Sala de Avaliação. Leia cada uma delas com a máxima atenção; tente entender completamente o que está sendo solicitado ou perguntado; em seguida, volte ao texto de cada uma das aulas estudadas até aqui e tente localizar a origem de cada uma das questões; finalmente, tente preparar sua resposta. Com isso, certamente, você estará muito mais preparado no momento da avaliação.

As questões contidas na presente aula correspondem a uma das partes do Mapa I. Dentro desta primeira ementa, a avaliação constante desta aula corresponde aos seguintes tópicos:

- Conhecimento: produção, formas e estratégias de validação; saber e poder.
- Homem: visões histórica, filosófica, socioantropológica e psicológica.

Podemos pôr mãos à obra? Muito bem. Veja as questões a partir da próxima página.

AUTO-AVALIAÇÃO

- Explique:
 - a) A partir da visão filosófica, o que é o ser humano e em que ele se distingue dos outros seres.
 - b) As principais características de cada uma das primeiras abordagens na Psicologia científica — a funcionalista, a estruturalista e a associacionista — comparando-as, em seguida, com as da visão sócio-histórica.
 - c) As práticas pedagógicas — tradicional, escolanovista, tecnicista ou escolanovista: indique a que você considera a mais importante para o desempenho da educação, justificando sua escolha.
 - d) O que, a seu ver, pode ser considerado “verdade”, no campo científico, tendo em conta que, ao longo do tempo, muitas têm sido as características do que se denomina conhecimento verdadeiro.
 - e) O papel que pode ser desempenhado na Educação por pelo menos dois dentre os seguintes tipos de conhecimento: Arte, Senso Comum, Ciência, Filosofia e Mito.

- Responda:
 - a) Que princípios fundamentam a concepção de homem no mundo medieval?
 - b) Se você tivesse de preparar uma aula sobre as etapas básicas do método científico, com que exemplos apresentaria cada uma delas a seus alunos?
 - c) Quais os principais elementos contidos, respectivamente, nas teorias de Piaget e de Vygotsky sobre a construção do conhecimento e que pontos de divergência podem ser estabelecidos entre elas?
 - d) O que significa, em ciência, a noção de “paradigma”?
 - e) Qual o principal objeto de estudo da Psicologia e a partir de que fatores se constitui a identidade dessa ciência?
 - f) Por que a instrução tornou-se fundamental para o homem no mundo contemporâneo?

g) Qual a importância de o professor exercer uma escuta cuidadosa no cotidiano das suas aulas?

h) Por que a Educação pode ser considerada uma ciência?

- Reflita:

Imagine-se um professor preocupado com determinada conduta de seu aluno, como, por exemplo, a dificuldade de relacionar-se num grupo de trabalho em sala de aula. Tente explicar essa conduta, em primeiro lugar segundo a visão do Behaviorismo; depois, analise-a de acordo com a Gestalt.

- Cite:

a) As cinco áreas principais da Antropologia e descreva cada uma delas.

b) As principais características do fenômeno denominado “conhecimento”.

c) Algumas das características que fazem com que a ciência moderna se diferencie das visões de ciência existentes na Antiguidade e na Idade Média.

Aí estão, prezado aluno, as questões dentre as quais serão escolhidas aquelas que serão utilizadas em sua entrevista de avaliação. Depois de relê-las e de buscar sua relação com as aulas estudadas, dirija-se à Sala de Avaliação. Lá estarão professores e tutores, cuja tarefa é ajudá-lo a prosseguir em sua viagem pela “Terra dos Fundamentos da Educação”.

Depois de tantos quilômetros percorridos em nosso trem imaginário, é hora de saltar, esticar as pernas, relaxar e seguir tranquilo para essa importante tarefa.

Terminado o trabalho na Sala de Avaliação, tenha certeza de que você poderá seguir viagem com mais segurança, depois de conhecer sua própria capacidade, seus limites e de consolidar os muitos conhecimentos que já adquiriu.

Como a avaliação deve ser contínua e subjacente a todo bom processo de ensino e aprendizagem, você terá mais adiante, ainda com relação ao Mapa I, outra parada numa estação para avaliação. Com isso, terá recebido uma boa ajuda desse processo avaliatório para encetar mais uma etapa da nossa viagem pela “Terra dos Fundamentos da Educação”, seguindo então o Mapa II.

Os vagões da composição ferroviária serão limpos agora; nossa velha porém confiável “Maria Fumaça” passará por uma rápida revisão e manutenção; nós faremos uma refeição, repondo as energias antes de seguir viajando.



Ainda temos um longo e prazeroso caminho a percorrer nesta nossa viagem pela "Terra dos Fundamentos da Educação". Muito conhecimento nos aguarda pelo caminho; muitas surpresas nos estão reservadas; o horizonte do saber se abre, claro e luminoso, diante de nossa vontade, de nossa curiosidade, de nosso empenho.

Boa sorte!

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Refletir sobre as relações entre saber e poder.
- Refletir sobre a historicidade das relações entre saber e poder.
- Refletir sobre as concepções foucaultianas de saber e poder.



INTRODUÇÃO



MICHEL FOUCAULT (1926–1984)

Filósofo francês. Suas reflexões sobre a formação da subjetividade moderna, sobre a historicidade dos saberes e sobre as relações saber/poder desafiaram as convicções modernas tradicionais sobre as prisões, os hospícios, o cuidado dos doentes mentais, as escolas, a polícia, os direitos das minorias, por exemplo. Dentre suas obras podemos destacar: *História da loucura*, *História da sexualidade* vols. I, II, III, *Vigiar e punir*, *As palavras e as coisas*, *Arqueologia do saber*, *Microfísica do poder*, *A ordem do discurso*.

Continuando nossa viagem, estamos chegando à Estação em que vamos parar para conhecer e pensar os saberes e suas relações com os poderes.

Vimos, sobretudo nas Aulas 8, 9 e 10, que a Ciência se faz na história, como qualquer outra atividade humana. Isto significa que os saberes (científicos ou não) têm uma historicidade, pois eles são construídos por mulheres e homens historicamente situados em determinado contexto tempo–espacial para explicar aquilo que a realidade é. Daí esses saberes serem suscetíveis de mudanças.

Nossa aula vai abordar as históricas relações existentes entre os saberes e os poderes, a partir das considerações de **MICHEL FOUCAULT**. Essa perspectiva de análise não é a única possível e/ou a mais válida. Contudo, devido à importância da obra de Foucault para o desenvolvimento posterior das reflexões acerca do poder e do saber, tal caminho foi o escolhido.

Você certamente já deve ter escutado afirmações tais como: “quem sabe faz a hora e não espera acontecer”, “quem sabe mais pode mais”, “é mais importante saber o *porquê* das coisas do que apenas saber *como* as coisas funcionam”. Estas frases trazem embutidas a constatação de que saber e poder estão intimamente ligados e, mais ainda, de que saber é poder. Daí a importância da educação para um povo, pois um povo com formação e com informação tem mais condições de se autodeterminar, porque a educação é um dos meios privilegiados para desenvolver uma compreensão mais fundamentada do que é a realidade.

SABERES E PODERES

Discursos e formações discursivas

Para Foucault, a produção dos discursos, isto é, dos enunciados que emitimos sobre a realidade, sejam eles científicos ou não, obedece a certos procedimentos que controlam nossas falas, legitimando umas e outras não. Esse processo de legitimação se dá por meio das instituições e conforme as contingências históricas.

Em geral, não temos consciência desses procedimentos, uma vez que nascemos já lançados em uma dada **FORMAÇÃO DISCURSIVA**.

Em *A ordem do discurso*, Foucault apresenta os procedimentos externos de exclusão de discursos que permitem dominar os seus poderes; os procedimentos internos, que impedem o aparecimento dos discursos ao acaso; e os que vão proporcionar o seu funcionamento.

Nessa obra encontramos a descrição do ‘ser’ do discurso e a explicação de como os complexos saber-poder, presentes nas construções sociais, funcionam no âmbito social. Isso nos leva a compreender, como veremos ao longo desta aula, que todo discurso, presente nas formas de saber-poder, está marcado por relações de força (poder), e a verdade (presente no pólo ‘saber’) acha-se profundamente assinalada por essas relações.

Foucault parte da hipótese de que “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório...” (FOUCAULT, 2002, p. 9).

Para dominar os poderes dos discursos, destacamos alguns dos procedimentos apresentados por Foucault:

a) *interdição*: aquilo que pode ou não ser dito a qualquer momento. Assim, não podemos falar tudo, a qualquer momento, em qualquer circunstância. Exemplos de interdições: o tabu do objeto, o direito privilegiado ou mesmo exclusivo do sujeito que fala.

Em todas as culturas há os objetos sobre os quais as pessoas não podem falar sob o risco de acarretar desgraças ou ainda que somente podem ser falados em certas circunstâncias e/ou por pessoas autorizadas. Um exemplo é o termo YAHWEH (Javé). Em hebraico, na cultura judaica, é o tetragrama que representa o nome de Deus e o nome de Deus não deve ser pronunciado. Na cultura cristã, por sua vez, há o preceito de que não se deve pronunciar em vão o nome de Deus.

Quanto ao privilégio e/ou exclusividade do sujeito que fala, podemos exemplificar com o discurso do médico sobre doenças e saúde, que nossa sociedade aceita como válido, em detrimento aos discursos de leigos e mesmo de curandeiros.

FORMAÇÃO DISCURSIVA

Espaços sócio-históricos institucionalizados de enunciação. Isto significa que o fato de pertencermos a uma cultura nos joga em uma teia de enunciados previamente já dada. Esta rede de enunciados ou formação discursiva condiciona e controla o que podemos/não podemos, devemos/não devemos falar, perceber, pensar, conhecer nos diferentes contextos, como por exemplo: científico, religioso, senso comum, familiar, na roda de amigos.

VONTADE DE VERDADE MODERNA

Entre os séculos XVI e XVII, conforme Foucault, teria aparecido uma nova vontade de verdade baseada no papel determinante do sujeito cognoscente, em um novo domínio de objetos (que passaram a ser mensuráveis, quantificados, observados experimentalmente), no uso do aparato técnico para a experimentação e verificação do conhecimento.

Toda vontade de verdade é apoiada pelo sistema institucional e reforçada pela maneira como uma sociedade valoriza, distribui e aplica os conhecimentos.

PROPOSIÇÃO

Enunciado declarativo ou ainda o que é declarado/expresso por um enunciado.

ENUNCIADO

Expressão lingüística de sentido completo, que pode ser verdadeiro ou falso e duvidoso.

b) *separação entre loucura e razão*: a separação entre a palavra válida daqueles que não são loucos e a palavra não-válida. Durante séculos, na Europa, a palavra do louco ou não era validada (não era ouvida) ou era escutada como uma palavra portadora da verdade, pois nesse caso o louco era visto como alguém especialmente tocado pelo sagrado. Mas a palavra do louco não existia *de fato* e por isso não era recolhida ou ouvida. Antes do século XVIII, nenhum médico procurou ouvir o que era dito, como e por que era dito. Hoje a palavra do louco não é mais considerada algo que esteja do lado “de lá”. Nós buscamos nela um sentido; porém, de algum modo, a separação ainda existe.

c) *oposição entre o verdadeiro e o falso*: as sociedades, em situações históricas diferentes, estabelecem a separação entre a Verdade e a Falsidade.

Para Foucault, é possível detectar a **VONTADE DE VERDADE**, ou seja, o tipo de separação entre Verdade e Falsidade (regime de verdade) presente na vontade de saber, isto é, nos saberes de uma sociedade em uma dada época. Essa separação é historicamente construída, e as grandes modificações científicas (as mudanças paradigmáticas) podem ser lidas como o surgimento de novas formas de vontade de verdade.

Na **PROPOSIÇÃO**, dentro do discurso, a separação entre o falso e o verdadeiro não é arbitrária ou aleatória, uma vez que resulta de uma construção histórica. Tal distinção aparece claramente nos nossos enunciados científicos ou não, pois toda vontade de verdade é apoiada pelo suporte institucional – como a escola – e reforçada por práticas – como a pedagógica – e pela maneira como os saberes são distribuídos, aplicados, valorizados em uma sociedade.

Portanto, cada regime de verdade historicamente estabelecido em uma sociedade representa o que pode ser **ENUNCIADO** (o que pode e deve ser conhecido e dito sobre o real), percebido, delimitado, conhecido, nomeado, reconhecido.

As mudanças no modo de ver a realidade estão condicionadas ao aparecimento/desaparecimento de regimes de verdade.

d) *disciplinas*: uma disciplina é definida por um domínio de objetos, pelo conjunto de métodos, de proposições consideradas verdadeiras, de definições, de técnicas e por um aparato instrumental. As disciplinas, internamente, reconhecem suas proposições verdadeiras, mas expulsam como ‘monstruosas’ as que não aceitam. Os ‘monstros’ mudam com a história do saber. Assim, a disciplina Física Moderna aceita como verdadeira a proposição "é impossível um corpo fora do espaço" e rejeita a proposição “a pedra cai devido ao seu lugar natural, que é junto à terra”, que a Física aristotélica acataria. Por isso, Foucault afirma que, quando estamos no verdadeiro, obedecemos às “regras de uma ‘polícia’ que devemos reativar em cada um de nossos discursos” (idem, p. 35).

e) *sociedades de discursos*: cabem a estas sociedades produzir ou conservar os discursos, fazê-los circular em espaço restrito, distribuí-los segundo regras estritas. Para este autor, vivemos hoje numa ‘sociedade de discurso’ mais difusa, mas igualmente coercitiva.

f) *doutrinas*: se em uma sociedade do discurso o número de falantes é limitado e somente entre eles o discurso circula, a doutrina tende à difusão. O pertencimento a uma doutrina é dado pela aceitação de regras e pelo reconhecimento das mesmas verdades, que associam os indivíduos a certas enunciações e lhes proíbem outras.

A partir do que foi exposto, podemos considerar que:

- É uma ilusão considerar o sujeito fonte exclusiva de seu discurso (seus enunciados), pois em verdade ele está empregando significados preexistentes já dados em uma formação discursiva. Isto se deve ao fato de nascermos numa formação discursiva, que implica, por sua vez, uma certa constituição de mundo (ou realidade). Assim, quando falamos/percebemos/pensamos/conhecemos/agimos, estamos utilizando o instrumental teórico–prático presente na nossa sociedade.

- A aparente ‘neutralidade’ dos significados das palavras vem de sua institucionalização e do trabalho da ideologia.
- As instituições acabam por regular as interpretações, dispondo sobre *o quê, como, quem* interpreta e em *quais* condições. Assim, o sujeito (cada um de nós) é constituído/interpelado pelas redes de interpretação.
- A forma de interpretação é historicamente modalizada pela formação discursiva em que se dá, e a interpretação é a relação entre os sujeitos e os significados. Portanto, há relação necessária entre o nosso dizer e as condições históricas de produção desse dizer, pois para que nossas palavras façam sentido é necessário que elas tenham algum sentido. Tal sentido é estabelecido pela formação discursiva que determina o que pode ser dito ou não a partir de um lugar historicamente situado em um dado contexto.

ARQUEOLOGIA DO SABER

A história arqueológica, proposta por Foucault, fundamenta-se sobre a análise do discurso, visto como o conjunto de enunciados que segue os princípios de regularidade de uma mesma formação discursiva. Nela temos o deslocamento da investigação sobre a ciência para o saber, o que significa o fim do privilégio da verdade científica no âmbito dos estudos do conhecimento. A arqueologia responde à questão ‘como os saberes surgem e se transformam’. Ela privilegia as inter-relações entre os discursos e ainda suas relações com as práticas institucionais (hospital, justiça, escola, família etc.).

Regimes de verdade, formações discursivas e discursos

Fez parte das intenções de Foucault, no nível da **ARQUEOLOGIA DO SABER**, elucidar o aparecimento de novos saberes, o que corresponde ao surgimento de um novo regime de verdade no discurso, que se dá por meio de rupturas.

Um domínio de saber é constituído por um conjunto de enunciados, falados e escritos. Quando investigamos a gênese destes enunciados, logo, de um saber, temos condições de compreender como foi possível que determinados enunciados aparecessem e outros não. Por exemplo, na *História da loucura*, Foucault investigou o nascimento da Psiquiatria apresentando as condições de possibilidade de seu aparecimento, a partir dos estudos dos saberes e das práticas sobre a loucura em diferentes épocas. Por sua análise, percebemos que o saber da Psiquiatria afirma e legitima idéias que não havia antes do século XIX, como a categoria de doença mental.

Este exemplo nos leva a ver, por um lado, que os saberes e os regimes de verdade surgem para responder às históricas necessidades de conhecimento de cada época. Por outro, que os saberes, tal como o da Psiquiatria, ao legitimarem certas concepções, acabam por positivar determinadas realidades, como a da doença mental.

Cada formação discursiva desenvolve um regime de verdade próprio, que legitimará alguns saberes como verdadeiros, na medida em que estes estiverem de acordo com as premissas presentes no regime de verdade. Por conseguinte, o regime de verdade tem força de normatização, isto é, tem **poder de normatização**. Este poder acaba validando os saberes que se fazem de acordo com o regime de verdade vigente. Por meio dos saberes e de suas práticas, das instituições e suas relações com a verdade, o poder entra difusamente nas nossas vidas.

Assim, começamos a tocar no tema de nossa aula de modo contundente, pois já temos condições de afirmar que o saber e o poder se relacionam nos discursos – sejam eles filosóficos, científicos, literários, religiosos, políticos, econômicos, do senso comum –, em instituições e em práticas sociais, que sempre estão vinculadas aos saberes.

Saber-Poder

Você já parou para pensar sobre o que é o poder? Como alguém exerce poder sobre outra pessoa? O poder somente é político e sempre parte de um centro? O poder somente é negativo, coercitivo, repressivo, limitador? Os saberes não exercem poder? Como? Onde? Os saberes estão apenas nas escolas, nos livros, nas bibliotecas e afins?

Dentre as inovadoras investigações de Foucault, interessa-nos aqui apresentar as que relacionam saber e poder, ou seja, a história genealógica que analisa os complexos saber-poder.

Em 1975, com a publicação de *Vigiar e punir*, ele modificou a forma de análise dos modos de exercício de poder, na medida em que propôs uma concepção relacional de poder que se contrapõe à de poder enquanto domínio dos macrossujeitos (Estado, rei, ditador, classe/ideologia dominante).

Toda sociedade tem seu regime de verdade ou sua ‘política geral da verdade’, ou seja, em toda sociedade encontramos:

- discursos que ela aceita como verdadeiros;
- mecanismos por meio dos quais os enunciados falsos são separados dos verdadeiros;
- o modo como ela sanciona uns e proíbe outros;
- as técnicas e os procedimentos que são acolhidos e instituídos como os que garantem a obtenção da verdade;
- o estatuto daqueles que podem dizer aquilo que funciona como verdadeiro.

GENEALOGIA DO PODER

A história genealógica estabelecida por Foucault busca responder à questão do ‘porquê’ dos saberes, de sua ‘origem’ e de suas transformações.

Portanto, o poder é analisado em sua relação com o saber. Isto significa que estamos submetidos pelo poder à produção da verdade e ao próprio regime de verdade e ainda que somente exercemos o poder por meio da verdade. Se a história arqueológica permite o deslocamento da ciência como o lugar da verdade para os saberes, a genealogia permite a fuga da noção da ideologia como o lugar do poder e do erro.

Foucault definiu o poder como relação de forças. Poder é poder de afetar algo e que, por isso, atravessa os saberes. Nesta inovadora forma de conceber o poder, este passou a ser compreendido como relacional, imanente (intrínseco) ao espaço social e difuso (não parte somente de um ponto central).

Ele desconstruiu a concepção tradicional de poder, qual seja, a que postula o poder como tendo exclusivamente um centro soberano (o príncipe, o rei, o Estado, a classe dominante) e como sendo exercido do centro para a periferia e de cima para baixo. Assim, ele não aborda o poder como emanando de uma entidade concreta, que poderia estar situada num lugar específico ou acoplado a uma pessoa (rei ou presidente, por exemplo).

Por isso, o poder, considerado relações de diferentes forças, atinge todo o tecido social.

Nesse sentido, Foucault pôde afirmar que o discurso não é o que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, “mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”(FOUCAULT, 2002, p. 10).

Um aspecto central da interpretação foucaultiana é o que afirma que o poder não apenas normatiza, mas tende a ser constituinte, isto é, instituidor de domínios de objetos, logo, da realidade que conhecemos e onde vivemos. Por isso não devemos descrever o poder somente em termos negativos.

É certo que o poder exclui, reprime, censura, recalca, mas, sobretudo, ele é positivo na realidade que institui, na medida em que ele produz objetos e regimes de verdade. Por isso Foucault pôde declarar que “a verdade não existe fora do poder ou sem poder” (FOUCAULT, 1989, p. 12).

No tecido social, pois, podemos detectar uma imensa rede de relações saber-poder. Nela temos, por um lado, as verdades estabelecidas que agem como axiomas reguladores de nossos comportamentos, de nosso modo de ver e entender o mundo, assim como de nos ver nele; por outro, um poder que não está ‘localizado’ numa entidade, numa pessoa ou numa instituição, ou na forma jurídica da lei, mas que está imbricado nas relações sociais e que são expressos pelos saberes.

Portanto, saber e poder se relacionam nos discursos, sejam eles filosóficos, científicos, literários, religiosos etc. nas instituições e nas práticas sociais.

Foucault concebeu o poder como uma rede de relações múltiplas, móveis, exercida a partir de vários pontos em toda a sociedade. Por conseguinte, o poder não é somente algo apropriado pela classe dominante, ou por um presidente ou mesmo por um ditador. Mas sim estratégias materializadas em discursos, em práticas, em técnicas, em instituições, em formas de disciplinarização, que permeiam a estrutura social. Esse microfísico poder é validado, por sua vez, pelo regime de verdade (logo, pelos saberes), que tem força (isto é, poder) de coerção e de coesão.

RESUMO

- A produção dos discursos obedece a certos procedimentos que controlam os enunciados, legitimando uns e outros não.
- Via de regra, quando o sujeito fala, não se dá conta dos mecanismos de assujeitamento aos quais está submetido. Ele não percebe que emite enunciados pré-construídos e toma por suas as significações validadas pelo regime de verdade.
- Os saberes e o pensamento em suas relações com a verdade têm uma história. Quando a verdade em cada época é problematizada, isto é, o modo como as pessoas entendem o que verdadeiramente é real, de fato estamos problematizando os conhecimentos que dizem o que as coisas são e também o 'peso' (o poder) que tais conhecimentos têm na sociedade.
- Por meio do que se fala (e do que não se pode falar), nós entendemos como os saberes se constituem e como um regime de verdade é estabelecido pela sociedade de modo a responder a uma urgência histórica.
- Todo regime de verdade tem poder de coerção e de coesão; nele temos os saberes/discursos e práticas produzidas e validadas como verdadeiras por cada sociedade.
- Os saberes são considerados peças de relações de poder que podem perpetuar/modificar o poder.
- O poder, por sua vez, é visto como um instrumento que consegue explicar o nascimento/permanência/morte dos saberes.
- O poder está materializado em discursos, técnicas, práticas, instituições, formas de disciplinarização. Por isso, ele se estende pela teia social.
- Os discursos atingem a vida dos homens/mulheres promovendo hábitos alimentares, tabus, normas, ritmos de trabalho, isto é, promovendo valores.
- Esses discursos/conhecimentos/ciência acham-se intimamente associados aos elementos não-discursivos (instituições, prédios/formas arquitetônicas, por exemplo). Daí Foucault não dissociar, em sua análise, o regime de verdade 'pura' (discursos/conhecimentos/ciência) das relações de poder sustentadoras das instituições, da sociedade, do Estado.
- Aquilo que somos, em cada período histórico e em cada cultura, é moldado na dependência dos regimes de verdade, das relações de poder e das formas de individualização.
- Quando consideramos a associação saber-poder, passamos a atentar para as relações entre as diferentes formas de saber e os poderes que as formas de saber implicam. Por sua vez, as configurações de saber estão inscritas no jogo do poder.

EXERCÍCIOS

1. A nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases) estabeleceu que todos os professores deverão concluir curso de nível superior. Reflita sobre esta mudança usando o referencial teórico saber-poder de Foucault.
2. Reflita sobre a questão curricular articulando saber e poder, a partir da perspectiva foucaultiana.

AUTO-AVALIAÇÃO

Você ao final desta aula deverá ser capaz de:

- Comentar a historicidade dos saberes.
- Explicar os procedimentos que controlam a produção dos discursos.
- Explicar a concepção foucaultiana de poder.
- Explicar os complexos saber-poder.

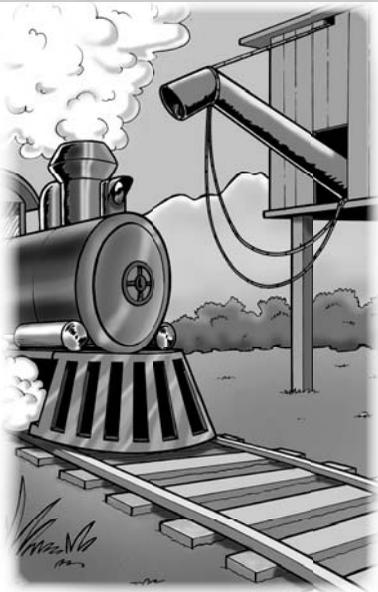
objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Compreender a distinção entre saber e sabedoria, estabelecendo as relações e inter-relações entre essas duas noções.
- Identificar os diferentes saberes que os alunos trazem, valorizando-os como conhecimentos importantes no processo ensino-aprendizagem.
- Refletir, no cotidiano da prática docente, sobre a importância do saber e da sabedoria como elementos necessários ao processo ensino-aprendizagem.

Pré-requisito

Para a compreensão desta aula recomenda-se o estudo das aulas "Pensando o conhecimento" e "Saber e poder".



INTRODUÇÃO

Onde está a sabedoria que perdemos no conhecimento?

(T.S. Eliot).

A invenção da máquina a vapor é atribuída ao escocês James Watt, que a patenteou em 1769. Entre 1801 e 1814, o norte-americano Robert Fulton desenvolveu barcos com essa mesma força motriz que, mais tarde, geraria as locomotivas.

BALSA

É uma embarcação, geralmente montada de forma muito rudimentar, formada por um aglomerado de troncos, toros ou tábuas. *Balseiro* é aquele que conduz a balsa.

Entretidos, olhando a bela paisagem à margem da linha férrea, percebemos agora que nosso trem vai parando lentamente. Como imaginamos estar viajando com uma “Maria Fumaça” – locomotiva antiga movida a vapor – observamos que se trata de uma parada estratégica para abastecer a máquina com lenha e o reservatório com água que, sob o fogo da caldeira, logo se transformará em vapor.

Parados, notamos próximo da linha um rio caudaloso. Num atracadouro, vemos uma balsa. Como em muitos rincões do Brasil, balsas como essas servem para permitir que pessoas, animais e veículos cruzem rios, prosseguindo a viagem na outra margem, onde a estrada continua.

Essa visão do rio e da balsa nos traz à memória uma história que serve para ilustrar bem a distinção mais superficial que quase todos fazemos, muitas vezes sem nos apercebermos, entre saber e sabedoria. Eis a história.

Um homem muito sábio, detentor de muitos títulos, mestre em muitos conhecimentos, erudito capacitado a ensinar disciplinas em muitos campos de saber, para continuar sua viagem tem de atravessar um rio muito largo e caudaloso. As águas barrentas e revoltas dão medo. Preferível seria o conforto de uma estrada. Mas não há jeito: o único caminho existente exige a travessia do rio utilizando a **BALSA**.

O sábio aproxima-se do balseiro e, com certa dificuldade, consegue que aquele homem simples se disponha a ajudá-lo na travessia. Acertado o pagamento, a balsa é desatracada e, manobrada com muita habilidade por aquele pobre e iletrado homem, inicia a travessia do perigoso rio.

Reparando na habilidade do homem da balsa, que lhe infunde confiança, o sábio fica mais relaxado e começa a gostar da travessia, que é lenta mas proporciona uma visão privilegiada do rio, de suas margens, sobre as quais grandes árvores se debruçam, de um pôr-de-sol que se desenha no horizonte e dos sons de pássaros vindos da mata cortada pelo rio.

Com a travessia vagarosa, nosso sábio – homem acostumado à vida agitada das cidades e à rotina dos gabinetes e das salas de aula – começa a ficar um tanto melancólico, lamentando que não haja transporte mais rápido que o leve logo ao encontro de seu compromisso numa cidade ainda distante, na qual poderá dar uma palestra com o brilho, entusiasmo e reconhecimento costumeiros.

Depois de olhar para o céu, em que as primeiras estrelas começam a despontar depois do ocaso, e para afastar o tédio que começa a invadi-lo, o sábio puxa conversa com o balseiro.



E lá se foi o sábio, com todo o seu conhecimento, para o fundo do rio!

Você já deve ter percebido, caro aluno, que essa história nos dá uma boa idéia da distinção entre o saber, como conhecimento, como erudição, como acúmulo e entendimento de informações teóricas, e a aplicação prática que a gente pode fazer das coisas. Além disso, podemos ver que existe uma “escola da vida”, que acaba por nos dotar da sabedoria necessária para enfrentar e resolver problemas.

Essa distinção, tomada em sentido mais profundo, tem sido estudada ao longo dos séculos, especialmente pela Filosofia. O saber é, com freqüência, comparado ao conhecimento. É nesse sentido, por exemplo, que falamos do saber científico, um tipo de saber que trata predominantemente das coisas objetivas, trabalhadas de forma sistematizada, utilizando procedimentos e métodos. Saber, assim considerado, significa uma maneira determinada de apreender a realidade e de lidar com ela. Esse saber é utilizado para a realização de coisas práticas – como, por exemplo, quando as teorias científicas se convertem nas aplicações que denominamos “tecnologia”. Além disso, o saber é fixado e transmitido, transformando-se num modelo a ser seguido. Porém, com o passar do tempo, esses modelos – que são denominados **PARADIGMA** – vão se transformando, por não atenderem mais às exigências e necessidades da sociedade, surgindo outros modelos. A isso se denomina “quebra de paradigma”.

PARADIGMA

Pode ser entendido como um modelo capaz de guiar uma investigação, sem imposições; ou como uma mudança de olhar; ou, ainda, o estabelecimento de diferentes formas de olhar, procurando dar conta de uma faceta, de uma nova realidade.

Quebrar paradigma é, em suma, buscar um novo olhar. No caso desta aula, significaria o professor não apenas valorizar o conteúdo expresso nos programas, nos livros didáticos, nas exigências apresentadas nos documentos legais, mas também buscar sentimentos, emoções, vivências que estão presentes na vida dos alunos, que são esquecidos, abandonados em nome de um conhecimento racional, experimentado, comprovado, tido como verdade.

Importa, nessa mudança de olhar, nesse novo paradigma, dialogar com a incerteza, com o não-estabelecido que faz parte da cultura dos alunos. Seria a “escola da vida”, em seus múltiplos sentidos.

Essa riqueza que a vida nos oferece pode trazer o reencantamento do aluno pela sala de aula, considerando-se que ele terá vez e voz para apresentar os seus saberes impregnados de sabedoria.

Desprezando o saber que traz dentro de si, impomos o saber vindo de fora, e acabamos por não enxergar a sabedoria que o aluno possui.

Preocupados com saberes, acabamos por perder de vista a Sabedoria, que também costuma ser denominada “sapiência”.

Uma educação que valoriza os saberes e a sabedoria permitirá ao aluno sentir-se como sujeito importante do processo, na medida em que tanto a cultura científica – os saberes – como a cultura das humanidades – a sabedoria – podem ser mobilizadas.

O aluno deixaria de se sentir um “estranho no ninho”, com saberes abstratos, e passaria a dialogar, também, com os saberes acumulados pela vivência do dia-a-dia.

Os saberes do nosso “sábio” – aprendidos na escola – e a sabedoria do balseiro – aprendida na vida – certamente gerarão um saber com sabor: a sapiência.

Era certamente ao tipo de conhecimento como “saber” que pertenciam as coisas mencionadas ao balseiro pelo sábio da nossa história.

Mas, caro aluno, será que todos podemos ser sábios nesse sentido? Será que nossa vida não depende também de saberes menos objetivos, saberes que dependem de nossa subjetividade, de nosso “sentir” o mundo? Uma observação mais atenta demonstra que dependemos muito de um saber do tipo “comum” ou “vulgar”, que aprendemos no que já denominamos “escola da vida”. Foi esse saber que salvou nosso balseiro da morte certa.

Dada a sua complexidade, a questão dos saberes tem sido objeto inclusive de classificações. **SCHELER**, por exemplo, fala de: “saber técnico”, aquele que é motivado pela necessidade; “saber culto”, suscitado pela curiosidade; e “saber de salvação”, um tipo de saber que tem vinculação com a motivação religiosa.

Outro tipo de classificação é feito segundo a natureza do saber. Assim teríamos o já mencionado “saber comum ou vulgar”, o “saber científico” e o “saber filosófico”.

Desde a Grécia Antiga havia uma preocupação em distinguir *saber* de *sabedoria*. Esta última já era considerada uma espécie de inteligência prática, uma arte capaz de permitir o discernimento e a habilidade necessários para agir e resolver problemas, uma forma de pensamento ou de ação vinculada à capacidade de julgar. Nesse sentido, sabedoria vincula-se menos a uma capacidade de saber das coisas do mundo, e de buscar uma “verdade” científica, do que se relaciona com a capacidade de agir com prudência, moderação, utilizando a experiência e a maturidade.



**MAX SCHELER
(1874-1928)**

Filósofo alemão. Além de estudos sobre valores e sobre o Homem, propondo um campo de estudos filosóficos que veio a denominar-se “Antropologia Filosófica”, investiga a questão dos tipos de saber, em seus trabalhos de Sociologia da Cultura.

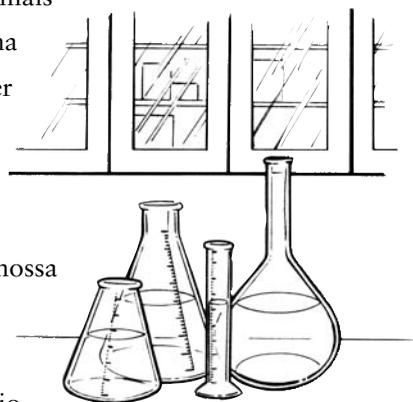
Simplificando, talvez pudéssemos afirmar que uma coisa é ser sábio para, por exemplo, conhecer o que é a justiça, com sua leis e códigos; outra é ter sabedoria para exercer de fato a justiça.



Há um exemplo terrível que pode nos ajudar a pensar mais um pouco sobre essa distinção que é o tema de nossa aula. Trata-se do episódio, ocorrido ao final da Segunda Guerra Mundial, em que foram lançadas bombas atômicas sobre as cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki. Não há dúvida de que muito saber foi desenvolvido até que aqueles artefatos fossem aperfeiçoados. Porém, podemos indagar: houve sabedoria na utilização dessa capacidade científica e técnica?

Outro exemplo: a Ciência já está quase atingindo o ponto de saber como clonar seres humanos. Mas será preciso muita sabedoria, muita capacidade de julgar corretamente para utilizar essas inegáveis conquistas do saber humano em benefício da humanidade.

Nenhum de nós tem dúvida de que vivemos hoje num mundo em que a racionalidade impera, isto é, valem mais do que quaisquer outros os saberes fundados na Razão. A Ciência é o saber predominante; ser sábio é, pois, fundamental, nesse sentido de dominar um saber que explica tudo, que permite fazer coisas, especialmente construir artefatos que dão conforto e comodidade à nossa vida. Quando adoecemos, por exemplo, geralmente buscamos a ciência sob a forma da Medicina que, inegavelmente, nos traz alívio ou mesmo cura nossas doenças.



Mas será que isso é simples assim, caro aluno? Será que na maioria das vezes não recorremos também à sabedoria contida nos remédios caseiros, e eles nos trazem alívio? Por que será que isso acontece? A resposta puramente científica, fundada naquele saber experimental e de racionalidade em que se funda a ciência paradigmática de nosso tempo, será certamente de que isso “tem apenas valor psicológico”. Será realmente isso, ou será que falta realmente sabedoria em nossa vida?

Entender a origem do significado das palavras, o que se denomina **ETIMOLOGIA**, nos ajuda muito. Se fizermos isso com a palavra “saber”, veremos que tem a mesma raiz do termo “sabor”, como já mencionamos antes nesta aula. Isso provavelmente se deve ao fato de que os homens, desde épocas remotas, perceberam que nosso contato com o mundo é um contato integral: aprendemos sobre as coisas não somente entendendo-as com a utilização de nosso intelecto, de nossa razão; aprendemos com todo o nosso ser; aprendemos com a mente e igualmente com o corpo; com a razão e com a emoção. Desse modo, é fácil perceber que aquele conhecimento intelectual, de que falava o sábio de nossa história, não dá conta de tudo; traz-nos saber, que é indispensável, mas não nos garante a sabedoria, inclusive para a melhor utilização do saber, como ficou demonstrado nos exemplos que demos acima.

A Ciência é, portanto, um saber muito mais limitado do que pensamos. Numa analogia com a culinária, o educador Rubem Alves afirma:

A ciência, à semelhança das vacas, tem um estômago especializado que só é capaz de digerir um tipo de comida. Se eu oferecer à ciência uma comida não-apropriada ela a recusará e dirá: "Não é comida." Ou, na linguagem que lhe é própria: "Isso não é científico." Que é a mesma coisa. Quando se diz: "Isso não é científico" está-se dizendo que aquela comida não pode ser digerida pelo estômago da ciência (ALVES, 1999, p. 90).

Edgar Morin, socioantropólogo francês, também pode nos ajudar nesse esforço para entender a distinção entre saber e sabedoria. Esse autor nos diz que o homem ocidental tem sido definido em termos de sua razão, ou seja, ele é o *homo sapiens*. Morin afirma que, no entanto, é preciso considerar que somos, em verdade, o *homo sapiens-demens*, isto é, somos também “demência”, quer dizer, uma dimensão mais ampla que escapa à racionalidade. Diz Morin:

Se se define *homo* unicamente como *sapiens*, oculta-se dele a afetividade, disjuntando-a da razão inteligente. Quando retroagimos para aquém da humanidade, surpreendemo-nos pelo fato de que o desenvolvimento da inteligência entre os mamíferos (capacidade estratégica de conhecimento e ação) encontra-se estreitamente correlacionado com o desenvolvimento da afetividade (1998).

ETIMOLOGIA

Termo derivado do grego *etymología*, significa a ciência que investiga as origens próximas e remotas das palavras e a sua evolução histórica.

Vemos, pois, que nossa relação com o mundo, com as coisas e os outros seres humanos exige de nós a consideração de toda a nossa potencialidade. Em outra passagem, Morin afirma:

Assim, na copulação mecânica entre *sapiens* e *demens* tem-se criatividade, invenção, imaginação... mas também criminalidade e maldade (ibid., p. 54).

Você não acha, caro aluno, que isso fala muito de perto a nós, professores? No dia-a-dia da sala de aula, desejamos que nossos alunos apreendam o saber, mas que também desenvolvam sabedoria, isto é, criatividade, capacidade inventiva para resolver problemas, muitos dos quais, já vimos, não vão poder ser solucionados apenas com a ajuda do saber, ou seja, com o lado *razão* de nosso aluno.

Essa citação, quando menciona a criminalidade e a maldade – ingredientes infelizmente muito presentes na realidade brasileira –, nos faz refletir novamente sobre a distinção já mencionada nesta aula: uma coisa é saber o que são a justiça ou a bondade, outra é dispor da *sabedoria* necessária para vivenciá-las, para aplicá-las efetivamente em nossa vida. Como professores, além da missão de ajudar os alunos a adquirir saberes, é necessário termos sensibilidade para levá-los a adquirir sabedoria.

É ainda Morin quem pode nos ajudar a pensar mais um pouco sobre o tema desta aula, sobretudo quando menciona o papel dos professores. Embora se refira especificamente aos que lidam com a Filosofia, cremos que essas palavras podem se aplicar a qualquer professor, a você mesmo, na sua relação com seus alunos:

Eu veria o esforço da sabedoria em outro lugar, eu o veria no esforço da auto-ética. A auto-ética implica inicialmente evitar a baixeza, evitar ceder às pulsões vingativas e maldosas. Isto supõe muita autocrítica, auto-exame, aceitação da crítica do outro. Diz respeito, também, aos universitários e aos professores de Filosofia, que não são melhores do que ninguém, mesmo que a despeito dos manuais de Filosofia. A auto-ética é, antes de mais nada, uma ética da compreensão. Devemos compreender que os seres humanos são seres instáveis, nos quais há a possibilidade do melhor e do pior, uns possuindo melhores possibilidades do que outros (ibid., p. 61).

Nosso trem põe-se novamente em marcha, já abastecido de lenha e água; a locomotiva resfolega conduzindo-nos em nossa viagem pela Terra dos Fundamentos da Educação.

Instalados em nosso vagão, podemos conversar sobre o que vimos até este momento nesta aula.

Nosso objetivo, não esqueçamos, era estabelecer a distinção entre saber e sabedoria. E começamos a percebê-la quando vimos que a dimensão do conhecimento, por si só, não é suficiente para enfrentarmos nossos problemas, como ficou ilustrado com a história do sábio que acabou no fundo do rio, talvez afundando mais rapidamente com o peso de sua erudição. Esta, sem a sabedoria para a escolha e aplicação, vale menos do que se imagina.

Você já deve ter observado que tem vários alunos que, embora enfrentando dificuldades de assimilar o conteúdo dado em sala de aula, dispõem da sabedoria prática. Este é o caso, por exemplo, do aluno que é reprovado porque não consegue captar os “mistérios” da Aritmética, mas que jamais se engana no troco quando suas condições de vida o obrigam a vender frutas ou balas no sinal de trânsito.

A Ciência também foi objeto de nossa reflexão. Vimos de que maneira ela acaba por estabelecer-se como modelo ou paradigma de saber, mas que sua conversão em ações práticas nem sempre é louvável e beneficia a vida humana. Muitas decisões importantes em nossa vida pessoal, ou relativas ao mundo onde vivemos, ultrapassam a capacidade da Ciência, isto é, escapam à dimensão do intelecto e exigem nosso envolvimento integral: de nosso corpo, de nossa mente, de nossos conhecimentos, mas também de nossa sensibilidade, de nossa emoção.

Fomos alertados também que “saber” e “sabor” têm a mesma origem etimológica. Isso pode nos levar a refletir sobre o papel do professor e sobre o tipo de saber que está levando o aluno a adquirir. Que tal, caro aluno, provocar essa discussão em sala de aula, para que se possa verificar até que ponto o conhecimento “comum” ou “vulgar” é rico e pode se constituir numa base pedagógica interessante para que os alunos ultrapassem esse patamar e ingressem no mundo do conhecimento científico? Mas, em verdade, sempre sugerindo que voltem às origens, às fontes de sabedoria popular onde bebem tais saberes.

Olhando o mundo em que vivemos, talvez não reste dúvida sobre outro ponto discutido nesta aula: o ser humano é *sapiens* mas é igualmente *demens*. Isso já deve nos levar a pensar, inclusive em nosso papel como educadores.

Eis algumas sugestões que poderão ajudá-lo a aprofundar o tema desta aula:

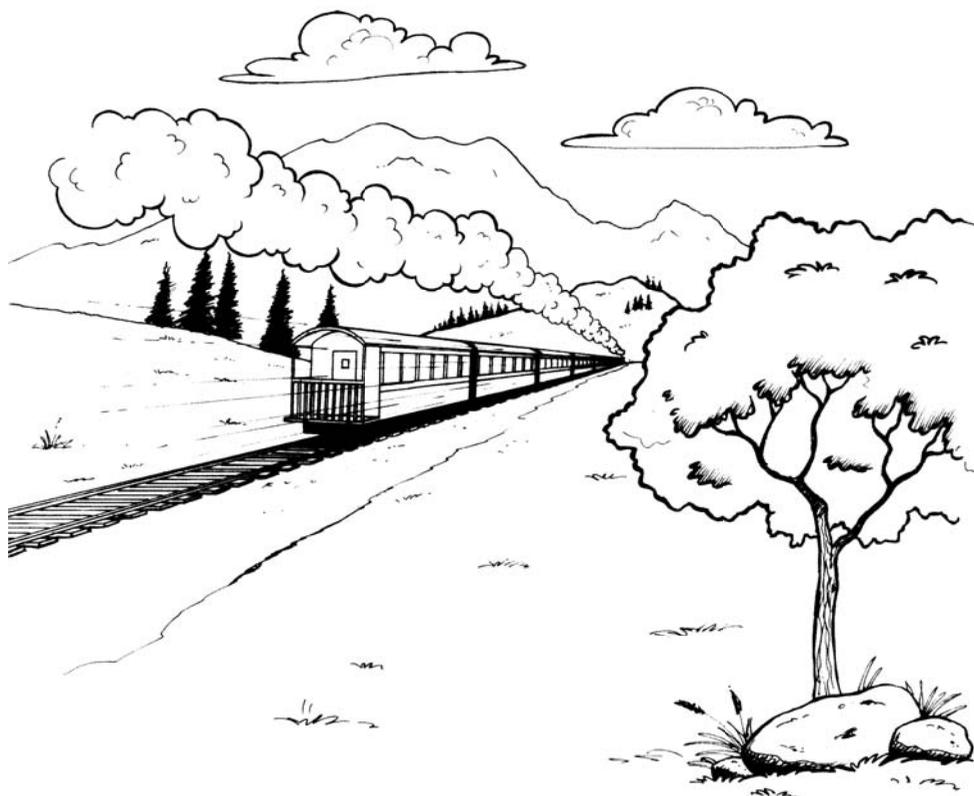
- Na próxima vez em que for trabalhar algum conteúdo programático com seus alunos, tente estabelecer um paralelo entre esse saber estabelecido e a sabedoria contida em sua vivência do dia-a-dia.
- Discuta com seus colegas professores a questão dos saberes contidos no material didático e no próprio discurso do professor, tentando aproximar essa discussão do que foi tratado nesta aula.
- Tente, com a ajuda de seus alunos, trazer à escola alguém da comunidade que possa relatar experiências de vida a partir das quais se possa observar o que se considere “sabedoria”.
- Monte, com seus alunos, na sala de aula, um painel com figuras consideradas “sábias” na história da humanidade. Em seguida, ajude-os a tentar distinguir, entre os retratados, aqueles que são respeitados por sua sabedoria, nos termos da distinção estabelecida na presente aula.

AUTO-AVALIAÇÃO

- Alguma vez, em minha vida, vivenciei uma história semelhante à apresentada no início desta aula?
- Após o estudo desta aula, compreendi a sutil diferença entre saber e sabedoria?
- Preciso rever algumas aulas anteriores para dominar melhor o tema em estudo?
- Percebi que valorizar o saber e a sabedoria requer uma mudança de olhar – um novo paradigma?
- Necessito de orientação do tutor para melhor compreender esta aula?

Nosso trem segue em sua marcha. A linha férrea atravessa a mata, cruza pontes e avança por longos campos verdejantes, permitindo-nos contemplar a exuberância da natureza brasileira.

Aproveite a paisagem, caro aluno, enquanto aguarda a próxima etapa da viagem, que vai tratar de saber popular e saber erudito.



Saber popular e saber erudito

AULA

17

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Analisar criticamente a possibilidade de existência de um saber popular.
- Comparar o saber popular com o saber erudito, mostrando a importância de ambos.



INTRODUÇÃO

Prosseguindo a viagem, da janela de nosso trem avistamos uma nova paisagem. Vamos continuar discutindo as questões relativas ao saber. Existe um saber popular e um saber erudito? Como podemos caracterizar estes saberes?



Ciço

Lavrador de sítio na entrada entre Andradas e Caldas, no sul de Minas Gerais. Sua fala está registrada no Prefácio do livro organizado por Carlos Rodrigues Brandão intitulado *A questão política da educação popular*.

GEORGE SNYDERS (1916)

Educador francês contemporâneo que propõe uma escola não autoritária, partindo de uma visão marxista.

EXISTE UM SABER POPULAR?

A gente fica pensando: o que é que a escola ensina, meu Deus? Sabe? Tem vez que eu penso que pros pobres a escola ensina o mundo como ele não é .

(**Ciço** – lavrador mineiro)

A cultura operária carece da escola não para se renegar, mas para se realizar .

(**GEORGE SNYDERS**)

Precisamos inicialmente perguntar se as camadas populares produzem um saber, pois geralmente conceitua-se o conhecimento comum como algo pleno de ambigüidades, contradições, erros e que não apresenta sistematização tal como os conhecimentos científico e filosófico.

Mas, os homens são seres sociais que travam relações sociais dinâmicas e contraditórias e vivem experiências que precisam ser explicadas. Essas explicações, muitas vezes, apresentam uma sistematização e uma lógica distintas do saber erudito, ou seja, existe um modo diferente de entender, ver e valorar o mundo.

As diferentes classes sociais, de acordo com a sua posição, buscarão as explicações de suas experiências vividas de forma diferente. Segundo Lefebvre, “antes de elevar-se ao nível teórico, todo conhecimento começa pela experiência, pela prática” (LEFEBVRE, 1975, p. 49).

Partimos da idéia de que o saber é construído, por isso “os homens pensam tendo como base aquilo que fazem e o modo como se relacionam nesse fazer; e agem conforme seu modo de pensar e suas relações sociais” (CARDOSO, 1979, p. 25). Há uma relação entre prática e saber; por isso nas camadas populares o saber aparecerá de forma diferenciada porque dependerá do tipo de experiência que é vivida no seu grupo social e com os outros grupos dentro de um determinado contexto social e histórico. Sendo assim, podemos entender e explicar a riqueza e complexidade do saber popular quando conhecemos “o que aqueles homens fazem, em qual contexto cultural e como se relacionam nesse fazer” (MUÑOZ, 1983, p. 17).

Precisamos entender que existem visões de mundo diferentes que nasceram num contexto cultural diferente do que vivemos e por isso devem ser conhecidas e merecem ser divulgadas e respeitadas. Pare e faça uma reflexão sobre a letra da música *O morro não tem vez* :

O morro não tem vez

Vinicius de Moraes e Tom Jobim

O morro não tem vez
 E o que ele fez já foi demais
 Mas olhem bem vocês
 Quando derem vez ao morro
 Toda a cidade vai cantar.
 Morro pede passagem,
 Morro quer se mostrar,
 Abram alas pro morro
 Tamborim vai falar.
 É um, é dois, é três, é cem, é mil a batucada
 O morro não tem vez
 Quando derem vez ao morro
 Toda a cidade vai cantar.

No início da década de 1960 surgem, no Brasil, diversos movimentos de educação popular preocupados com o processo de conscientização das camadas populares. A ênfase é colocada na alfabetização ou na educação de base, buscando difundir e preservar a cultura popular. Destacamos alguns desses grupos: o Movimento de Cultura Popular (MCP), em que Paulo Freire criou seu método de alfabetização, o Centro Popular de Cultura (CPC), o MEB (Movimento de Educação de Base), criado pela CNBB, que adotou o método Paulo Freire. Esses movimentos foram extintos na década de 1960. Na década de 1970 surgiu o NOVA, uma organização não-governamental que pesquisa, assessora e avalia educação, principalmente a educação popular.

Nesta música, Vinicius de Moraes e Tom Jobim mostram que há uma especificidade cultural do morro que precisa ser conhecida e entendida, aqueles que não pertencem a esse mundo cultural, freqüentemente não compreendem o que é produzido nesse universo.

O saber popular se constrói no interior das lutas diárias das camadas populares buscando satisfazer as necessidades vitais e elementares, como: moradia, saúde, educação, trabalho mais bem remunerado etc. São estabelecidos valores e prioridades, descobrem-se estratégias, cria-se uma nova lógica para explicar o mundo.

Devemos considerar que os grupos sociais são heterogêneos: trabalhadores do campo, operários de indústria, domésticas, trabalhadores do comércio etc. Então, questionamos: existe algo que una o saber produzido por esses diferentes grupos sociais? Ou melhor: existem elementos ou um núcleo comum que una essas diferentes experiências de vida?

Podemos afirmar que o elemento comum aos diversos grupos das camadas populares é a sua situação de classe; a dominação que sofrem que acaba sendo um elo unificador das camadas populares. No seu dia-a-dia elas vivem uma situação de exploração e dominação devido à divisão social do trabalho.

A fala desse camponês ilustra como, muitas vezes, as camadas populares têm consciência do elo que as une:

Pensando certo ou errado, eu defino tudo da seguinte maneira: a classe pobre é a indústria. Como toda fábrica funciona por seção, tem a seção dos trabalhadores do campo, a seção dos operários da indústria e das fábricas, operários das cidades, seção política, seção da seca, seção do comércio e muitas outras, até que forma um conjunto de seções que significa uma indústria. Tendo na classe pobre tudo o que for necessário para a engrenagem dessa indústria.

Como tem que existir classe pobre, no Nordeste e no Sul, para sustentar a classe rica do país... lá no Sul foi bolado um sistema de dominação que causa a mesma pobreza que nem aqui no Ceará e no Nordeste. Só é diferente o sistema por causa da região, mas os pobres de lá só se obrigam se sujeitarem aos patrões, ricos e políticos por causa das necessidades. E assim, a vida da classe pobre é a mesma, aqui no Ceará, no Nordeste e no Sul, ou em todo mundo (NOVA, 1982, pp. 92-93).

Nessa fala constatamos que, no seio das camadas populares frutifica um saber consciente que analisa, com lógica própria, a situação de seu grupo social num determinado contexto social e histórico. Esse saber foi gerado a partir das experiências e lutas da vida diária, da observação das contradições vividas no dia-a-dia e de discussões promovidas por grupos de educadores que se propõem a fazer um trabalho de educação popular.

Os grupos das camadas populares, que têm consciência da sua situação de exploração, constroem o seu saber a partir da relação prática/reflexão. Esse saber “se constitui no interior de lutas muito concretas e de relações contraditórias” (MUÑOZ, 1983, p. 28) e, por isso, pode se transformar numa força/poder de transformação da sociedade. O movimento dos trabalhadores rurais sem terra é um exemplo recente de movimento social que apresenta essa força/poder. No interior desse movimento social construiu-se um novo corpo de idéias pedagógicas e atualmente podemos afirmar que existe uma **PEDAGOGIA DO MOVIMENTO DOS SEM-TERRA**.

Esse saber, construído nos movimentos sociais, é regido por lógica e interesses próprios, buscando caminhos diferentes e estabelecendo um novo espaço de luta. Esse espaço, freqüentemente, não é reconhecido pelo poder e saber dominantes. O saber popular, construído a partir das lutas sociais, apresenta estratégia de resistência ao que lhe é imposto diariamente através dos meios de comunicação, da escola de visão tradicional, dos discursos oficiais etc.

Mas devemos também perguntar: o saber popular, construído nesse espaço de lutas sociais, é homogêneo? Esse saber está livre de contradições? Ou seja, basta ele nascer no seio de um movimento social para ficar isento de erros?

O saber popular é homogêneo?

Devemos tomar cuidado com uma visão que idealize o saber construído no interior de lutas sociais, porque podemos cair no erro de considerar que basta existir um movimento social que necessariamente haverá a produção de um conhecimento correto, puro, verdadeiro e homogêneo. Corremos o risco de assumir uma visão espontaneísta que

**ROSELI SALETE
CALDART**

Escreveu o livro *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, narrando a construção de um novo saber pedagógico no interior do Movimento dos Sem Terra que criou as bases de um novo tipo de educação e de escola.

pode considerar que se um conhecimento nasce do povo ele tende a ser autêntico e verdadeiro. Essa seria uma postura ingênua em relação à construção de um saber.

Na verdade, é necessário criar um espaço para pensar, porque o cotidiano de exploração das camadas populares dificulta a abertura de um espaço para a troca e a reflexão. A luta pela sobrevivência, a exploração do trabalho, a programação ideológica, as normas e disciplinas que são introjetadas impossibilitam o exercício da reflexão crítica. Estes versos de cordel, de Severino Pelado, por exemplo, mostram um certo conformismo:

Canção do lenço

Severino Pelado

Minha vida é um romance
De tristeza e ilusão
Parece que o destino
Foi que fez traição
Minha esperança é perdida
Quando eu canto a minha vida
Dói em qualquer coração.

No entanto, os versos de cordel de Patativa do Assaré refletem uma consciência de exploração:

Cante lá que eu canto cá

Patativa do Assaré

Você é muito ditoso
Sabe ler e sabe escrever
Pois vá cantando seu gozo
Que eu canto meu padecer
Enquanto a felicidade
Você canta na cidade
Cá no sertão eu enfrento
A fome, a dor, a miséria
Pra ser poeta de vera
Precisa ter sofrimento

Podemos constatar que o saber popular, comumente, traz ambigüidades. Nele está contido o saber do dominante e o saber do dominado, porque este nasce no interior de relações contraditórias.

É necessário aprender a ouvir e entender a visão das camadas populares, abrindo espaços de reflexão sobre as contradições vividas no cotidiano. Geralmente, no interior de um movimento social há um ambiente que propicia uma maior reflexão sobre as contradições que um determinado grupo social vive e por isso, na trajetória dessa luta, um grupo social pode vislumbrar melhor a sua situação de classe, reconhecendo a exploração a que está submetido. Nas lutas sociais as camadas populares definem seus interesses, construindo a sua autonomia no dizer e no fazer.

Podemos afirmar que a construção de um novo saber necessita de um espaço de reflexão que possibilite construir um distanciamento crítico que possa revelar “os mecanismos que instituem dominantes e dominados e os confirmam mutuamente nestas posições” (BRANDÃO, 1987, p. 95). Ter espaço para refletir significa a possibilidade de fortalecimento para decidir e realizar mudanças significativas no cotidiano.

Mas qual seria o papel do saber erudito na construção desse espaço de reflexão? Os conhecimentos científico e filosófico que representam o saber erudito podem auxiliar na construção do saber popular? Ou eles são incompatíveis?

! Releia a Aula 8.

O SABER ERUDITO

Freqüentemente o saber erudito é identificado com os conhecimentos científico e filosófico. Na Aula 8 você conheceu os diferentes tipos de conhecimento e pôde verificar o rigor, a sistematização, o uso do método e outras características dos conhecimentos científico e filosófico. Tais conhecimentos buscam, através de procedimentos racionais: a coerência, o rigor das explicações, a verdade sobre uma determinada realidade.

A Filosofia questiona a realidade, com a intenção de conhecer como e por que determinados fatos ou fenômenos acontecem, buscando o sentido profundo de seus diferentes aspectos. A Filosofia é uma postura diante do mundo, uma reflexão crítica, sistemática e rigorosa que procura superar o que é aparente e superficial. Ela pode escolher diferentes objetos de estudo: a realidade social, a política, a religião, a arte, a moral, a educação etc.

DOGMATISMO

Que não aceita discussão. Adesão a princípios considerados indiscutíveis.

A Filosofia não é um conjunto de conhecimentos prontos e acabados, mas uma busca constante de conhecimento que duvida e questiona os diversos aspectos da realidade. A postura filosófica é incompatível com o **DOGMATISMO**, ou seja, o filósofo não deve recusar o diálogo nem acreditar que possui a verdade absoluta. O saber filosófico pode impulsionar o homem a romper com a aparência, buscando a compreensão do mundo que o cerca.

A Ciência procura também, através de procedimentos racionais conhecer as relações necessárias e universais entre os fenômenos. Como já vimos anteriormente, até o século XVII, a reflexão filosófica fazia parte da investigação científica, ou seja, Filosofia e Ciência estavam vinculadas, produzia-se uma investigação científica qualitativa, não experimental e especulativa. A partir do século XVII, surge uma nova concepção de saber, um saber ativo que utiliza a Matemática em seus métodos para descobrir com rigor, precisão e objetividade as causas de um determinado fenômeno. Essa nova concepção de saber confere muito poder ao homem porque possibilita não somente encontrar resultados precisos sobre diversos aspectos da realidade como também pode mudar e interferir nessa realidade. Com essa nova forma de utilizar a racionalidade, o homem cria tecnologias que mudam a natureza e as potencialidades humanas.

A racionalidade e a lógica dos conhecimentos filosófico e científico, pelas possibilidades e poder que apresentam, tornaram-se o parâmetro de saber por excelência, o que fez com que os outros tipos de saber fossem relegados a segundo plano, principalmente o saber produzido pela experiência cotidiana das camadas populares.

Precisamos refletir sobre a possibilidade de intercâmbio entre as diferentes formas de saber. O saber erudito é incompatível com o saber popular? Ou pode existir um encontro entre saber erudito e saber popular?

A possibilidade de encontro entre o saber popular e o erudito

Sabemos que a forma de produção dos saberes popular e erudito são distintas, porque o saber popular nasce da experiência cotidiana acumulada e da reflexão sobre essa experiência, principalmente no interior dos movimentos sociais, enquanto o saber erudito nasce nas academias por meio da educação formal, ou seja, a erudição é imprescindível na construção desse saber. Por isso, ele exige métodos de investigação rigorosos e uma linguagem, não raras vezes, sofisticada e precisa, mas tanto o saber popular quanto o saber erudito buscam conhecer efetivamente a realidade das diferentes formações sociais e a natureza, embora com linguagens, métodos e lógicas diferentes.

O maior problema que surge no encontro desses saberes é que frequentemente a academia e a escola não reconhecem como válido e consistente o conhecimento que nasce com a experiência cotidiana, porque desconhecem a lógica que rege o saber popular. A academia desconsidera que no embate das diferentes experiências de vida pode-se coletivamente construir uma nova visão de mundo, uma nova linguagem e uma nova racionalidade.

Tomemos como exemplo os versos do compositor popular **PERCIVAL**, na *Canção do Carreiro*:

Na canga do boi de carro
Tem gente amarrada lá,
Gente não é boi de carro
Pra carro de boi puxar.
Gente tem mente que gira
Mente que pode girar,
Gira a mente do carreiro
A canga pode quebrar

PERCIVAL

Compositor popular de viola e líder de trabalhadores rurais em Goiás. Os versos aqui citados estão na página 126 do livro *A questão política da educação popular*, organizado por Carlos Rodrigues Brandão.



AGOSTINHO NETO

Intelectual que foi líder do Movimento Popular pela Libertação de Angola (MPLA). Esse país africano conquistou sua independência de Portugal em 1975 e o MPLA foi reconhecido e assumiu o governo provisório. Agostinho Neto tornou-se o presidente de Angola em 1975 e morreu em 1979. Além de ser uma importante liderança política, Agostinho Neto é um grande poeta e os versos aqui citados são de seu livro: *Do povo buscamos a força. Poemas de Angola.*

Com uma linguagem própria e uma racionalidade que se expressa de modo diferente daquela utilizada na academia, o compositor popular mostra a questão da dominação do homem e a possibilidade de superação dessa dominação. Esses versos demonstram que Percival tem consciência de classe e política, mas se expressa de um modo diferente de uma pessoa que passou pela erudição e pela escolaridade formal. Ele demonstra que tem conhecimento dos problemas sociais de sua comunidade e pode, inclusive, ter tido contato com teorias sociais e políticas que falam da dominação, mas a sua forma de expressão é peculiar à sua cultura e ao seu modo de ver a vida.

A mesma consciência pode ser expressa pelo saber erudito nos versos de **AGOSTINHO NETO**:

Inexoravelmente, como uma onda que ninguém trava vencemos,
o povo tomou a direção da barca.
Na mesma barca nos encontramos.
Todos concordam – vamos lutar.

Lutar pra quê?
Pra dar vazão ao ódio antigo?
Ou para ganharmos a liberdade
E ter pra nós o que criamos?

Na mesma barca nos encontramos.
Quem há de ser o timoneiro?
Ah as tramas que eles teceram!
Ah as lutas que aí travamos!

Mantivemo-nos firmes: no povo
Buscáramos a força e a razão...

Assim como o compositor de viola Percival, Agostinho Neto, intelectual respeitado mundialmente, fala também da libertação da dominação em seus versos, mas com uma outra linguagem, usando expressões reconhecidas pela cultura erudita. Observamos que a lógica dos versos de Agostinho Neto é diversa daquela encontrada nos versos de Percival, mas ambas são importantes e significativas.

Na verdade, o saber erudito e o saber popular são imprescindíveis. Precisamos respeitar as diferenças entre esses saberes e fazê-los dialogar. Porque acreditamos que as teorias presentes no saber erudito são fundamentais para a análise dos diferentes contextos sociais e históricos, assim como as experiências de vida são necessárias para alimentar nossas análises e até possibilitar questionamentos às teorias. Por isso, o encontro entre o saber erudito e o saber popular possibilitará uma compreensão mais profunda e fidedigna da realidade social.

Finalizamos, solicitando uma reflexão sobre os versos da música *Velha cicatriz*:

Velha cicatriz

Ivor Lancellotti e Délcio Carvalho

Nós convidamos essa massa aí
Para ser feliz ao menos uma vez
Para escolher a sua direção
E obedecer somente ao coração
Nós convidamos essa massa aí
Para de uma vez tomar o seu lugar
E nunca mais deixar escapular
O tempo de sorrir, o tempo de cantar
Nós convidamos essa massa aí
Para esquecer a velha cicatriz
E entoar bem forte esta canção
Soltar de vez a força da paixão
Nós convidamos essa massa aí
Para defender as emoções reais
Plantar a paz, para colher amor
Deixar crescer a flor dos nossos ideais.

RESUMO

Esta aula discute a possibilidade de existência de um saber popular, mostrando as suas principais características: um saber que nasce na experiência de vida e a partir das lutas travadas nas relações sociais. Constata-se que o saber popular não é homogêneo, pois é construído na diversidade. Analisam-se brevemente as características do saber erudito, que é identificado com os conhecimentos filosófico e científico. Finaliza-se a aula discutindo a possibilidade e a necessidade do encontro e do intercâmbio entre o saber popular e o saber erudito.

EXERCÍCIOS

1. Analise as diferenças entre o saber popular e o saber erudito. Dê um exemplo para cada saber.
2. Qual a importância do saber popular para a escola?
3. Analise criticamente a frase de George Snyders que está na abertura desta aula: “A cultura operária carece da escola não para se renegar, mas para se realizar”.
4. Por que é importante o encontro entre o saber popular e o saber erudito?

AUTO-AVALIAÇÃO

Pense sobre o saber popular produzido na sua região e veja se o que é dito na parte inicial desta aula tem alguma pertinência. Reflita sobre o que é dissertado sobre o saber popular e o saber erudito. Você compreendeu quais as principais características dessas duas formas de saber? Percebeu como o saber popular e o saber erudito podem fazer um intercâmbio? Então você pode seguir adiante para discutir outros aspectos da produção do saber.

Saber instituído e saber instituinte

AULA

18

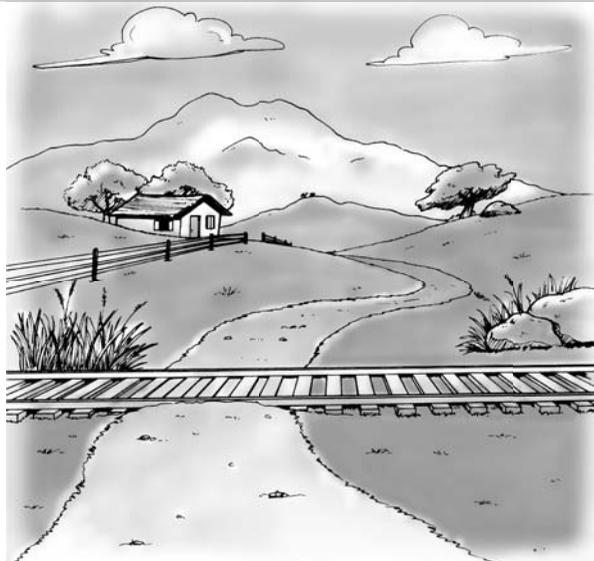
objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Caracterizar os tipos de saber denominados “instituído” e “instituinte”.
- Compreender a importância do saber “instituído” – estabelecido pelo sistema educacional – e do saber “instituinte” – presente na vida cotidiana do aluno.
- Diferenciar as normas, as leis etc. dos fatos diários que, em conjunto, tecem a cultura.
- Identificar o papel das instituições e a trama que se estabelece, em seu interior, entre o “instituído” – as normas – e o “instituinte” – a vida.
- Perceber que a escola precisa acolher e favorecer o desenvolvimento do saber que o aluno traz para dentro dela.
- Conhecer os Quatro Pilares da Educação cunhados pela Unesco tendo em vista a Educação do Futuro e relacioná-los com os saberes “instituídos” e “instituintes”.

Pré-requisito

Para a compreensão desta aula recomenda-se o estudo das aulas “Pensando o conhecimento”, “Saber e poder” e “Saber e sabedoria”.



INTRODUÇÃO

Envergonho-me de pensar quão facilmente capitulamos em face de insígnias e nomes, de sociedades e instituições mortas (...)
Uma instituição é a sombra alongada de um homem...
(EMERSON, pp. 40 e 47).

UNESCO

(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) é um órgão instituído pelos países integrantes da Organização das Nações Unidas (ONU). Desde 1946, quando foi efetivada, essa entidade, que hoje congrega 188 Estados Membros, tem como principal objetivo contribuir para a paz e a segurança no mundo, promovendo a colaboração entre as nações, através da Educação, da Ciência, da Cultura e da Comunicação.

Lá vamos nós, caro aluno, em nossa viagem pela Terra dos Fundamentos da Educação. O dia luminoso descortina uma bonita paisagem ao se olhar pelas janelas de nosso trem imaginário. Cada montanha avistada ao longe, as plantações, as estradinhas de terra cortando a linha férrea, os povoados às margens da ferrovia, cada uma dessas coisas representa uma informação, algo aprendido; significa, enfim, a construção de nosso saber, a efetivação da aprendizagem.

Porém, assim como não basta lançar à paisagem apenas um *olhar* indiferente, também não é suficiente receber as informações. É necessário processá-las de forma crítica em nossa mente, e, além disso, trabalhá-las em interação com as outras pessoas, partilhando com elas o que se vai aprendendo. Isso significa que a construção do saber é uma obra coletiva.

Em nossa viagem, essa interação é representada por nossa conversa no interior do vagão. Uma conversa animada, que às vezes se transforma até numa discussão acalorada. Desse modo, vamos relativizando nosso ponto de vista, renunciando às nossas “verdades” quando somos convencidos por outras pessoas de que estamos equivocados.

De repente – imaginemos – nossa conversa é interrompida pelo agente da estrada de ferro, que entra no vagão fazendo a conferência de nossos bilhetes de viagem.

Observemos esse funcionário. Uniformizado, cortês, mas consciente de suas obrigações, recebe os bilhetes, confere-os atentamente e depois se afasta com um sorriso gentil.

Saiba, prezado aluno, que esse homem é um agente do que está “instituído”. Em outras palavras: representa a instituição denominada “Estrada de Ferro tal e qual”.

Uma ferrovia é uma instituição, assim como um banco, um hospital, uma igreja.



Mas, caro aluno, há instituições de natureza diferente dessas já mencionadas. O casamento, por exemplo, também é uma instituição, ou seja, é uma forma de união entre pessoas – a denominada união conjugal. E sabemos que esse relacionamento obedece a uma série de determinações legais, bem como impõe ao casal uma série de procedimentos, de comportamentos, de obrigações, além de garantir igualmente muitos direitos. E tudo isso encontra-se *estabelecido*, isto é, *instituído*.

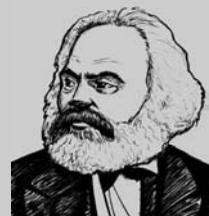
As instituições são lugares onde reina, se não um consenso perfeito, pelo menos um acordo suficiente para levar adiante uma obra coletiva.

Tomando-se em conjunto as visões de Enriquez (1991) e de Bleger (1991), pode-se perceber que a instituição está agrupada num conjunto de normas, regras, atividades impregnadas de valores e funções sociais.

Muitos autores, quando tratam da sociedade, usam imagens para retratá-la, em sua diversidade e complexidade. Para **MARX**, por exemplo, a sociedade, em sua organização e funcionamento, seria como uma espécie de edifício, com dois níveis: uma infra-estrutura e uma superestrutura. Como em qualquer construção, o que está acima do solo depende do que está abaixo, isto é, dos alicerces, que poderíamos considerar, usando essa imagem, a infra-estrutura do edifício. Na sociedade, as relações de produção, ou seja, as relações mantidas pelos seres humanos num determinado sistema econômico, fariam parte da infra-estrutura desse sistema. Segundo esse entendimento, no capitalismo – sistema econômico criticado por esse autor –, as relações de produção são determinadas pelas relações estabelecidas entre o capital e o trabalho. Num dos pólos da relação estaria o capital, compreendido pelo dinheiro e os demais

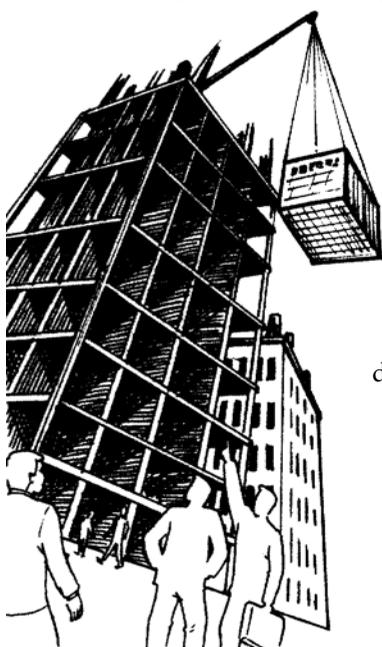
meios empregados para produzir; de outro, estaria a capacidade produtiva, ou seja, a força de trabalho que o trabalhador dispõe para que a produção seja feita. Em tal sistema, o capitalista compra a força de trabalho, ou, dito de outra forma, paga o salário do trabalhador.

Porém, um edifício não é composto apenas de sua infra-estrutura. Usando essa imagem para comparar com a sociedade, há, sobre essa infra-estrutura, uma superestrutura composta por tudo aquilo que não se pode enquadrar no nível infra-estrutural da produção material.



KARL MARX
(1818-1883)

Foi um famoso filósofo alemão, talvez o mais influente pensador da filosofia política e crítico da economia em todos os tempos. Suas obras, como *O capital*, *Manuscritos econômico-filosóficos* e *A ideologia alemã*, dentre outras, mantiveram, até nossos dias, influência decisiva nos estudos e práticas políticas e econômico-sociais, gerando o que se denomina “marxismo”. Por esse motivo, caro aluno, vale a pena procurar conhecer seus trabalhos, muitos deles escritos em parceria com seu amigo Friedrich Engels.



A cultura, por exemplo, com toda a sua complexidade, estaria situada tanto no nível da superestrutura como no nível da infra-estrutura, uma vez que fornece os conhecimentos, valores, símbolos que orientam e guiam a vida das pessoas. A educação é um dos produtos resultantes das relações superestruturais estabelecidas na sociedade, e que acaba por gerar novos estilos de vida.

Uma instituição é um conjunto complexo, que está presente em ambos os níveis – o infra e o superestrutural. Nesses termos, pode-se pensar, por exemplo, na escola como instituição educativa.

Lapassade (1977) não considera a instituição, em seu todo, como integrante da superestrutura. Esse autor afirma que o que se encontra na superestrutura de um sistema é apenas o aspecto *institucionalizado* da instituição, como a lei, o código, a regra escrita etc. Porém, existem coisas não-visíveis que também fazem parte da instituição, a qual se caracteriza como um encontro desses dois níveis – o visível e o invisível.

Portanto, a instituição apresenta uma significativa abrangência, no momento em que envolve o Estado, o grupo, as pessoas e, com elas, as normas, as ideologias, os ritos, os mitos e os valores, isto é, o *instituído* e o *instituinte* – para usar a terminologia proposta por Castoriadis –, o patente e o latente.

Vejamos novamente esse ponto importante, caro aluno. O que há numa escola? Há um ou mais prédios, mobiliário, professores, alunos etc. Porém, há outras coisas sem as quais uma escola não seria uma escola. Não há escola sem que, por detrás dela, exista todo um sistema e uma rede de ensino; estes, por sua vez, são organizados segundo leis, decretos, normas. Há, ainda, numa escola, todo um conjunto complexo de relações que não se podem ver ou tocar, toda uma “ambiência”, que a caracteriza.

Ora, tudo isso que forma o que consideramos uma escola está *instituído*. Quer dizer, são, como já vimos, coisas existentes ou estabelecidas.

Porém, podemos pensar também numa escola que ainda não é, mas pode *vir a ser*, quer dizer, uma escola diferente da que temos. Em outras palavras: podemos imaginar que, com idéias e ações, temos condições de mudar o que se encontra instituído. Tudo isso que fizemos para transformar a instituição denomina-se *instituinte*.

Mantendo a imagem que utilizamos no início desta aula, nosso personagem que confere os bilhetes representa a Estrada de Ferro; você, caro professor, representa a sociedade, ou seja, é um agente dessa mesma sociedade, incumbido da transmissão de conhecimentos e saberes existentes e da construção de novos saberes. Ajuda, pois, tanto a promover o instituído como a introduzir o instituinte, ou seja, o novo, o transformador. Para tanto, pense bastante no conteúdo desta aula e veja como as idéias sobre os saberes instituído e instituinte podem ser consideradas no dia-a-dia de suas aulas.

Nesta aula o que desejamos, também, como maquinistas que o levam ao encontro dos fundamentos da Educação, é refletir sobre os saberes que você transmite aos seus alunos. Tais saberes estão instituídos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os denominados PCNs, no projeto político-pedagógico da Escola, no livro didático e no seu planejamento de ensino. Além desses, há os saberes que não fazem parte desse rol, mas que se encontram presentes no cotidiano da sua prática docente.

Esses documentos compõem o que podemos denominar “currículo oficial”, elaborado a partir de uma cultura dominante, com significados geralmente distanciados da vida do aluno, cujo sentido não é percebido por eles, estando muitas vezes afastado de sua realidade.

O fato é que o aluno, diante dessa falta de sintonia com a realidade que ele vivencia, acaba por não aprender determinados conteúdos instituídos, mas, com frequência, demonstra ser capaz de aprender **OUTROS** que encontram lugar em sua experiência de vida.

Olhemos para fora, prezado aluno e companheiro de viagem. Vejamos como é rica e diversificada a paisagem contemplada pela janela de nosso trem imaginário. Assim também, diversificados, são os saberes; não podemos reduzi-los àqueles estabelecidos, instituídos. O próprio aluno, ao chegar à escola e no decorrer de seu processo educativo, é possuidor de saberes. É, portanto, necessário que o professor, em sua prática diária, permita a construção de uma rica, diversificada e bela tessitura de saberes, integrados e complementares – saberes instituídos e saberes instituintes:

“OUTRO”

A denominação “Outro” está sendo usada aqui em sentido filosófico, campo que, além do psicológico e do antropológico, estuda a relação entre nosso “eu” e os demais seres humanos existentes no mundo. Problemas como a existência do Outro, o fato de que isso significa uma limitação para a minha própria existência e liberdade; ou o reconhecimento do Outro, intelectual e emocionalmente; ou, ainda, a questão da intersubjetividade e da convivência, tais são problemas fundamentais, dado que a vivência de cada um de nós no mundo, nossa condição humana, está intimamente correlacionada com a existência do Outro, também denominado, “Alteridade”.



Os saberes instituintes são tecidos através das emoções, das brincadeiras, das relações com o Outro; unidos aos saberes instituídos, podem favorecer o crescimento dos alunos, uma vez que aquilo que consideramos natural em nós mesmos é de fato cultural, dependendo também da existência dos “outros”. Daí a ocorrência de “estranhamento”, da perplexidade que acontece quando nos deparamos com outras culturas, situação que relativiza nossa visão e permite que deixemos de ser míopes e passemos a ver aquilo que nem imaginávamos – os seres humanos com os quais vivemos e convivemos, tão humanos quanto nós, mas apenas diferentes.

Afinal, como lembra Durkheim (*apud* MORIN, 1999, p. 47) na obra *A cabeça bem-feita*, o objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos aos alunos, mas o de criar um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas também por toda a vida. É que se precisa ensinar a viver, e para isso são necessários não só os conhecimentos, mas também o esforço para a transformação, no próprio ser mental do aluno, do conhecimento adquirido em *sapiência*.

Os alunos trazem dentro de si uma infinidade de saberes. Os meios de comunicação fizeram com que as informações ganhassem uma nova dimensão, intervindo no trabalho que o professor desenvolve. A internet, por exemplo, é um desses novos meios de informação que está, muitas vezes, confrontando tanto a forma quanto o conteúdo trabalhados em sala de aula.



Para dar conta de todos esses saberes, é importante que o professor reflita sobre a sua prática. Você, como educador, deve preocupar-se em pensar sobre o seu trabalho como dizendo respeito a saberes que necessitam tomar por base os múltiplos saberes dos alunos.

Valorizar os saberes que o aluno traz consigo implica exercitar o que Maffesoli (1984) denomina “ouvir o barulho da relva crescer”, enxergando o lado “de sombra”, perceptível através de uma “pedagogia da escuta” (PAULA CARVALHO, 1990). Ouvindo seus alunos, dando crédito a seus relatos – por mais distanciados dos saberes instituídos que possam parecer –, você abrirá espaço para que a dimensão *instituinte* se instaure

e, com ela, a possibilidade de invenção, de renovação, de transformação.

Como sua denominação indica, essa pedagogia da escuta requer, dentre outros procedimentos, ouvir os pequenos saberes que o aluno traz da sua casa, da sua vivência nas ruas e em seus grupos de amigos; prestar atenção e transformar em objeto de estudo e de discussão as letras das músicas que ele canta; comentar e debater os programas de TV a que ele assiste; indagar dos que possuem acesso à internet, quais os tipos de páginas pelas quais navegam e o conteúdo delas.

Atuando assim, caro professor, você perceberá que tais saberes não estão instituídos nos programas, nos currículos das escolas, nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Por isso, deverão ser trazidos para a dimensão instituinte e trabalhados em consonância com alguns princípios fundamentais, como o respeito ao universo dos alunos, à realidade local e ao modo de pensar, sentir e agir de cada grupo de alunos.

Atuando desse modo, você, caro aluno, estará levando em conta os Pilares da Educação, resumidos em quatro princípios gerais resultantes de um importante e abrangente estudo realizado pela Unesco com vistas a definir o que seja a Educação para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Vale a pena transcrever a síntese desses princípios contida no documento resultante da pesquisa promovida pela Unesco (DELORS, 2000, pp. 89-102):

Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.

Aprender a fazer, a fim de adquirir não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

Aprender a viver juntos, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (pp. 101-2):

Lá se vai nosso trem imaginário percorrendo a Terra dos Fundamentos da Educação. Segue em sua marcha, conduzindo-nos pelos caminhos de novos saberes. A locomotiva lança aos céus sua fumaça branca que se perde no horizonte. Daqui de nosso vagão, voltemo-nos para trás, como essa fumaça, e vejamos agora o que esta aula, como uma etapa da viagem, nos proporcionou.

Vimos que o saber é uma construção, uma obra coletiva, resultado de nossa interação com os outros.

Aprendemos que existem saberes instituídos e saberes instituintes. As instituições puderam ser percebidas como os lugares onde os saberes estão estabelecidos, ordenados, normatizados.

Pudemos observar que há muitos tipos de instituição, e não necessariamente apenas as que podemos observar como tal em sua existência concreta, com prédios, coisas e pessoas. Muitas são de natureza simbólica, como uma escola, por exemplo, na qual um professor se vê a braços com o que está *instituído*, e que ele mesmo, o professor, é um representante da sociedade que institui, como o conferidor de bilhetes de passagem em nosso trem imaginário representa a ferrovia.



Vimos, também, que as instituições são complexas, podendo estar situadas em níveis estruturais ou superestruturais, ou mesmo estarem permeando, isto é, percorrendo e constituindo esses níveis, indistintamente.

Este trecho de nossa viagem acentuou para nós a importância de abrir espaços para a dimensão instituinte, representada, em nosso caso, como professores, na importância de *ouvir* o aluno, de abrir espaço para a bagagem que ele traz consigo obtida na família, entre os amigos, na comunidade.

A seguir, aprendemos que é possível aproximar os saberes instituintes dos saberes instituídos existentes na legislação ou nas normas, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Por fim, fomos apresentados aos Quatro Pilares da Educação, que tentam apresentar uma Educação para o novo século, uma forma completa e abrangente, sintetizada nas quatro formas de aprender: a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser.

O que você, professor, poderia fazer em sala de aula com seus alunos, para vivenciar essas idéias e princípios, relacionados com as dimensões *instituída* e *instituinte*? Aqui vão algumas sugestões.

Proponha a montagem de um mural. Os alunos seriam divididos em dois grupos que pesquisariam e colecionariam figuras, notícias, fotografias etc., tudo o que pudesse representar o saber instituído e o saber instituinte, tal como apresentados nesta aula. Em seguida, depois de uma boa discussão, e ouvidos todos os alunos – com aquele tipo de escuta de que fala Maffesoli e comentamos nesta aula –, seria montado o mural, tendo, de um lado, o correspondente ao instituído; de outro, o equivalente ao instituinte.

Evidentemente, caro professor, essa não será uma tarefa fácil. Por vezes, vai ser difícil distinguir uma dimensão da outra. Isso será ótimo; levará os alunos a pensar, e esse esforço contribuirá para tornar mais clara a visão dos dois diferentes tipos de saberes que foram objeto de estudo neste nosso trecho da viagem.

Uma atividade interessante também será transformar a citação de Emerson, que abre esta aula, num tema de discussão centrado em perguntas como estas:

- Qual a importância do ser humano em face das instituições?
- Qual a importância dos saberes instituídos na vida do nosso aluno?
- Desprezar o saber instituinte é uma prática que merece continuar sendo adotada pela escola?

Outra atividade possível seria retomar a aula "saber e sabedoria" e observar como os saberes instituídos e instituintes podem auxiliar na busca de uma melhor Educação, não imposta de cima para baixo, mas respeitando o universo do aluno, que é dotado de criatividade, inventividade, curiosidade, espírito de cooperação, e observar como tudo isso pode realmente favorecer a formação de um cidadão crítico, pensante, atuante e capaz de transformar a sociedade.

AUTO-AVALIAÇÃO

- Relendo esta aula consigo perceber a diferença entre as dimensões *instituída* e *instituinte*?
- Após o estudo até aqui, posso avaliar, de fato, a importância de ouvir o aluno e de considerar todo o conhecimento que ele já traz quando chega à sala de aula?
- Depois do estudo desta aula, consigo ver-me como um professor capaz de promover a dimensão instituinte ou apenas como um agente do instituído? E tenho clareza de como transformar essa nova visão em subsídios para meu trabalho no cotidiano escolar?
- Li, reli e analisei cada um dos aspectos apresentados?
- Sinto necessidade de maiores explicações sobre o tema?
- Preciso do auxílio do professor-tutor?
- Li as notas inscritas na margem do texto?

Recostemo-nos agora um pouco em nossas confortáveis poltronas. A tarde cai e o crepúsculo induz ao silêncio, ao trabalho do pensamento. Aproveitemos para meditar sobre o que vimos nesta aula, deixando que as idéias aqui contidas penetrem nosso espírito e nos ajudem a transformá-las em elementos que melhorem ainda mais nosso trabalho como educadores, tanto em nossa prática institucionalizada quanto em nossa vontade instituinte, renovadora e transformadora.

Aproveitemos esse tempo, pois daqui a alguns quilômetros estaremos percorrendo um novo trecho de nossa viagem, numa aula cujo tema será “Os tipos de poder e sua relação com o saber”.

Os tipos de poder e sua relação com o saber

AULA

19

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Analisar as relações entre saber e poder e como estas se refletem nas práticas pedagógicas.
- Refletir criticamente sobre as teorias psicológicas (saber) e suas repercussões (poder) no cotidiano escolar.



INTRODUÇÃO

Para esta viagem, que entrará no perigoso território do poder e do saber, você precisará de apetrechos especiais, como Indiana Jones. Com essa informação na bagagem, predisponha-se a uma aventura que, com toda certeza, valerá muito a pena.



MICHEL FOUCAULT

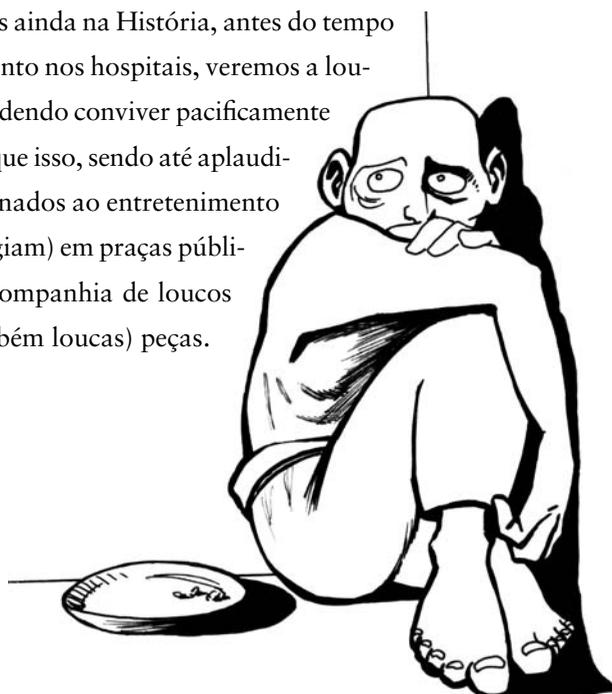
Filósofo francês, lecionou no *Collège de France* de janeiro de 1971 até sua morte, em junho de 1984. O título de sua cátedra era: *História dos sistemas de pensamento*. É autor de diversos livros, frutos de seu trabalho como pesquisador no campo da genealogia das relações saber/poder. Para a construção deste texto foram consultados os livros: *Microfísica do Poder*; *Vigiar e Punir* e *História da Loucura*.

Consideramos que **MICHEL FOUCAULT** é um companheiro imprescindível nesta jornada, pois foi um dos teóricos que mais se dedicou ao estudo das relações de poder no campo do conhecimento e da sociedade.

Podemos estabelecer desde já que, para entender como o poder funciona, precisamos pensar nos mecanismos (ou dispositivos, como afirma Foucault) que foram criados para sua ampla utilização, em forma de rede, por toda a sociedade e por um longo período de tempo. Podemos considerar, por exemplo, como o conhecimento médico através da Psiquiatria pôde estabelecer o que era normalidade e, portanto, quem tinha direito a viver em sociedade e quem era louco e deveria viver confinado em um manicômio. Esse saber médico conferiu a seus profissionais um poder imenso sobre a sociedade e aterrorizou muitas pessoas, como os artistas que não se encaixavam nos padrões de normalidade estabelecidos pelo conhecimento psiquiátrico.

Por sua vez, o conhecimento psiquiátrico necessitou de dispositivos legais para confinar nos hospícios os cidadãos que, por força da lei (mecanismos jurídicos criados para fortalecer e legitimar o que a Medicina estava afirmando), tiveram seus direitos confiscados pelo Estado jurídico. Quantas fortunas foram tomadas de seus verdadeiros donos porque estes foram rotulados como insanos!

Se recuarmos mais ainda na História, antes do tempo do grande enclausuramento nos hospitais, veremos a loucura sendo exaltada e podendo conviver pacificamente na sociedade e, mais do que isso, sendo até aplaudida (em espetáculos destinados ao entretenimento das pessoas a que se dirigiam) em praças públicas, na forma de uma companhia de loucos que encenava suas (também loucas) peças.





Foucault comenta:



“A loucura é no essencial experimentada em estado livre, ou seja, ela circula, faz parte do cenário e da linguagem comuns, é para cada um uma experiência cotidiana que se procura mais exaltar do que dominar. Há na França, no começo do século XVII, loucos célebres com os quais o público culto, gosta de se divertir; alguns como Bluet d’ Arbère escrevem livros que são publicados e lidos como obras de loucura. Até cerca de 1650, a cultura ocidental foi estranhamente hospitaleira a essas formas de experiência” (FOUCAULT, 1994: p. 78).

Nos meados do século XVII, brusca mudança: o mundo da loucura vai tornar-se o mundo da exclusão. Criam-se (e isso em toda a Europa) estabelecimentos para internação que não são simplesmente destinados a receber loucos, mas toda uma série de indivíduos bastante diferentes uns dos outros, pelo menos segundo nossos critérios de percepção. Encerram-se os inválidos pobres, os velhos na miséria, os mendigos, os desempregados opiniáticos, os portadores de doenças venéreas e libertinos de toda espécie... Em resumo, todos aqueles que, em relação à ordem da razão, da moral e da sociedade, dão mostras de “altercação”.

O internamento toma então uma nova significação: torna-se medida de caráter médico. Pinel na França, Tuke na Inglaterra e, na Alemanha, Wagnitz e Riel ligaram seus nomes a essa reforma. E não há história da Psiquiatria e da Medicina quem não descubra nestes personagens os símbolos de um duplo advento: o de um humanismo e o de uma Ciência finalmente positiva.

Pinel, Tuke, seus contemporâneos e sucessores não romperam com as antigas práticas do internamento; pelo contrário, eles as estreitaram em torno do louco. Foi reconstituído, em torno da loucura, todo um encadeamento moral e o asilo virou uma instância perpétua de julgamento.

Foucault analisa o nascimento da Ciência psicológica a partir da loucura.

“Dir-se-á que todo saber está ligado a formas essenciais de crueldade. Mas, sem dúvida, esta relação é no seu caso singularmente importante. Porque foi ela inicialmente que tornou possível uma análise psicológica da loucura; mas, sobretudo, porque foi ela que secretamente fundou a possibilidade de toda a Psicologia. Não se deve esquecer que a Psicologia “objetiva”, “positiva” ou “científica” encontrou sua origem histórica e seu fundamento numa experiência patológica. Foi uma análise dos desdobramentos que ocasionou uma Psicologia da Personalidade; uma análise dos automatismos da consciência que fundou uma Psicologia da Consciência; uma Psicologia dos Déficits que desencadeou uma Psicologia da Inteligência. Ou seja, o homem só se tornou uma espécie psicologizável, a partir do momento em que sua relação com a loucura permitiu uma psicologia, quer dizer a partir do momento que sua relação com a loucura foi definida pela dimensão exterior da exclusão e do castigo, e pela dimensão interior da hipoteca moral e da culpa” (FOUCAULT, 1994, p. 84).

Portanto, um saber como o da Psiquiatria liga-se a uma série de instituições, de exigências econômicas imediatas, de urgências políticas e de regulamentações sociais. A rede se formou, tecida com pontos firmes; depois de pronta, não dá mais para saber onde está o ponto inicial.

A recém-nascida Psicologia também vai se alimentar desse saber psiquiátrico para estabelecer um discurso científico acerca do desenvolvimento humano e da aprendizagem, postulando regras de normalidade para cada etapa da existência. Nasce a criança na Ciência psicológica. Não uma criança qualquer, mas um belo exemplar científico gerado em seus laboratórios experimentais, contendo tempos cronometrados para sua maturação. Qualquer transgressão a esses tempos estipulados pela Ciência evolucionista é considerada uma anormalidade.

Numa Ciência jovem como a Psicologia, que precisou se submeter às regras metodológicas de outras Ciências mais antigas, principalmente aquelas ditadas pelas ciências exatas, temos um certo tipo de discurso cujas lentas transformações (50 a 70 anos) romperam não somente com as proposições do senso comum (daquilo que o povo conhecia há anos sobre a criação de filhos) que até então puderam ser formuladas, porém mais profundamente com as maneiras de falar e ver e com toda uma série de práticas que serviam de suporte à Pedagogia cotidiana.

Todo um conjunto de informações científicas começou a circular na sociedade mais ampla, e não somente nos cursos de formação de professores ou de psicólogos, determinando qual era a nova regra para se criar crianças e adolescentes emocionalmente saudáveis.

Nessa época nascem também, com muito vigor, os testes psicológicos que revolucionam o mundo escolar e social ao determinar, por exemplo, os diferentes níveis de capacidade intelectual das pessoas. É o famoso QI (coeficiente intelectual), uma descoberta científica que abala o mundo, estabelecendo uma nova geração de seres humanos que passa agora a ser definida em categorias distintas através dos escores obtidos em testes. Assim, o discurso psicológico da medição cria novos modelos de homem: os superdotados, os medianamente dotados (aqueles que possuem uma inteligência média ou normal) e os subdotados.

Na escola, esse modelo quantitativo da inteligência humana promove o surgimento de classes especiais, que são constituídas para atender os subdotados, cujo destino social já está, de antemão, prescrito através dos pontos obtidos no teste. Todo um conjunto de normas pedagógicas passa a regulamentar as aprendizagens que esses **alunos especiais** poderão alcançar e como poderão fazê-lo. Estipula-se que seu desenvolvimento mental não ultrapassará determinada etapa cognitiva – a do pensamento concreto – e é assim que esses alunos só poderão tornar-se trabalhadores manuais, já que lhes foi negada cientificamente a intelectualidade.

O discurso psicológico serve de base teórica para que se estabeleçam políticas educacionais que legitimarão currículos diferenciados para alunos distintos. Em outras palavras, a medição promovida pela Psicologia serve de combustível científico para o fortalecimento dos dispositivos de exclusão que passam a agir no interior das escolas.

Um poder e tanto, porque legitimado pelo saber científico e, por isso mesmo, difícil de ser combatido. E os testes continuam a surgir e a medir o homem de todas as formas possíveis: sua capacidade perceptiva, sua atenção, sua memória, suas emoções, seus sentimentos, suas aspirações, suas expectativas etc.

Coleções variadas de testes são montadas com o nome de baterias, um verdadeiro arsenal com poder de fogo capaz de abalar a estrutura psicológica de qualquer cidadão do mundo. Criam uma nova ordem: a seleção. A partir de agora, não mais se contrata nenhum trabalhador, nem para nenhum tipo de trabalho, que não tenha sido testado. Indústrias de grande e pequeno porte, no mundo inteiro, globalizado pelo discurso científico, adotam baterias de testes para selecionar seus futuros funcionários. Uma nova prática social que certamente permite o surgimento de um novo profissional: o de Recursos Humanos.

Na escola, sente-se a necessidade de se criar um novo serviço: Orientação Educacional. A partir daí, assistimos ao nascimento dos especialistas em Educação, pessoas dotadas de um conhecimento tão especial que vão poder prever os destinos dos alunos através do oráculo dos testes, agora também vocacionais. É isso mesmo! As baterias de testes se sofisticaram tanto que passam a determinar as escolhas profissionais de toda uma população escolarizada. Vira-se o homem pelo avesso, expondo as suas entranhas psicológicas para poder localizar com precisão a sua vocação.



No ano de 1904, o Ministério francês de Educação Pública constituiu uma comissão para elaborar um projeto de educação especial. Binet, que fez parte dessa comissão, recebeu o encargo de elaborar um instrumento que permitisse distinguir, com grau mínimo de erro possível, os atrasos escolares atribuídos a déficits intelectuais que pudessem ser devidos a fatores ambientais ou a uma escolarização prévia deficiente. No ano seguinte, em um artigo publicado no *Anée Psychologique*, com o título de “Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux,” Binet e Simon dão a conhecer uma primeira versão do instrumento elaborado.

O teste de Binet-Simon concebe o desenvolvimento intelectual como a aquisição progressiva de mecanismos intelectuais básicos, de tal maneira que a criança com atraso é aquela que não adquiriu os mecanismos intelectuais que correspondem à sua idade cronológica. Comparando a idade mental com a idade cronológica, a escala métrica permite quantificar os anos de avanço ou de atraso no desenvolvimento intelectual. Em 1912, William Stem enriquece o teste de Binet-Simon com a introdução do Quociente Intelectual (QI), que é o resultado da divisão da idade mental pela idade real e da multiplicação do resultado por 100; dessa forma, proporciona uma medida única de inteligência (SALVADOR, 2000, p. 28).

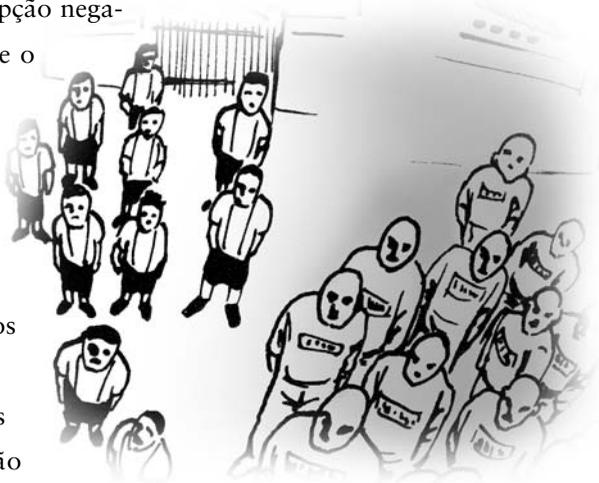
A elaboração de provas psicométricas não se limita ao âmbito do desenvolvimento intelectual, abrangendo, também, o campo da personalidade e do rendimento escolar. Assim, por exemplo, Thorndike constrói provas para medir o rendimento escolar em Matemática e na Escrita; e Claparède, em diversas áreas escolares. Em resumo, até 1920 uma parte considerável dos trabalhos e das pesquisas em Psicologia da Educação direciona-se à construção de instrumentos de medida objetiva das capacidades intelectuais, dos traços de personalidade e do rendimento escolar (SALVADOR, 2000, p. 28).

A reflexão crítica sobre a utilidade real dos conhecimentos psicológicos para melhorar efetivamente a educação tem sido uma das armas fundamentais para o desenvolvimento da Psicologia da Educação e da Psicologia do Ensino, como demonstra o seguinte acontecimento, relatado por Charles H. Judd, um dos primeiros e mais influentes psicólogos educativos dos EUA:

“Lembro-me de uma vez em que fazia uma conferência (...) para um grupo de professoras da cidade de Nova York, que queriam incrementar seus conhecimentos escutando-me, quando um de meus ouvintes, de cabelos brancos, interrompe-me com esta pergunta: Professor explica-nos como podemos usar este princípio para melhorar o nosso ensino para a meninada. Lembro-me dessa pergunta, à qual não tive uma resposta. Decidi, então, que deveria dedicar-me a aprender mais sobre a escola” (...)

Em coerência com essa proposição, os trabalhos e as pesquisas de Judd passaram a girar em torno de duas grandes temáticas que, de acordo com o seu parecer, são decisivas para melhorar a educação de sua época (década de 20): o currículo e a organização escolar (SALVADOR, 2000, p. 31). Enquanto isso, na Europa, a Psicologia da Educação, seguindo Alfred Binet e Edouard Claparède, identifica-se praticamente com a Psicologia do Desenvolvimento Infantil e continua direcionando os movimentos de renovação pedagógica da “escola nova” ou “escola ativa”. Dessa maneira, e contrariamente ao que ocorreu nos EUA e no mundo anglo-saxônico, onde as figuras mais destacadas da Psicologia da Educação são quase sempre figuras destacadas da Psicologia da Aprendizagem, na Europa e sobretudo na França e nos países da sua área de influência (incluindo o Brasil), os autores mais destacados em Psicologia da Educação são, em geral, figuras relevantes da Psicologia Infantil, da Psicologia do Desenvolvimento ou da Psicologia Genética (SALVADOR, 2000, p. 32).

Obviamente os meios de comunicação de massa se agitam com as descobertas científicas contidas nos testes psicológicos, e toda uma nova espécie mais popular de testagem começa a surgir nas revistas compradas nos jornaleiros. Testa-se de tudo, até a capacidade de ser sensual, *sexy*, glamourosa, amiga etc. E eles continuam a exercer um imenso poder de fascínio entre as pessoas de diferentes classes sociais, exatamente porque é um poder, como nos diz Foucault, **que curiosamente todo mundo aceitou. Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido?** Pois é, a idéia básica de Foucault é mostrar que as relações de poder não se passam fundamentalmente nem ao nível do direito, nem da violência; são basicamente contratuais, nem unicamente repressivas. Nosso companheiro de viagem, particularmente em seus livros *Vigiar e punir* e *A vontade de saber*, está alegremente querendo demonstrar que é falso definir o poder como algo que diz não, que impõe limites, que castiga. Foucault opõe ou acrescenta a uma concepção negativa, que identifica o poder com o Estado e o considera essencialmente como aparelho repressivo (no sentido em que seu modo básico de intervenção sobre os cidadãos se daria em forma de violência, coerção, opressão), uma concepção positiva de poder que pretende dissociar os termos dominação e repressão.



O que suas análises querem nos mostrar é que, por exemplo, a dominação capitalista não conseguiria se manter exclusivamente baseada na repressão. É preciso levar em consideração, também, a força criadora dos micropoderes junto com seus saberes que estão continuamente sendo gestados como formas de resistência e de luta. Por essa razão é que novos saberes podem se contrapor às teorias científicas instituídas como verdades absolutas, possibilitando novos caminhos e outras práticas. Esse foi o caso da Psiquiatria: um movimento chamado Anti-Psiquiatria pode alterar o rumo dos acontecimentos científicos criando um saber diferente junto com um tratamento mais respeitoso para os ditos loucos. Uma outra forma de compreender a loucura foi instituída.

O mesmo aconteceu dentro da Psicologia: saberes discordantes em relação à Psicometria se insurgiram contra o excesso de quantificação do homem e uma nova maneira de compreender os processos psicológicos foi tecida, tornando-se não só uma prática de avaliação positiva desses processos como uma nova epistemologia.

Assim é que o aspecto negativo do poder – sua força destrutiva – não é tudo e talvez não seja o fundamental: ao menos é preciso refletir sobre o seu lado positivo, isto é, produtivo, transformador. É preciso parar de sempre descrever os efeitos do poder em termos negativos: ele **exclui**, ele **reprime**, ele **recalca**, ele **censura**, ele **abstrai**, ele **mascara**, ele **esconde**. Não porque o poder ignore essas ações e não as execute, mas, fundamentalmente, porque o poder **também** produz: ele produz o real; produz domínios de objetos e rituais de verdade. O poder possui uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica, uma positividade.

Não se explica inteiramente o poder quando se procura caracterizá-lo por sua função repressiva. O que lhe interessa basicamente não é expulsar os homens da vida social,



impedir o exercício de suas atividades, e sim gerir a vida dos homens, controlá-los em suas ações, para que seja possível e viável utilizá-los ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades. Um objetivo ao mesmo tempo econômico, político e pedagógico: aumento do efeito do seu trabalho, isto é, tornar os homens força de trabalho, dando-lhes uma qualifi-

cação e uma utilidade econômica máxima.

Assim, o fundamental nesta viagem analítica é chegar à estação onde saber e poder se relacionam e se implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder. Todo ponto de exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber.



A relação entre saber e poder permeia toda a História do Pensamento e, talvez de forma mais evidente, na pretensão de Platão de colocar o homem mais sábio na direção da República. Nos tempos de hoje, os tecnocratas reatualizaram essa versão – o que permanece é que a proposta é sempre proveitosa a quem propõe, é claro!

Em contrapartida, os “governados” também percebem essa relação (e sua falácia). O diálogo entre Alice e Humpty Dumpty (*Alice no País das Maravilhas*) é bastante significativo para ilustrar a relação saber/poder: “Quando uso uma palavra – disse Humpty Dumpty em tom de escarninho – ela significa exatamente aquilo que eu quero que signifique... nem mais nem menos.

– A questão – ponderou Alice – é saber se o senhor pode fazer as palavras dizerem coisas diferentes.

– A questão – replicou Humpty Dumpty – é saber quem é que manda. É só isso”.

É assim que o hospital não é apenas local de cura, uma espécie de máquina de curar, mas também instrumento de produção, acúmulo e transmissão do saber. Do mesmo modo que a escola não é só o lugar para confinar crianças e adolescentes por um longo período de tempo, mas um território social onde a grande aventura do conhecimento pode ter um início e uma vida fecunda.

Em contrapartida, como todo saber assegura o exercício de um poder, cada vez mais se impõe a necessidade do poder de se tornar competente. Uma competência que é construída à medida que vamos nos apoderando dos instrumentos do saber e podemos analisá-los, criticá-los, usá-los ou não. Já que esses saberes se tornaram nossos, podemos decidir o uso que faremos deles. Assim como podemos decidir o uso de qualquer objeto ou do dinheiro de que dispomos. É aqui que reside uma força poderosa. Como diz Caetano Veloso, no trecho da música *Sampa*: “A força da grana que ergue e destrói coisas belas...”

RESUMO

Vimos como a Psicologia deve parte de sua herança como Ciência à Psiquiatria e à loucura. Nessa gestação científica várias manifestações do Poder estiveram atuantes na sociedade e dentro do campo das Ciências. A mensuração do homem foi uma exigência para que a Psicologia pudesse ser considerada uma Ciência de verdade. Nasce dessa exigência: a Psicometria e os mais variados testes, dentre eles o famoso Quociente Intelectual. Os testes entram na escola e as avaliações educacionais passam a incorporá-los na seleção de alunos e na constituição das turmas. A Psicologia da Educação ganha status e seu prestígio aumenta como a única responsável por um diagnóstico do rendimento escolar do alunado. Hoje, a Psicologia da Educação, sem negar seu passado, busca outros caminhos e formas para garantir a aprendizagem significativa dos alunos e colaborar com os professores na criação de estilos de ensino adequados à clientela atendida pelas escolas.

AUTO-AVALIAÇÃO

Por considerar que toda auto-avaliação é uma forma de refletirmos criticamente sobre nossas ações no mundo, incluindo nossos relacionamentos com os outros, acredito ser pertinente propor que você reveja:

- Quais os critérios que você utiliza em sala de aula para avaliar o rendimento escolar de seus alunos.
- Como você percebe que seus alunos realizaram aprendizagens significativas;
- Quais estilos de ensino favorecem aprendizagens duradouras e quais estilos promovem uma memorização mecânica.
- O que pode ser feito para transformar desinteresse pelos conteúdos em prazer de aprender.
- Como você pode se relacionar com seus alunos sem recorrer ao uso do poder docente de punir e reprovar.

Escola, saber e poder

AULA

20

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Compreender como escola, saber e poder se relacionam.
- Perceber as relações entre saber e poder na produção do fracasso escolar.
- Conhecer abordagens teóricas sobre a relação entre escola, saber e poder.



INTRODUÇÃO

“Ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber” (FOUCAULT, 2001, p. 71).

Bem-vindo!

Você está convidado(a) a ler sábios depoimentos de pessoas comuns e posicionamentos valiosos de teóricos muito sintonizados com o tratamento do tema desta aula.

Seguindo nossa metáfora do trem, convido todos os passageiros deste curso a uma viagem inadiável. Ao mesmo tempo sombria e libertadora. Sombria porque nos fará ver da janela do trem que a escola ainda é um sistema de poder que barra a expressão do saber dos alunos. Libertadora porque nos fará criar e modificar essa educação.

Durante a viagem é bom a gente ir se perguntando: Por que a escola tem tornado a aquisição do saber escolar um mito, particularmente para um determinado grupo social, as camadas de baixa renda? Por que os mais altos índices de exclusão escolar atingem as crianças populares? Elas são menos capazes do que as crianças pertencentes a outros meios socioculturais mais abastados? Como se relacionam escola, saber e poder?

O texto desta aula conta com a colaboração da professora Rosa Maria Lepak Milet, da UFF, pesquisadora do tema em pauta: escola, saber e poder. Depoimentos de pessoas comuns e articulações teóricas aqui presentes são contribuições desenvolvidas em sua pesquisa.

DEPOIMENTO DE UM PAI

Há o depoimento indignado de um pai que revela de maneira clara os efeitos da relação que se estabelece entre escola, saber e poder. A força da sua indignação dá o tom desta viagem que nos levará a responder às questões anteriormente colocadas.



“Eu sei lá, eu tenho tanto prazer de ver filho estudar, eu acho tão bonito uma criança chegar tudo assim na escola, cada um escrevendo... De tanto achar bonito que eu num posso pôr meus filho, né. De tanto eu tenho vontade! Tenho vontade de ver meus filho tudo estudando, pra depois ter uma boa profissão, né, se não fica um bando de criança sem estudá, né, e que profissão vai ter? Não vai ter profissão nenhuma. Num sabe nem fazê o seu nome. Num dá alegria ver meus filho dentro de casa, tudo sem estudar.”

"É porque mais tarde eles não sofre, eles não perece como eu tô perecendo. Eu pereço nesse ponto, tô perecendo porque não tenho estudo. Se eu tivesse estudo, não tava perecendo."



"Quem não tem estudo não tá no serviço suficiente. Anda aí sendo faxineiro, lidando com essas coisas de serviço assim bruto. Eu queria que meus filho estudasse, pegasse um serviço limpinho, que eles chegasse e se trabalhasse e se pudesse se comparecê perto de quarqué pessoa. Aí dá gosto a pessoa, né?" (CECCON, 1982).

O desabafo desse pai anônimo faz parte da história de muitos pais que vivem pelo Brasil afora. Representam as camadas mais pobres da população e vêem a escola como único lugar de acesso ao saber valorizado socialmente. Acreditam que, dominando esse saber, podem “subir na vida”, ter poder nem que seja para exercer o direito de escolha sobre o tipo de trabalho que desejam buscar. Afinal, aspirar ao poder é o sonho de todos aqueles que não o detêm. Para o povo em geral, ser bem-sucedido nos estudos representa a chance de diminuir as diferenças econômicas, de prestígio, de posição social e de poder.

Vejamos, então, na escola a relação saber e poder e tomemos o fracasso escolar como um de seus efeitos. Para iluminar nosso percurso, contemos basicamente com a abordagem de autores como Michel Foucault e Paulo Freire, sobre o modo como concebem essa relação.

O FRACASSO ESCOLAR E A RELAÇÃO EDUCAÇÃO, SABER E PODER

Sabe-se que as camadas de baixa renda são as que encontram mais dificuldades para ingressar e permanecer na escola ao longo dos anos. Nem todas as crianças têm acesso à escola, e aquelas que conseguem apresentam freqüentemente logo de início um fraco desempenho. (O próprio governo reconhece que cerca de 1 milhão de crianças continuam fora da escola, o equivalente a 4% da população em idade de escolarização obrigatória.) Depois de uma série de reprovações (a chamada taxa de escolarização líquida, que é de 33,4% da população de 14 a 17 anos, também é reconhecidamente baixa segundo dados apresentados pelo INEP/MEC na reunião com a Unesco em fevereiro/2000), os alunos vão perdendo o interesse e o estímulo e, sentindo-se incapazes, concluem que a escola não foi feita para eles.

Diante de tantos fracassos, são levados a abandoná-la, pressionados pela necessidade de fazer algo em que sejam de fato úteis, como contribuir com o sustento da família. Assim, muito cedo ingressam no mercado de trabalho informal, marcados pelo sentimento de que são menos inteligentes e capazes do que os outros e de que não levam jeito para o estudo.

Essas crianças aprendem a se sentir inferiores em relação àquelas que têm bons resultados escolares. São levadas a acreditar que sua falta de aptidão e mérito são as causas do seu insucesso escolar. Acrescenta-se ao fracasso escolar o fracasso social que as crianças pobres vêm inculcando desde pequenas, quando se vêem diante da marginalização causada pelas dificuldades de acesso aos serviços básicos como saúde, educação, habitação etc. Por tudo isso, em lugar de se constituir em um espaço de produção de saber, de circulação de idéias, de formação da cidadania, a escola vem se aprimorando na produção e na manutenção de fracassos.

O PODER GERA SABERES E O SABER GERA PODERES

Em seus estudos, o filósofo francês **MICHEL FOUCAULT** trata da questão do poder em sua relação com o saber. Segundo ele, conhecimento/saber e poder estão estreitamente ligados. Há uma constante articulação do poder com o saber e do saber com o poder, de modo que o poder gera saberes e o saber gera poderes.

Para Foucault, o poder não existe em um determinado lugar, ou se origina em um determinado ponto. Não se confunde com o Estado nem se localiza em um ponto específico da estrutura social. Está, na verdade, pulverizado por toda parte.

Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui (...) (FOUCAULT, 2001).

O poder, continua o filósofo francês, se expressa em relações de poder, isto é, em relações sociais que atravessam a sociedade em todas as suas dimensões. Todo saber, por sua vez, tem sua fonte original em relações de poder. Onde há exercício do poder criam-se objetos de saber, assim como todo saber faz aparecer novas relações de poder. Há, portanto, uma constante conexão do poder com o saber e do saber com o poder.

De que maneira o pensamento de Foucault sobre saber e poder ajuda a aprofundar a compreensão dos processos de seletividade, presentes na escola? Como já afirmamos, na perspectiva foucaultiana o poder não se manifesta explicitamente, não é algo externo e está sempre engendrando saber, que por sua vez faz emergir poder. É justamente no bojo dessa reciprocidade que currículo e poder se vinculam.

Assim, para identificar o modo como se expressam as relações de poder no currículo escolar, é preciso investigar os critérios de seleção de conhecimentos adotados, assim como os princípios utilizados para organizá-los e distribuí-los no currículo.



MICHEL FOUCAULT
(1926–1984)

Veja mais informações sobre Michel Foucault nas Aulas 15 e 19.

O modo como o saber se dispõe no currículo está intimamente vinculado ao poder. Isso significa que o poder se inscreve nos próprios procedimentos empregados para determinar os conhecimentos contemplados no currículo e na maneira de apresentá-los. A seleção dos conhecimentos que serão ou não priorizados é o que irá determinar as divisões entre indivíduos e grupos sociais. Isso é o poder propriamente dito. Dessa maneira, para compreender o modo como o poder se expressa, precisamos verificar quais conhecimentos estão incluídos e quais conhecimentos estão excluídos do currículo.

Como consequência dessas divisões, quais grupos sociais estão incluídos e quais grupos sociais estão excluídos? Que divisões sociais de classe são geradas ou fortalecidas com as opções feitas? Quais os saberes que a escola elege como sendo saberes legítimos e que constituem o corpo de conhecimentos que a escola veicula como sendo o currículo oficial? Vejamos como acontece esse processo de seleção de conhecimentos e de expressão ou exercício de poder no ensino formal.

A cada ano a escola recebe um novo contingente de crianças que já trazem consigo atitudes, valores, hábitos e experiências adquiridas desde os primeiros anos de suas vidas. O modo de ser, de pensar e de se comportar reflete a cultura de sua família e de seu meio social. As crianças desenvolvem sua personalidade, sua inteligência e sua afetividade a partir da cultura apreendida no cotidiano do ambiente social em que convivem.

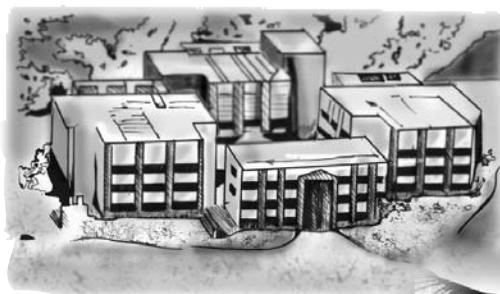
Mas a escola toma como referência determinados padrões de ser e de viver familiares somente a um determinado grupo social, o grupo dominante, deixando de lado o contexto cultural dos segmentos mais pobres da população. O modo como a escola se organiza, os saberes que privilegia, os modelos de comportamento que procura inculcar em seus alunos, a linguagem que valoriza estão sintonizados com a cultura da classe dominante.

Desde pequenas as crianças das classes mais abastadas convivem com a cultura que a escola requer. Mostram familiaridade com a linguagem escrita, com livros e jornais, sentem-se à vontade com as regras e os rituais escolares. Para elas a escola é uma continuidade do seu universo familiar.

Ao contrário, as crianças das classes menos favorecidas sentem dificuldades em corresponder às exigências da escola. As normas, os valores e a linguagem utilizados são estranhos às vivências e ao seu ambiente social de origem. A escola não valoriza os saberes que essas crianças trazem, discrimina seu jeito de ser e de falar. Não leva em conta suas experiências vividas em família e em comunidade.

O depoimento de um ex-aluno de escola pública situada na periferia do Rio de Janeiro revela o sentimento que a escola lhe provoca:

“Sinto como se a escola colocasse a gente num ônibus e levasse pra Copacabana.”



A queixa desse aluno comprova que o rico universo de situações vividas pelos alunos populares fora da escola é desconsiderado em sua programação pedagógica. Crianças que sabem quanto os pais ganham, quanto custa o pão, o café e o feijão. Crianças que estão habituadas a dividir o alimento, a dividir o pequeno espaço onde moram, e na escola não conseguem resolver operações de divisão, porque estas são apresentadas de modo que em nada lembram as concretas e verdadeiras situações de dividir e de partilhar amplamente praticadas em seu dia-a-dia.

Tais evidências apontam a escola como componente de uma rede de relações que mostra a sua estreita ligação com o poder. A escola privilegia as classes que já são privilegiadas, e que detêm o poder. A escola não é neutra, ela responde às expectativas da sociedade onde se insere. Numa sociedade como a nossa, dividida em classes sociais, com realidades de vida diferentes e necessidades e interesses também divergentes, a escola coloca os saberes que veicula a serviço da reprodução dessa divisão, de modo a favorecer os interesses dos grupos sociais que detêm o poder.

Para essas crianças as vivências de sala de aula lhes deixam perdidas e confusas. Sentem-se num ambiente desconhecido e reagem demonstrando dificuldades de aprender e mau comportamento, que revelam seu desinteresse e ausência de motivação diante da falta de sentido e utilidade imediata dos deveres escolares. Suas vivências cotidianas de trabalhar vendendo chicletes ou fazendo carreto na feira, por exemplo, não são consideradas bagagem cultural. Tampouco são enfatizados os conhecimentos de Matemática, adquiridos por essas crianças que sabem fazer troco, mesmo antes de aprender a ler e escrever.

Os saberes adquiridos pelos alunos populares em suas aprendizagens cotidianas não são levados em conta nas práticas escolares. Pelo contrário, são desqualificados, rotulados de ingênuos e de baixo nível. O que se verifica nesse processo é a separação entre um saber considerado científico e outro saber considerado hierarquicamente inferior, ressaltando-se a supremacia de um sobre o outro.

Foucault pretende justamente alertar para a necessidade de combater os efeitos de poder que são peculiares ao discurso considerado científico e que desqualificam outros saberes por julgá-los incompetentes e pouco elaborados. É o que o autor chama de conhecimento subjugado. Sobre isso declara:

Trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns. As genealogias não são portanto retornos positivistas a uma forma de ciência mais atenta ou mais exata, mas anti-ciências. Não que reivindicuem o direito lírico à ignorância ou ao não-saber; não que se trate da recusa de saber ou de ativar ou ressaltar os prestígios de uma experiência imediata não ainda captada pelo saber. Trata-se da insurreição dos saberes não tanto contra os conteúdos, os métodos e os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição dos saberes antes de tudo contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa (1979, p. 171).

Ou seja, o poder se exerce através de um processo de controle e regulação, para melhor atuar sobre a conduta dos grupos dominados.

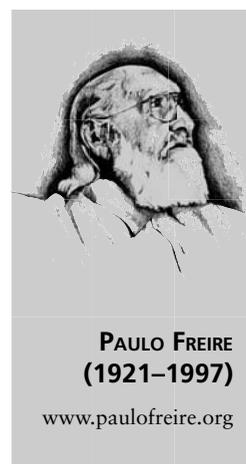
De acordo com ele, o que distingue as mais recentes formas de governo, compreendido em seu sentido político de regulação e controle, é a necessidade de vir a conhecer a população a ser governada. Para isso não pode prescindir do auxílio das ciências humanas, que desenvolvem conhecimentos sobre o homem e seus processos de desenvolvimento, com o objetivo de conhecê-los para controlá-los e melhor governar.

Para que sejam de fato proveitosos, esses conhecimentos sobre os indivíduos e a população a ser governada devem traduzir o modo como pensam e vivem o mundo, exprimindo-o tal como se apresenta concretamente em sua realidade existencial. Tais informações podem ser adquiridas através de questionários, exames, inquéritos etc. Depois, mapeados em quadros estatísticos, diagramas, gráficos. Se é possível conhecer, mapear, calcular, é possível governar.

EDUCAÇÃO PARA A LIBERTAÇÃO

O pensador e educador **PAULO FREIRE** afirma, como idéia central em sua obra, a necessidade e a importância de se criar uma educação como prática da liberdade, uma Pedagogia que venha a possibilitar aos oprimidos se libertarem da violência dos opressores. Em sociedades como a nossa, que se caracterizam pela presença contraditória de interesses distintos, em que determinadas classes sociais promovem a dominação de consciências de outras, a Pedagogia que predomina é a Pedagogia das classes dominantes.

Na visão de Freire quem tem o poder é a classe dominante, a quem interessa uma educação que venha a encobrir a realidade dos fatos em lugar de desvelá-las, mistificando-as. Uma educação que tem a primazia de ocultar verdades, ao invés de desocultá-las. É o que o autor denomina de concepção “bancária” da educação, que age como instrumento da opressão. Os educandos são tratados como se fossem seres “vazios”, como se fossem “vasilhas”, recipientes em que o educador deposita conhecimentos que os alunos precisam memorizar e repetir.



Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE; 1979, p. 67).

Na ótica de Freire, a educação reflete a estrutura do Poder, e a concepção “bancária” não só retrata em sua prática a dicotomia opressor-oprimido, através da relação que estabelece entre educador e educando, como também alimenta a sua manutenção. Afinal, cultiva a passividade, a adaptação, o silêncio, a subordinação e a ingenuidade dos educandos, negando o diálogo. Tais atitudes e comportamentos por parte dos alunos se apresentam como um terreno fértil para o professor desempenhar sua função de

disciplinar a entrada do mundo nos educandos, ‘encher’ os alunos de conteúdos, fazer depósitos de comunicados – falso saber – que ele considera como verdadeiro saber (FREIRE; 1979, p. 72).

Se o saber que a escola transmite numa prática “bancária” serve para dissimular, esconder, velar e portanto dificultar aos alunos a ampliação da sua compreensão do mundo e das relações que aí se engendram, certamente esse saber não serve à superação de sua condição de oprimido e de marginalizado.

A educação como prática da liberdade se distingue daquela que exerce o domínio e impede a emancipação das classes populares, pois propõe a reflexão sobre o homem concreto, situado no seu tempo, em suas relações com o mundo, ao contrário daquela educação que serve à opressão e que considera o homem um ser abstrato e desligado do mundo em que vive, assim como concebe o mundo como se nele não houvesse a presença dos homens.

Para Freire é preciso postular uma “pedagogia do oprimido”, mas uma Pedagogia que o tenha como sujeito e que seja construída a partir dele e não para ele. Uma Pedagogia que tenha como fundamento princípios de uma educação voltada para a libertação, de modo que através dela o oprimido possa desenvolver uma atitude reflexiva sobre si próprio enquanto indivíduo e enquanto presença atuante no mundo.

Ao apropriar-se reflexivamente de si mesmo, no mundo em que vive junto aos outros homens, o educando estará se percebendo na sua condição de sujeito histórico, tornando-se capaz de participar ativamente da construção de seu destino, e de assumir as rédeas de sua própria história.

A proposta pedagógica apresentada por Paulo Freire como sendo capaz de realizar esse papel é a que se baseia na concepção problematizadora da educação. Nessa proposta, cabe ao educador tomar como desafio o despertar constante de seus educandos para uma atitude reflexiva sobre o mundo e suas relações com ele, mas o mundo concebido em seu movimento, em seu processo de transformação, e não como algo estático.

Nesse processo, a aquisição do saber escolar deixa de ser um mito para as camadas de baixa renda, uma vez que pressupõe em sua essência a presença participativa dos alunos, que são permanentemente incentivados a trazer para o universo escolar seu universo sociocultural.

Essa atitude de respeito, de aceitação e de valorização de suas experiências certamente gera nos educandos populares um sentimento de autoconfiança, capaz de reverter a história de fracasso escolar que os atinge particularmente.

Você poderia perguntar se, na perspectiva freireana, o currículo escolar é constituído exclusivamente por temas ligados à realidade da sociedade em que vivemos. A essa questão o autor responde indagando:

Pode haver uma séria tentativa de escrita e leitura da palavra sem a leitura do mundo? (FREIRE, 1992, p. 135).

E afirma com convicção,

(...) a escola de que precisamos urgentemente é uma escola em que realmente se estude e se trabalhe. Quando criticamos, ao lado de outros educadores, o intelectualismo de nossa escola, não pretendemos defender posição para a escola em que se dilúissem disciplinas de estudo e uma disciplina de estudar, de aprender mais do que hoje. De aprender a ler, a escrever e a contar. De estudar História, Geografia. De compreender a situação ou as situações do país. O intelectualismo combatido é precisamente esse palavreado oco, vazio, sonoro, sem relação com a realidade circundante, em que nascemos, crescemos e de que ainda hoje, em grande parte, nos nutrimos.

Temos de nos resguardar desse tipo de intelectualismo como também de uma posição chamada antitradicionalista que reduz o trabalho escolar a meras experiências disso ou daquilo e a que falta o exercício duro, pesado, do estudo sério, honesto, de que resulta uma disciplina intelectual (*apud* FREIRE, 1992, p. 114).

Aqui, Paulo Freire deixa claro que a atitude intencional de se debruçar sobre o mundo para desvendá-lo deve se articular com os conhecimentos científicos produzidos nos diferentes campos do saber. O acesso aos saberes acumulados historicamente pela humanidade, em confronto com os saberes produzidos na busca de compreender o mundo, fazem nascer conhecimentos novos, de outra qualidade, já que são criados para responder às interrogações originais acerca do mundo em que vivemos, feitas por educadores e educandos em situações pedagógicas também originais.

Além disso os efeitos da conexão entre esses diferentes tipos de conhecimentos servem à instrumentalização tanto dos alunos como dos professores, já que aprofunda a sua consciência acerca dos antagonismos e das injustiças presentes na sociedade em que vivemos.

Mas, para se realizar esse trabalho, é preciso que seja superada a dicotomia educador-educando, professor-aluno, e se crie uma relação de diálogo em que,

ninguém educa ninguém, tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1979, p. 79).

Para Paulo Freire, somente com base nesses procedimentos podemos avançar no desafio de construir uma educação de fato popular, que venha a ampliar os horizontes pedagógicos, sociais, políticos e culturais de todos os que estão envolvidos no processo educativo. O empenho na compreensão de como funciona a sociedade em que vivemos pode vir a acionar em cada uma das pessoas participantes e em todas conjuntamente o anseio de lutar por uma sociedade mais justa, mais democrática, mais solidária e mais feliz.

! Você pode agir só, se preferir, mas vai a sugestão: procure parcerias com integrantes do curso para realizar essas atividades em colaboração, em co-criação.

AUTO-AVALIAÇÃO



- De que maneira você experimenta a relação saber e poder em sua vida escolar, seja como estudante, seja com professor? Descreva um ou mais fatos vividos.
- Procure refletir sobre a influência da relação entre saber e poder na produção do fracasso escolar e analise os índices de evasão e repetência presente em sua escola ou numa escola de seu bairro.
- Explicita como se dá a relação entre escola, saber e poder segundo a abordagem de cada um dos autores apresentados. Comente cada abordagem.
- Escolha um dos autores trabalhados e apresente uma proposta pedagógica de atuação em sala de aula que possa contribuir para o sucesso escolar dos alunos que estão fracassando.

Pensando sobre saber e poder

AULA

21

objetivo

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Rever concepções, conceitos e noções estudados nas aulas anteriores, utilizando como tema principal das reflexões o saber, o poder e suas inter-relações.



INTRODUÇÃO

“*Sapientia*: nenhum poder, um pouco de saber, e o máximo de sabor...” (BARTHES *apud* ALVES, 1999. p. 35).

A manhã primaveril é linda. Raios de sol, ainda tímidos, atravessam a névoa, como se representassem uma resistência da madrugada, que não deseja ir embora, com seu silêncio e suas sombras.

Enquanto o trem está parado na Estação para que um dos vagões de carga receba uns engradados enormes, olhamos a cena, com a certeza de que é sempre possível aprender alguma coisa.

A discussão que presenciamos há pouco, por exemplo, observada com atenção e relembrada agora, dará ensejo a nossas reflexões na aula de hoje.

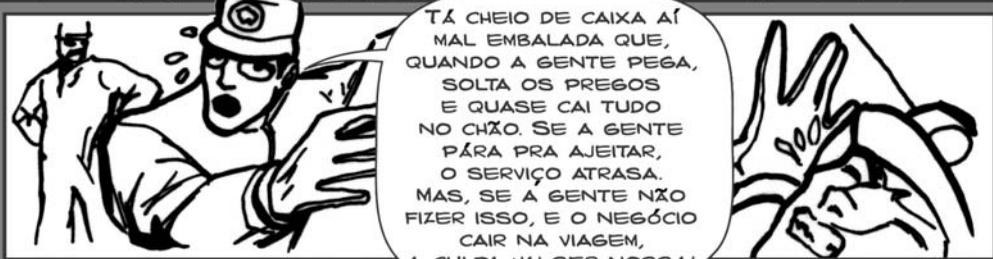
Com grande esforço físico, dois carregadores tentavam erguer duas caixas muito grandes e muito pesadas, com o objetivo de embarcá-las no vagão. O chefe do trem, esbaforido e preocupado com um possível atraso, chegou-se a eles, dizendo:



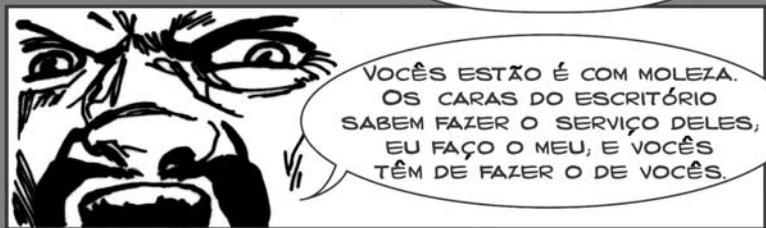
VAMOS COM ISSO!
SERÁ QUE VOU TER
DE PEGAR EU MESMO
NESSAS CAIXAS
PARA EMBARCAR?

ESTAMOS ATRASADOS!
NÃO É HORA DE MOLEZA!
SERÁ QUE VOCÊS NÃO SABEM
NEM CARREGAR PESO?

QUE É ISSO, CHEFE? CALMA!
A CULPA NÃO É NOSSA, É
DAQUELES "SABIDOS" LÁ DO
ESCRITÓRIO. ELES MONTAM UM
HORÁRIO MAS NÃO PENSAM NAS
DIFICULDADES QUE A GENTE
ENFRENTA AQUI FORA,
EM CADA ESTAÇÃO
DE EMBARQUE DA BAGAGEM.



TÁ CHEIO DE CAIXA AÍ
MAL EMBALADA QUE,
QUANDO A GENTE PEGA,
SOLTA OS PREGOS
E QUASE CAI TUDO
NO CHÃO. SE A GENTE
PÁRA PRA AJEITAR,
O SERVIÇO ATRASA.
MAS, SE A GENTE NÃO
FIZER ISSO, E O NEGÓCIO
CAIR NA VIAGEM,
A CULPA VAI SER NOSSA!



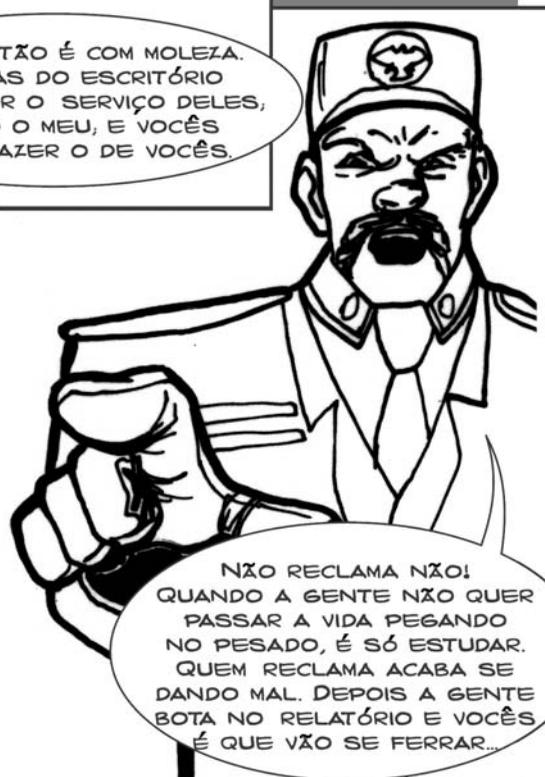
VOCÊS ESTÃO É COM MOLEZA.
OS CARAS DO ESCRITÓRIO
SABEM FAZER O SERVIÇO DELES,
EU FAÇO O MEU, E VOCÊS
TÊM DE FAZER O DE VOCÊS.



FALAR
É FÁCIL.



QUE É QUE
VOCÊ TÁ
RECLAMANDO
AÍ?



NÃO RECLAMA NÃO!
QUANDO A GENTE NÃO QUER
PASSAR A VIDA PEGANDO
NO PESADO, É SÓ ESTUDAR.
QUEM RECLAMA ACABA SE
DANDO MAL. DEPOIS A GENTE
BOTA NO RELATÓRIO E VOCÊS
É QUE VÃO SE FERRAR...

O tema das aulas, caro aluno, objeto desta aula-síntese, é a questão do *saber* e do *poder*, vistos em suas inter-relações. E o diálogo imaginário reproduzido anteriormente ilustra bem tal tema.

De saída, observamos a prepotência do chefe do trem, um sujeito normalmente bem-educado que, pressionado pelos problemas no trabalho, lança mão do exercício de seu poder de chefe para tentar resolver a situação.

Podemos observar também as referências que tanto um dos carregadores quanto o chefe do trem fazem à questão do saber. O carregador fala dos “sabidos do escritório”; o chefe do trem, além de defender a “sabedoria” dos colegas do escritório, ainda critica o carregador, relacionando sua condição de trabalhador braçal com a falta de estudo.

As seis aulas anteriores a esta, prezado aluno, tratam do tema saber/poder sob vários enfoques.

Na primeira delas, você pôde estudar a questão a partir do ponto de vista do filósofo Michel Foucault. Aí, logo de saída, afirma-se que saber *é* poder. E se acentua a importância, para a Educação, do estudo das inter-relações entre o saber e o poder.

Nessa mesma aula, estudou-se a seguir a questão do que Foucault denomina “formação discursiva”, isto é, aquilo que é falado, aquilo em que consistem os discursos sobre a realidade, bem como a relação que isso guarda com as fontes e com a manutenção do poder. Além disso, destacou-se a questão das condições concretas, históricas e culturais, nas quais esses discursos têm sua origem e se sustentam, como suporte das manifestações de poder.

Em seguida, você estudou, ainda nessa aula, a questão do que as sociedades consideram “loucura”, bem como viu expostas as características das formações discursivas, aí incluídas a interdição, a separação entre loucura e razão, a separação entre o verdadeiro e o falso, as sociedades de discursos e as doutrinas.

Logo depois, você pôde ver mais detalhadamente a questão das relações entre o *poder* e o *saber*, a partir da visão de Michel Foucault, sobretudo quando constata que o poder não está presente apenas no discurso e nas práticas da classe dominante; ele permeia todo o tecido social, constituindo o que Foucault denomina “poder microfísico”.

A aula seguinte foi dedicada à questão do saber e da sabedoria. A partir da curiosa história do barqueiro, você pôde ver que há uma enorme diferença entre o saber como conhecimento, como erudição, como acúmulo de informações teóricas e de conceitos, e a sabedoria prática, exercitada na “escola da vida”.

Em seguida, caro aluno, prosseguindo na viagem pela “Terra dos Fundamentos da Educação”, nosso trem imaginário atravessou o trecho dedicado à questão do saber científico como saber paradigmático, isto é, como referência, exemplo e norma, como um verdadeiro poder exercido por esse campo de saber sobre os demais.

Depois, o tema abordado foi o saber “comum” ou “vulgar”, sendo analisadas suas características e sua importância.

A questão seguinte, nessa mesma aula, foi a relativa à classificação dos saberes, com suas várias denominações: “saber técnico”, “saber culto”, “saber de salvação”, de acordo com a classificação feita pelo filósofo Max Scheler. E uma outra classificação muito usada também foi examinada: “saber comum ou vulgar”, “saber científico” e “saber filosófico”.

“Saber” foi estudado, também, em termos etimológicos, isto é, segundo a origem da palavra, e aí constatou-se sua relação de parentesco com “sabor”. Recorrendo-se ao pensamento do filósofo e educador Rubem Alves, analisou-se a questão dos limites éticos que devem ser impostos ao saber científico, numa visão que remete à importância que deve haver tanto na construção quanto sobretudo na utilização dos saberes, de tal modo que eles sirvam da melhor maneira aos seres humanos.

Em seguida, com a ajuda do pensamento de Edgar Morin, examinou-se o fato de que não somos somente “sapiência”, ou seja, racionalidade, mas somos igualmente “demência”, isto é, uma dimensão criativa, uma sabedoria e uma inventividade absolutamente necessárias à vida humana.

Essa aula se encerrou com reflexões acerca da importância do tema “saber e sabedoria” para nós, professores, que devemos sempre indagar que tipo de saber e que tipo de sabedoria desejamos para nossos alunos.

Na aula seguinte, caro aluno, você pôde examinar com detalhes os saberes popular e erudito. Aprendeu que os saberes não são absolutos e independentes do contexto em que são produzidos; ao contrário, emergem desse contexto e o refletem. Assim, diferentes classes sociais e distintos meios culturais produzem saberes com características diferentes.

Considerando isso é que devem ser examinados o saber denominado “erudito” e o saber chamado “popular”.

Lançando mão da genialidade de uma composição musical de Vinicius de Moraes e Tom Jobim, essa aula tratou das especificidades do saber popular e da necessidade de que seja considerado e respeitado.

Em seguida, ressalta-se que o saber produzido no interior das lutas sociais – o saber popular – não deve ser idealizado nem considerado com ingenuidade, como se fosse inerentemente verdadeiro e homogêneo. Esse saber exibe ambigüidades, contradições e mesmo muitos ingredientes do saber dominante.

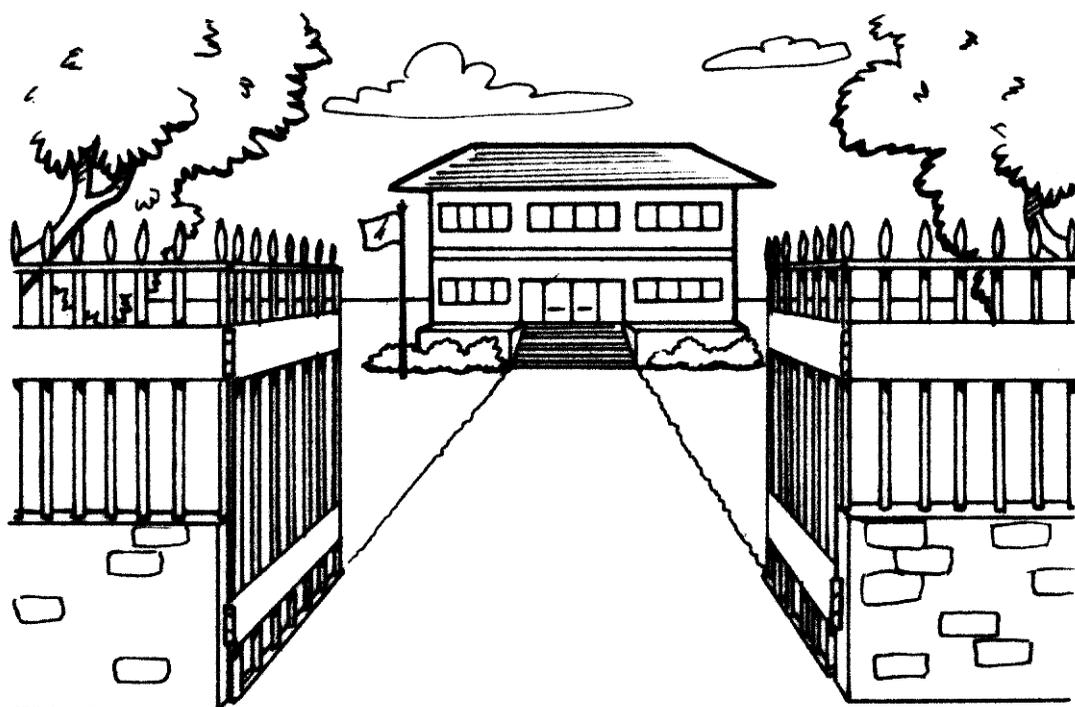
A aula examinou também, prezado aluno, o saber erudito, especialmente no que se identifica com os saberes científico e filosófico, os quais acabaram por impor-se como os saberes referenciais, paradigmáticos, os saberes por excelência.

Em seguida, a aula destaca a questão: como conciliar o saber popular com o saber erudito? O que se constata aí, no centro dessa reflexão, nos interessa muito de perto, como professores: o problema da dificuldade, por parte da escola e da academia, em reconhecer a validade e a importância do saber popular. Seu aluno chega à escola imerso nesse saber. Então, como transmitir-lhe os saberes formais e estabelecidos – como, por exemplo, o saber científico – sem uma rejeição à base de saber popular com que ele já chega à escola?

A conclusão é que ambos os saberes, o popular e o erudito, são imprescindíveis, e é necessário fazê-los dialogar, em prol de uma formação completa e consciente do aluno.

A aula seguinte tratou de outras duas modalidades de saber: o “saber instituído” e o “saber instituinte”.

Começou-se por caracterizar o que seja uma “instituição”, tanto em termos concretos, como, por exemplo, a dimensão material de uma escola, com suas salas, carteiras, pessoas etc., quanto em sua dimensão simbólica, como o casamento. Viu-se, a partir daí, que uma instituição traduz-se num conjunto de normas, regras e atividades impregnadas de valores e funções sociais.



Nessa aula, acentuou-se que a escola é uma instituição, tanto em termos materiais quanto simbólicos. E, como todas as instituições, apresenta as dimensões “instituída”, isto é, estabelecida, estratificada, já dada, e a “instituinte”, aquela que está por se constituir, por se estabelecer, o espaço onde podem surgir as modificações e as transformações. Essas duas dimensões foram estudadas também utilizando as denominações utilizadas por Cornelius Castoriadis, ou seja, como as dimensões “patente” e “latente”.

A dimensão latente ou instituinte é, portanto, exatamente aquela em que ocorre a dinâmica do vir-a-ser, ou seja, onde as mudanças podem ocorrer, onde as idéias acerca de mudança têm seu espaço de apresentação e de ação transformadora.

Nessa aula, caro aluno, você viu em seguida que o papel do professor abrange essas duas dimensões, a instituída e a instituinte. O professor é responsável tanto pelos saberes instituídos, que necessitam ser transmitidos, quanto pelos saberes instituintes, quer dizer, aqueles que trarão o *novum*, o que institui, o que modifica, o que transforma.

Em seguida, com a ajuda do pensamento de Émile Durkheim, Edgar Morin e Michel Maffesoli, a aula destacou a importância de que a escola, além de representar o saber instituído, represente, fundamentalmente, o saber instituinte, aquele que ensina a viver e que pode transformar o saber em “sapiência”.

Com Maffesoli, a aula acentuou a importância de exercitar-se uma “pedagogia da escuta”, ou seja, ouvir o aluno, a manifestação de tudo o que ele traz consigo antes de ingressar na escola, expondo-se à dimensão do saber estabelecido, ou seja, instituído. Essa escuta abre espaço para a manifestação da dimensão instituinte, na qual estão presentes as possibilidades de invenção, de renovação, de transformação.

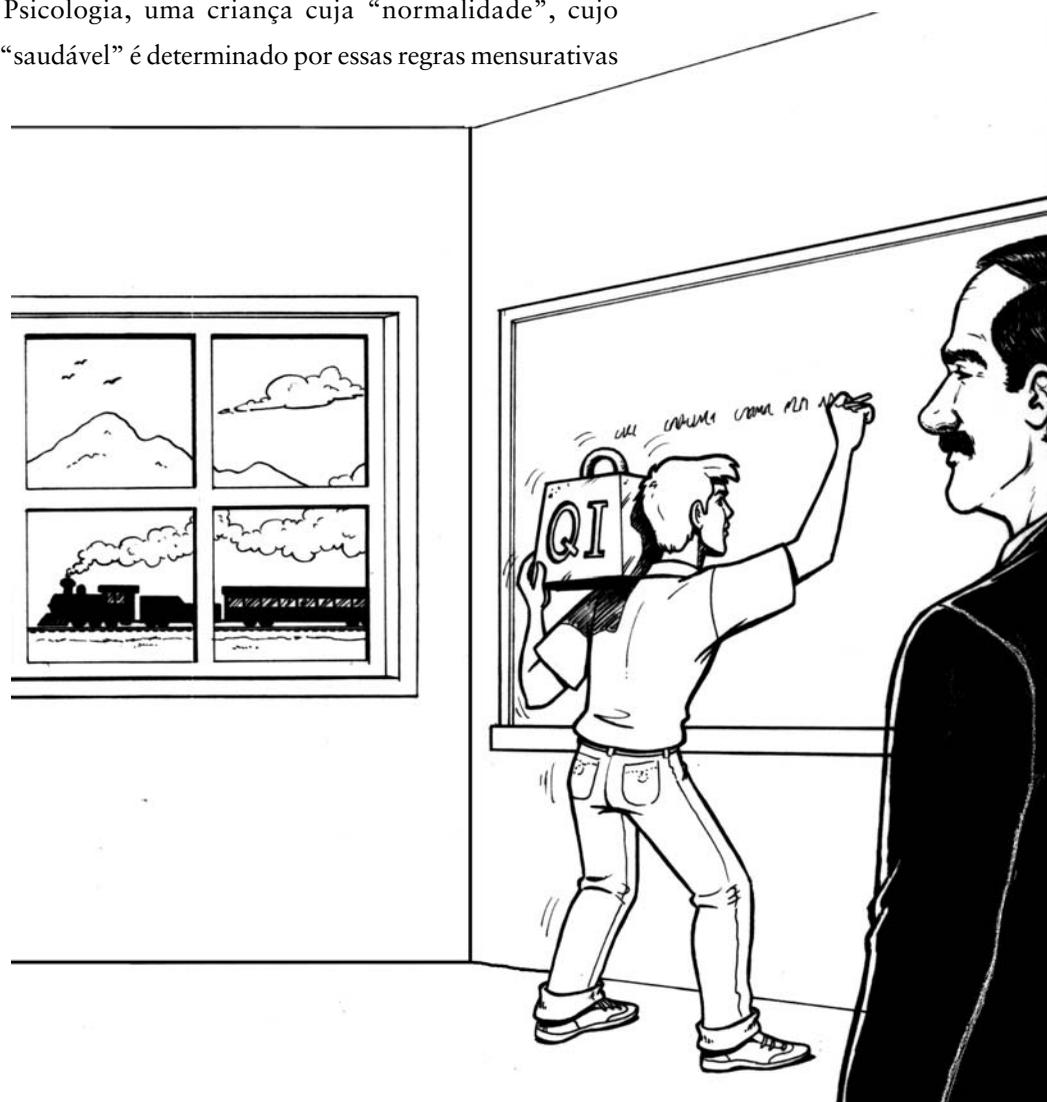
Então, prezado aluno, o que você está achando das várias e interessantes facetas apresentadas pelo problema do saber e de suas relações com o poder? Daqui a pouco, nosso trem da imaginação vai reiniciar sua marcha, continuando a percorrer a “Terra dos Fundamentos da Educação”. Vamos, enquanto isso, permanecer aqui, ao lado da estação, e aproveitar para lembrar um pouco mais do que você aprendeu nas últimas seis aulas.

A aula seguinte tratou do poder e de sua produção e conseqüências, relacionando-as com o saber. Mas uma vez lançando mão das idéias de Michel Foucault, observou-se o poder do ponto de vista da Psicologia, bem como da Psiquiatria. Demonstrou-se como o conhecimento médico avalizou a aplicação de instrumentos de poder, inclusive de poder excludente, como no caso da loucura e da separação dos loucos, com seu confinamento.

A ciência da Psicologia vai pôr-se a serviço do poder também quando desenvolve mecanismos mensurativos, como forma de avaliar o desenvolvimento humano e sua capacidade de aprendizagem.

Nessa aula discorreu-se, então, sobre os famosos testes, a partir dos quais se estabeleceram mecanismos de seleção, com as conseqüentes discriminação e exclusão. Sobre esses, caro aluno, você já deve ter ouvido falar, por exemplo, dos testes de estabelecimento dos Coeficientes de Inteligência, o famoso “QI”, até hoje ainda bastante aplicado, não é mesmo?

Como você pôde aprender nessa aula, prezado aluno, nasce aí a criança da Psicologia, uma criança cuja “normalidade”, cujo desenvolvimento “saudável” é determinado por essas regras mensurativas



nascidas do novo saber-poder oriundo da Psicologia. Nasce aí, como conseqüência, o aluno “especial”, “diferente”, que requer tratamento especial, separado.

Essa aula explicou a você também como e por que nasce a necessidade de se criar, em Educação, a Orientação Educacional. A partir daí, todo o desenvolvimento, aí incluídos a maturação emocional

e o desenvolvimento cognitivo, passa a ser monitorado e controlado por essa nova visão apoiada em parâmetros científicos. A própria “vocação” passa a ser determinada por testes psicológicos. Veja como se tornou imenso o poder desse tipo de saber!

A aula se encerrou chamando a atenção para o fato de que o poder não se apresenta somente sob seu aspecto negativo, repressivo; há também um outro aspecto positivo que, ao invés de excluir as pessoas da vida social, busca incluí-las, tornando-as produtivas e, ao mesmo tempo, controlando suas ações e procurando aproveitar ao máximo suas potencialidades.

Ao final, prezado aluno, você pôde aprender nessa aula que saber e poder estão inevitavelmente relacionados; que as relações de poder constituem campos de saber; e que os campos de saber geram, necessariamente, relações de poder.

A última das seis aulas aqui sintetizadas foi dedicada às relações entre a escola, o saber e o poder. Evidentemente, caro aluno, que compreender como essas relações se estabelecem, se perpetuam e, eventualmente, se modificam é fundamental para nós, professores.

A escola se apresenta como um sistema de poder, segundo você pôde ver nessa aula. Um poder que barra a expressão dos alunos, que torna a escola – o âmbito do saber escolarizado, sistematizado – um mito, especialmente para os alunos das classes populares. Se ingressar na escola e, através dela, galgar uma boa posição na vida, é o que almejam os integrantes das classes populares, o mito cai por terra sobretudo quando se constata os altos índices de evasão; quando se observa a cruel realidade do fracasso escolar nessa camada da população. A escola, em verdade, como você pôde estudar nessa aula, em vez de erradicá-lo, vem se constituindo num espaço da produção e da manutenção do fracasso.

Articulando-se com a aula precedente, essa aula retoma a visão de Michel Foucault acerca das relações entre o saber e o poder. E examinou essa relação recíproca, sobretudo do ponto de vista do currículo escolar e de como sua construção e sua manutenção expressam a relação saber-poder.

Estudando atentamente essa aula, caro aluno, você viu como a determinação do que deve ou não estar incluído no currículo serve ao propósito do exercício do poder. Que saberes são incluídos na grade curricular e considerados “legítimos”? Serão os saberes engendrados e praticados no âmbito das classes populares? A aula o convidou a refletir sobre isso, prezado aluno.

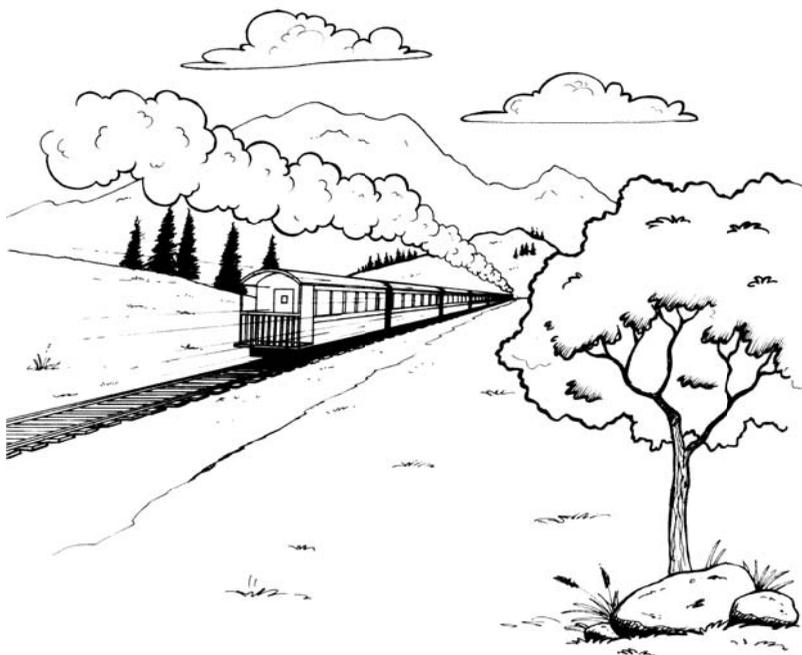
Em verdade, conforme ficou demonstrado nessa aula, o currículo escolar expressa tanto o conteúdo quanto a organização dos saberes que interessam à classe dominante. As crianças das classes populares, da camada desfavorecida da população, se sentem, conseqüentemente, desconfortáveis nesse ambiente inóspito, estranho à sua vivência real, o que acaba por levar à rejeição e ao fracasso escolar.

Tal situação, como se esclareceu nessa aula, acaba por fazer da escola um instrumento de aprofundamento dessa divisão social em classes.

Recorrendo mais uma vez a Michel Foucault, a aula exibiu novamente a constatação de que os saberes populares são, como afirma aquele pensador, expressão de um “conhecimento subjugado”, frente sobretudo ao saber científico, formal, paradigmático, “verdadeiro”.

Em seguida, a aula apresentou as idéias do educador Paulo Freire sobre o que considera uma educação libertadora. Ao contrário desta, uma Educação promovida e controlada pela classe dominante, segundo seus próprios interesses, torna-se uma educação aprisionadora, fazendo dos alunos seres passivos, simples receptáculos de saberes que não dizem respeito à sua verdadeira condição de vida, à sua classe social. Trata-se da famosa concepção “bancária” da Educação, de que falava Freire.

Seguindo o pensamento de Paulo Freire, a aula apresentou a idéia de uma Educação libertadora, de uma “pedagogia do oprimido”, feita não *para* o sujeito, mas *a partir* dele. Deste modo, a educação deixa de ser um mito para as classes populares, as quais podem trazer para a escola seu próprio universo sociocultural. Isso gera autoconfiança e a conseqüente redução do fracasso escolar.



A aula, ainda apoiada nas reflexões de Paulo Freire, destacou que os conhecimentos acumulados – representados pelo saber formal, especialmente pelo saber científico – confrontam-se com os conhecimentos produzidos pela leitura do mundo, pela busca de sua compreensão. Daí nasce um conhecimento novo, que leva inclusive à conscientização acerca dos antagonismos e das injustiças presentes na sociedade.

O último ponto abordado nessa sequência de aulas foi aquele segundo o qual, na visão paulofreireana, deve ser superada a relação “professor-aluno”, “educador-educando”, a ser substituída por uma relação dialógica, onde os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

Desse modo, prezado aluno, você pôde aprender e refletir sobre as relações entre o saber e o poder, suas características e sua presença no universo educativo. Agora, provavelmente, você terá condições de avaliar melhor aquela discussão descrita no início desta aula-síntese, tentando responder a indagações como as seguintes:

- Como deve se comportar o professor em face da relação entre o saber e o poder?
- O saber é um poder? Em caso afirmativo, como se manifesta tal poder?
- Quais as características apresentadas pela relação saber-poder no âmbito da escola?
- Estaria o poder presente em todas as esferas da instituição escolar, manipulando todos os envolvidos no processo educacional?
- Há várias modalidades de exercício do poder nas relações sociais?
- Seria a participação um mecanismo de ação capaz de exercer alguma influência sobre o poder?
- Dentre os teóricos apresentados, qual despertou em você o maior interesse em conhecer mais sobre suas idéias?

AUTO-AVALIAÇÃO

- Com o estudo desta aula, você conseguiu aprender mais e consolidar o que havia aprendido sobre a diferenciação entre saber e poder?
- Certificou-se de que há vários tipos de saberes?
- Compreendeu que há saberes que fazem parte da norma, da lei, enquanto há outros que fazem parte da vida?
- Notou a grande quantidade de teóricos que têm estudado a questão do poder e do saber?
- Percebeu que esta aula é um termômetro para avaliar seus conhecimentos e que, nesse sentido, serve para você diagnosticar o seu desempenho nas diferentes aulas estudadas até aqui?
- Caso tenha sentido dificuldade em qualquer dos tópicos apresentados, volte à aula específica do tema e faça uma releitura. Queremos vê-lo, caro aluno, dominando estes conhecimentos que fazem parte do mundo dos Fundamentos da Educação.

O trabalho de carregamento já foi completado, prezado aluno. É hora de embarcar novamente para prosseguir em nossa viagem pela “Terra dos Fundamentos”.

O trecho seguinte da viagem será muito interessante e vai iniciar-se com uma aula destinada a abordar as relações entre Estado, sociedade e escola.

Reembarquemos, pois o maquinista do nosso trem da imaginação já deu o último apito avisando que vai partir.

A relação Estado, sociedade e escola 1

AULA 22

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Analisar as formas pelas quais a escola é envolvida em uma variedade de forças e necessidades conflitantes.
- Compreender os papéis diferenciados que o Estado pode representar em seu relacionamento com os diversos segmentos da sociedade e com a escola.



INTRODUÇÃO

Na medida em que nos encaminhamos para vislumbrar mais uma paisagem nesta nossa viagem, insistem em me vir à mente as palavras do sociólogo Manuel Castells: “a sombra da crise estende-se pelo mundo”.

Os pontos de vista tradicionais sobre a relação entre sociedade e escola enfatizam, sempre, o papel que a educação desempenha na alteração das características individuais e na posição ocupada pelos indivíduos nas estruturas econômica, social e política. O foco de tais perspectivas é fixado em uma instituição (a escola) e em suas relações com o indivíduo. Isso não significa que o aluno seja tratado como um caso individual; ao contrário, os indivíduos, em sua coletividade, estão imersos em um contexto universal, e a Ciência Social e a Pedagogia tentam encontrar normas e regras universais, através das quais possam entender a relação entre a instituição e o indivíduo naquele contexto. Assim, constata-se a existência de um indivíduo **universal**, sujeito a padrões de comportamento derivados da cultura, da posição social e ocupacional, e, ao mesmo tempo, **separado**, cada pessoa sendo responsável por si mesma neste momento da História, separada da História passada, da cultura passada e das interações passadas.

Há um conflito em tal análise. Por serem separados, os indivíduos lutam uns contra os outros. No entanto, essas lutas são resolvidas por regras e regulamentos universalmente aceitos porque são imparciais e justos: os conflitos econômicos são resolvidos pelo sistema de mercado, particularmente pelo sistema de preços e salário; e os conflitos sociais e políticos são resolvidos pelo sistema legal, em vigor no Estado democrático. E as mudanças nesses sistemas são atingidas através do consenso democrático, o voto. A educação – também um elemento do Estado – é, assim, uma expressão consensual da tônica social, também sujeita a conflito, mas um conflito que é trabalhado no contexto da escolha individual e da democrática, decisão que cada um toma a respeito do tipo e da quantidade de educação e treinamento a receber.

A perspectiva marxista é diferente. É histórica e centrada nas classes sociais. O comportamento individual é entendido como produto de forças históricas, enraizadas em condições materiais.

“Na produção social de suas vidas, os homens estabelecem relações definidas que são indispensáveis e independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a determinado estágio de desenvolvimento de suas forças de produção material. A soma total dessas relações constitui a estrutura econômica da sociedade, o fundamento real sobre o qual se ergue uma estrutura jurídica e política e à qual correspondem formas determinadas de consciência social. O modo de produção das condições de vida material condiciona o processo geral da vida intelectual, política e social. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.”

Quando as condições materiais mudam, através da luta de classes, alteram-se também as relações entre os indivíduos nas diferentes posições sociais. Tais posições são determinadas pela organização social da produção e pela relação de cada pessoa com a produção.

Assim, a organização da produção – a formação social – e seu desenvolvimento histórico são centrais na abordagem marxista, porque é nessa organização que encontramos as relações da vida humana, o significado e o valor das características individuais e os determinantes do poder político e da hierarquia social. Na produção capitalista, os capitalistas (e, mais recentemente, os empresários) controlam e acumulam capital e são capazes, no contexto da luta constante com a classe trabalhadora, de dar forma ao processo de desenvolvimento da sociedade, inclusive à moral social e à formação cultural. Tanto a consciência do capitalista como a consciência do trabalhador são formadas através de suas relações com a produção; é essa mesma relação que condiciona o desenvolvimento social do indivíduo e os modos de vida. Os indivíduos e as instituições são, assim, produtos de desenvolvimento da formação social e das relações de produção.

Nessa abordagem, o conflito não é passível de resolução através de regras universais, porque tais regras têm sua base em classes sociais; elas servem a interesses particulares – os interesses da classe dominante. Assim, o sistema de mercado e o Estado, longe de serem consensuais, são produtos da dominação de classe e da luta de classes. A classe capitalista, através de seu poder político, é também capaz de explorar a classe trabalhadora (aqueles que possuem somente sua força de trabalho), como criar um modo de vida que serve aos interesses capitalistas e tornar os trabalhadores alienados e oprimidos. A única solução para o conflito inerente a esse sistema de produção é a sua substituição por outro, no qual a classe trabalhadora tenha o poder político para reorganizar a produção e desenvolver um modo de vida diferente.



Isso nos coloca diante do problema da reprodução e de seu contrário, a mudança social. Uma vez que a abordagem marxista considera a sociedade capitalista organizada de acordo com o interesse dos capitalistas e dirigentes, como são reproduzidas, de geração a geração, as relações de produção, a divisão do trabalho e as classes sociais?

Na presente versão do “tradicional” ponto de vista liberal (pluralismo), a reprodução acontece através da seleção dos líderes (vereadores, deputados, senadores etc.), os quais, de alguma forma, refletem as necessidades e desejos do eleitorado, pelo menos daquela parte do eleitorado que está interessada em participar da política e da mudança social. De acordo com essa perspectiva, a atual estrutura da sociedade capitalista e de seu complemento político – a democracia representativa – é aceitável para a massa de cidadãos. A mudança ocorre através da competição entre os grupos de elite que têm interpretações diferentes sobre como alcançar o maior bem, dentro de objetivos geralmente aceitos.

Na abordagem marxista, esse “consenso” sobre a estrutura da sociedade não existe; ainda assim, o capitalismo continua prevalecendo como modo de produção.

Teorias marxistas ortodoxas argumentam que a reprodução é grandemente desempenhada pelos capitalistas no próprio setor produtivo, por uma série de táticas que tornam a mão-de-obra temerosa de qualquer tentativa de se organizar contra os empregadores, mantendo-se assim a divisão do trabalho dentro dos limites de classe. Essas teorias argumentam que o Estado capitalista é o aparelho repressivo da burguesia, que mantém os trabalhadores em seus lugares através do sistema jurídico, do exército e da polícia.

Análises marxistas mais recentes, entretanto, dão grande ênfase à superestrutura no processo de reprodução. É nesse ponto que a escolarização é considerada, porque é nesse processo que a reprodução se reveste de sua forma mais **organizada**: as crianças, desde tenra idade, freqüentam a escola e são-lhes sistematicamente inculcadas as habilidades, os valores e a ideologia que se adaptam ao tipo de desenvolvimento econômico adequado à continuação do controle capitalista. Argumenta-se que, através da escola e de outras instituições superestruturais, a classe capitalista reproduz as forças de produção (mão-de-obra, divisão do trabalho e divisão do conhecimento) e as

relações de produção – estas últimas predominantemente através da manutenção e do desenvolvimento de uma ideologia “legítima” e de um conjunto de padrões de comportamento (cultura).

A reprodução, no interesse de uma classe social particular, automaticamente implica a existência de antagonismo de classe e de potencial para a luta de classes. É essa noção de luta de classe, inerente a todos os aspectos do desenvolvimento capitalista e das instituições capitalistas, estrutura e superestrutura, que forma a base de uma teoria marxista de mudança social. A necessidade capitalista de organizar instituições para a reprodução significa que há **resistência** ao conceito capitalista de desenvolvimento e ao necessário controle capitalista desse desenvolvimento. Outra vez, uma análise marxista da escolarização, nesse contexto de transformação, é fundamentada nessa permanente luta de classes.

Por razões práticas, qualquer estudo sobre Estado, sociedade e escola precisará se debruçar sobre o sistema educacional e, para compreender esse sistema, impõe-se uma análise implícita ou explícita dos propósitos e do funcionamento do setor governamental. Desde que o poder se expressa, pelo menos parcialmente, através do sistema político de uma sociedade, qualquer tentativa de desenvolver um modelo educacional (ou um modelo de mudança educacional) deve ter atrás de si uma cuidadosa reflexão sobre o funcionamento do governo, o que chamamos de uma *Teoria do Estado*. Por outro lado, mesmo que não acreditássemos que um sistema educacional tenha algo a ver com o poder na sociedade, ainda assim seríamos compelidos a discutir o sistema governamental para entender a educação formal: nos séculos XIX, XX e, agora, entrando no século XXI, a educação tem-se tornado, crescente e primariamente, uma função do Estado. Acerca do potencial transformador (ou modelador) da educação oferecida pelo Estado às classes desfavorecidas economicamente, uma carta enviada pelos índios norte-americanos, em meados de 1700, em resposta ao convite para enviar seus filhos à Universidade de Mary e William, ilustra como as consciências sociais podem diferir:

(...) Nós estamos convencidos, portanto, de que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração. Mas aqueles que já são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas, e sendo assim não ficarão os senhores ofendidos ao saber que sua idéia de educação não é a mesma que a nossa... Muitos dos nossos bravos foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a sua ciência, mas quando eles voltaram para nós eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportar o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros. Ficamos extremamente agradecidos pela sua oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar nossa gratidão, oferecemos aos nobres senhores da Virginia que nos enviem alguns de seus jovens que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e deles faremos homens (*apud* LEITE, 1979).

A carta-resposta dos índios é exemplar por nos mostrar a percepção deles sobre o potencial modelador da escola e a sua negativa de cair no que consideram um embuste, na armadilha generosa do inimigo. Podemos encontrar esse mesmo tipo de percepção em uma camponesa cearense de nossos dias:

(...) o exemplo do lar vale mais que a instrução escolar. Isso não é querendo dizer que os filhos não saibam ler. Que devem saber alguma coisa para não ser um analfabeto mais de acordo de suas condições e de suas posses. Porque vendo o interesse de nossa classe pobre os sacrifícios que fazem para querer formar os filhos. Assim como faz o rico que tem tudo para o conforto dos filhos, tirando das costas do pobre para fazer o filho dele crescer. O que eu vejo é a nossa classe pobre mandar o filho para classe rica; desejo de um dia seu filho virar um tubarão para engolir a sua própria família; ou melhor, a sua própria classe. Eu nunca me preocupei com essa educação nem para mim e nem para meus filhos, esta educação de cultura e ciência, pois tive a oportunidade de quem me desse gratuitamente mas nunca tive vontade de ser grande, minha preocupação maior foi sempre de ser o que eu sou, de ser pequena e imitar os meus pais, ter segurança no meu pouquinho de consciência e procuro cada vez mais me assegurar, e me perguntar todas as vezes se estou cumprindo com as minhas responsabilidades, consciente no meu trabalho e na minha família, principalmente com os meus filhos, se estou de

fato sendo companheira amiga dos mesmos; de todas as horas; é sempre uma revisão que gosto de fazer porque não é fácil, os filhos sempre procuram imitar os pais, nós todos temos os nossos defeitos, que ninguém é perfeito; sempre temos um lado negativo; também temos um lado positivo, deixamos o negativo de lado; e reforçamos o positivo mostrando para nossos filhos o que seus pais são: ou seja, agricultor ou operário ou rendeira ou bordadeira, que eles vão querendo ser o mesmo (GARCIA, 1980).

Nesse depoimento fica explícita a aceitação da escola como meio de evitar que os filhos fiquem analfabetos (que os filhos não saibam ler). Por outro lado, existe também o desejo de evitar a mudança de classe, a transformação do filho em “tubarão que engole a própria família; ou melhor, a própria classe”.

Você pode estar considerando tais depoimentos como exemplos da ignorância do povo, mas a Educação Popular define essas falas como uma resistência do saber popular em confronto com o saber dominante representado pela escola – aparelho ideológico do Estado.

O fato é que a escola no meio rural e no meio urbano (mesmo quando pouco freqüentada) marca de forma distinta ambos os saberes, tendo influências diferenciadas nos alunos pertencentes a esses meios – o cerne dessa diferença reside, ainda em nosso país, na necessidade (ou não) do aprendizado escolar para o desempenho no trabalho. E sabemos o quanto o trabalho infantil e juvenil é necessário para a sobrevivência de uma família de camponeses em estado de miséria. Da mesma forma vemos como são escassas as escolas existentes nas zonas rurais e, geralmente, formadas por uma classe multisseriada. A bolsa-escola federal tem, como missão principal, fazer retornar para essas escolas os alunos delas retirados por suas famílias.





A título de exercício, Pedro Demo levanta algumas esferas de poder cujo abuso determina a fabricação de vítimas no sentido político:

a) **Poder econômico.** Um dos abusos palpáveis do poder econômico se dá nas fraudes de compras, em que o consumidor é lesado na *quantidade* (fraude no peso, no tamanho, na consistência), na *qualidade* (fraude na especificação do produto, diferença de conteúdo, efeitos colaterais), no *preço*, no *contrato de compra*, na *garantia* e assim por diante.

b) **Poder político.** A burocratização do Estado é, por exemplo, forma típica de abuso de poder político, pois favorece a clássica estruturação das vantagens: oligarquização do poder, concentração de privilégios, imposição da impunidade, mordomias, corrupção em geral etc. As duas formas mais típicas do abuso do poder político são o *estado de privilégio*, e o *estado de impunidade* ou de exceção. O *estado de privilégio* caracteriza-se pela situação de concentração de vantagens, entendida como direito de exploração. Aos desiguais, somente deveres; aos privilegiados, todos os direitos.

O *estado de impunidade* caracteriza-se pela capacidade de produzir a fraude sem ser molestado pela vítima, porque a esta se nega o direito de reagir. É, certamente, a situação mais drástica de prepotência política, porque é concebida e exercida de modo ilimitado. O poder impune necessariamente se corrompe, pois a impunidade é a forma máxima de sua corrupção.

c) **Poder da informação.** Faz parte dos conteúdos mais legítimos da democracia a transparência da informação, evitando processos administrativos vedados ao conhecimento do público. Foi por falta dessa transparência que em épocas passadas o governo tomou decisões escondidas, elaboradas no âmbito de umas poucas pessoas, que se criam capazes de representar a maioria sem a consultar. Quando menos se esperava, a sociedade se viu diante de uma dívida externa incontrolável...

Ao mesmo tempo, a censura, o controle dos órgãos de comunicação ou seu monopólio, a indústria cultural, a moral, a cívica atuavam como instrumentos de manipulação, através dos quais se pretendia “fazer a cabeça” da maioria, em favor de vantagens para a minoria.

É fato marcante de nossa época que os sistemas de comunicação e informação são fonte relevante de poder. Sua influência cotidiana já é avassaladora e tende a crescer indefinidamente.

d) **Poder político.** O saber especializado é também fonte de poder, sobretudo na versão tecnológica. Além de fonte, o saber pode estar a serviço do poder. É o caso da tecnocracia, que tem como uma de suas marcas colocar a serviço do poder o saber especializado de que dispõe. O abuso do poder aparece de inúmeras formas, por vezes muito criativas: a construção de uma linguagem ininteligível ao público, a título de superioridade; os planejamentos ineficientes e ineficazes, que servem à lógica dinâmica do poder; a montagem de mandar inatos da pretensa inteligência; a tecnologia subserviente ao lucro, à exploração, à destruição do meio ambiente e da qualidade de vida; as políticas sociais que fabricam sobretudo formas de controle social e de desmobilização dos desiguais; o desconhecimento da sabedoria popular. E Demo ainda enfatiza que: “sem qualquer pretensão de exaustividade, aí estão algumas formas de abuso do poder, que produzem vítimas no espaço da coibição do exercício da cidadania. É mister levar em conta que tal situação é crônica, pois é uma forma de opressão que encontrou, para além dos traços próprios da organização econômica e social, traços culturais de forte consolidação na população” (DEMO, 1988, pp. 26-32).

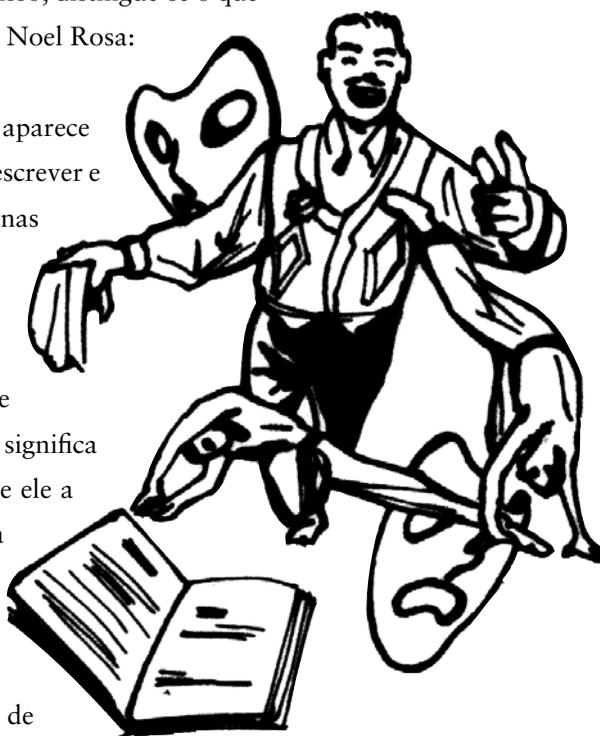
O Estado parece acreditar e tenta, através de uma propaganda maciça veiculada pela mídia através da “boa imagem” angariada pela professora Rute, personagem de uma novela da Rede Globo, nos convencer de que a fabulosa quantia de quinze reais por mês oferecida às famílias por criança (e para um máximo de três filhos, que provavelmente deverão ser selecionados no interior de cada família) irá resolver o grave problema da evasão escolar. Um problema que tem suas raízes firmemente fincadas na miséria social que vitima milhares de brasileiros.

Outra distinção é feita entre os saberes do professor e os do aluno; os professores detêm o saber dominante (legítimo e superior), e os alunos, o saber popular (ilegítimo e inferior). A expressão *escola da vida* denota esse aspecto do saber popular e, por isso, distingue-se o que se aprende na escola e fora dela. Ou, como disse Noel Rosa:

“o samba não se aprende na escola”.

Em depoimentos de camponeses, a escola aparece como tendo a função explícita de ensinar a ler, a escrever e a contar. Algumas vezes essa função limita-se apenas ao aprendizado de assinar o nome.

No meio rural, portanto, a relação do camponês com a escola é mais ou menos homogênea. Extrai dela muito pouco e o raio de ação dessa instituição ainda é pequeno. Isso não significa que o camponês prescindia da escola, apenas que ele a utilizará na medida de suas necessidades e de sua consciência. Não se poderia afirmar o mesmo para aquelas pessoas que são donas de fazendas e vivem nas zonas rurais; seus filhos extraem muito mais das escolas que freqüentam e, via de regra, prosseguem seus estudos nas grandes cidades, dentro e fora do País.



Já no meio urbano, a questão torna-se muito mais complexa, porque o nível de escolaridade (qualificação) interfere diretamente no valor da força de trabalho. A corrida por vagas nas universidades é emblemática do valor que a sociedade brasileira confere aos diplomas de nível superior, ainda considerados passaportes sociais para o sucesso profissional. Todos os anos assistimos às homenagens prestadas aos novos heróis das olimpíadas intelectuais: os que receberam medalhas de ouro por terem passado nas maratonas que são os vestibulares para os cursos mais concorridos das universidades públicas. A cultura da “sadia” competição escolar é um disfarce para o álibi da “educação para todos”; através dessa máscara social as relações de força dissimulam a verdade objetiva de sua dominação.



RESUMO

Vimos nesta aula duas concepções diferentes sobre a relação entre Estado, sociedade e escola: uma concepção que enfatiza a existência de um indivíduo universal e de uma sociedade organizada através do consenso. A segunda concepção (marxista) centra-se nas classes sociais e em suas trajetórias históricas, sem esquecer o significado e o valor das características individuais. Classes sociais diferentes possuem interesses divergentes; os conflitos são inevitáveis e, portanto, as soluções para os mesmos passam por exaustivas negociações.

A escola pode ser entendida também como uma das diversas arenas de negociação entre diferenças de classe, como é o caso das diferenças entre cultura dominante e cultura popular, entre saber dominante e saber popular.

Por ser a educação uma função do Estado, o poder para transformá-la ou conservá-la está em suas mãos, já que todo o financiamento da educação pública é administrado pelo poder governamental.

Contudo, é no dia-a-dia da sala de aula que a educação se realiza e, nesse microcontexto social, os professores são os administradores e gestores do ensino. Para o bem ou para o mal, a favor das classes mais desfavorecidas economicamente ou a favor das elites. A escolha é inevitável.

AUTO-AVALIAÇÃO

- Analise como o Estado mostra-se presente no dia-a-dia de sua sala de aula.
- Seus alunos são diferentes socialmente e culturalmente de você? Em que aspectos essas diferenças são mais marcantes?
- Como a cultura e o saber dominantes podem ser apresentados aos seus alunos sem desmerecer a cultura e o saber que eles possuem?
- Como é possível promover a construção de conhecimentos no dia-a-dia escolar tendo como ponto de partida a cultura popular já enraizada em seus alunos?

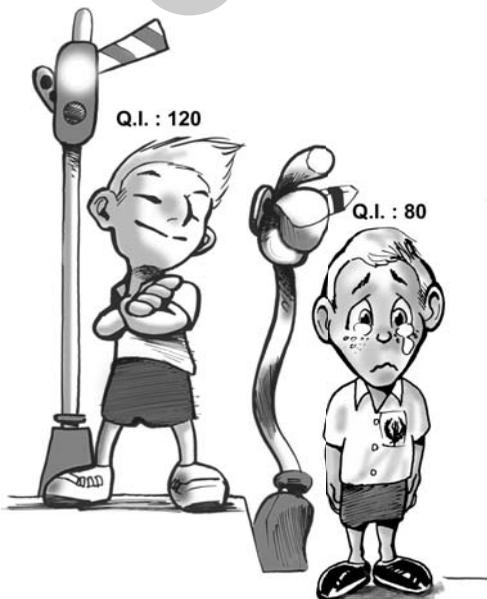
A relação Estado, sociedade e escola 2

AULA 23

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Analisar à luz da Psicologia como a relação Estado, sociedade e escola se concretiza em programas educacionais.
- Identificar os estereótipos escolares e os preconceitos de classe presentes no dia-a-dia da escola e como são determinantes dos destinos educacionais dos alunos em suas aprendizagens.
- Refletir como é possível tornar realidade a escolarização fundamental para os filhos do povo deste país e neste país nesses tempos de neoliberalismo, quando volta a ser empunhada a velha bandeira da educação popular, representada agora pelo lema “toda criança na escola”.



INTRODUÇÃO

As idéias de Galton a respeito da inteligência herdada marcaram época na Psicologia; sua influência sobre o movimento dos testes mentais que se desencadeou na última década do século XIX foi marcante: basta dizer que Cattell, pioneiro na criação de testes psicológicos nos EUA, estava entre seus alunos.

Os objetivos de Galton, contudo, iam mais longe do que a mera comprovação do caráter genético das capacidades psíquicas individuais; estava em seus planos interferir nos destinos da humanidade através da *eugenia*, ciência que visava a controlar e dirigir a evolução humana, aperfeiçoando a espécie através do cruzamento de indivíduos escolhidos especialmente para esse fim.

Na Estação anterior vimos essa mesma temática com cores de uma macroestrutura do Estado e da sociedade, como essa relação repercutia na escola e, mais especificamente, na educação popular com suas resistências e submissão ao poder estatal. Agora, a macroestrutura vai virar pano de fundo das cenas escolares. A escola nossa de todo dia ganha relevo e o nosso aluno popular recebe destaque, assim como os professores, que são, também, protagonistas da ação pedagógica. Dessa forma, prepare seu coração para mais uma viagem nesta jornada de conhecimento, porque o serviço meteorológico das teorias prevê chuvas e trovoadas pelo caminho. Coloque em suas malas guarda-chuvas, casacos e botas, mas como São Pedro pode nos beneficiar, roupas leves e sandálias são imprescindíveis.

O aumento da demanda social por escola nos países industriais capitalistas da Europa e da América e, como conseqüência, a expansão dos sistemas educacionais de ensino trouxeram consigo dois problemas para os educadores: a necessidade de explicar as diferenças de rendimento da clientela escolar e, segundo, justificar o acesso desigual dessa clientela aos graus escolares mais avançados. Além de ter que solucionar esses dois problemas, os educadores não podiam ferir o princípio essencial da ideologia liberal, segundo a qual o *mérito* pessoal é o único critério legítimo de seleção educacional e social.

No âmbito da liberal-democracia, é bastante plausível que haja preocupação com a superdotação e sua contrapartida: a subdotação intelectual; essas duas categorias de conceito foram, justamente, a principal atividade da Psicologia nos setenta anos após a publicação da primeira obra de Galton. Se as aparências já possibilitavam crer que as oportunidades estavam igualmente ao alcance de todos – pois é inegável que, ao compararmos a nova ordem social com a estática sociedade feudal, agora tínhamos mobilidade social – a Psicologia ajudou na sedimentação dessa visão de mundo na medida (exata?) em que os resultados nos testes de inteligência, favorecendo quase sempre os mais ricos, reforçavam a impressão de que os mais capazes ocupavam os melhores lugares sociais.

A explicação das dificuldades de aprendizagem escolar é construída em cima de duas vertentes. A primeira vertente, formada pelas Ciências Biológicas e pela Medicina do século XIX, recebeu uma visão organicista das aptidões humanas, carregada de pressupostos racistas e elitistas. A segunda vertente é constituída pela Psicologia e pela Pedagogia da passagem do século, herda uma concepção menos **HEREDOLÓGICA** da conduta humana – ou seja, mais atenta às influências ambientais – e mais comprometida com os ideais liberais democráticos. A ambigüidade imposta por essa dupla origem será uma característica do discurso sobre os problemas de aprendizagem escolar e da própria política educacional nele baseada, nos países capitalistas no decorrer de todo o século XX.

Muitos psicólogos empenharam suas vidas, nesses dois séculos, na pesquisa de instrumentos que pudessem verificar se por trás do rendimento bruto um indivíduo era intelectualmente mais apto que outro. Em outras palavras, muitos se dedicaram com afinco a tentativas de medir com objetividade e precisão as verdadeiras aptidões das pessoas, independentemente das influências ambientais, entre elas as de natureza socioeconômica. Por isso, para não sermos injustos com esses muitos pesquisadores que, da última década do século XIX aos trinta primeiros anos do século XX, se debruçaram sobre as questões da mensuração das aptidões, da orientação e da seleção profissional, é lícito afirmar que em suas investigações estavam imbuídos de ideais democráticos e compartilharam da esperança de que era chegado o tempo da sociedade igualitária, livre e fraterna.

Não eram, portanto, pessoas de má-fé que defendiam conscientemente os interesses do capital, mas humanistas equivocados que ingenuamente sonhavam o que a história capitalista tem mostrado ser impossível: justiça numa ordem social estruturalmente injusta. Por essa razão, esses muitos psicólogos acabaram, sem o desejar, fortalecendo a crença na possibilidade de oportunidades iguais que tentavam viabilizar através de dois recursos: o uso de instrumentos que queriam infalíveis na mensuração das verdadeiras disposições naturais e a expansão e o aprimoramento do sistema escolar.

Logo após a Primeira Grande Guerra, vários países engajam-se numa nova cruzada social: identificar os super e os subdotados na população infantil, de modo a lhes oferecer condizente educação escolar.

HEREDOLÓGICA

Refere-se à herança genética.

Os primeiros especialistas que se ocuparam de aprendizagem escolar foram os médicos. O final do século XVIII e o século XIX foram de grande desenvolvimento das ciências médicas e biológicas, especialmente da Psiquiatria. Datam dessa época as rígidas classificações dos *anormais* e os estudos de Neurologia, Neurofisiologia e Neuropsiquiatria conduzidos em laboratórios anexos a hospícios. Quando os problemas de aprendizagem escolar começaram a tomar corpo, os progressos da nosologia já haviam recomendado a criação de pavilhões especiais para os *duros da cabeça* ou idiotas, anteriormente confundidos com os loucos; a criação dessa categoria facilitou o trânsito do conceito de anormalidade dos hospitais para as escolas.



LOURENÇO FILHO

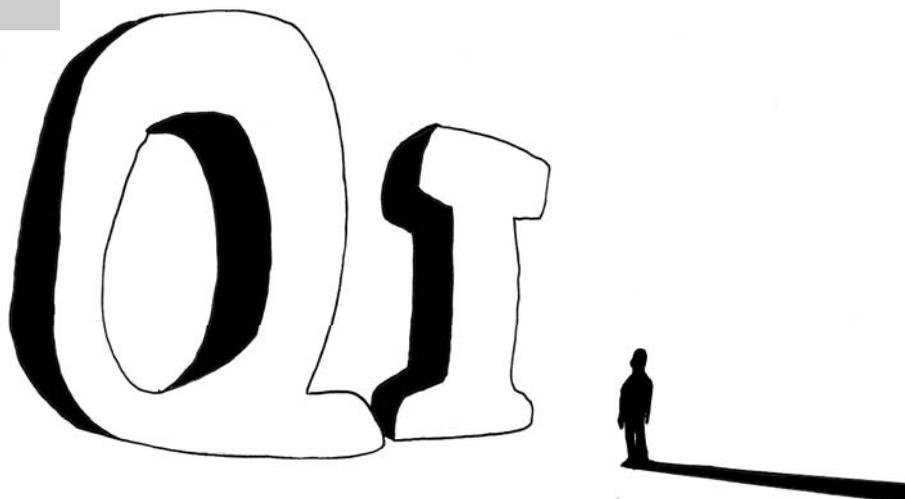
O livro *Introdução ao estudo da escola nova*, publicado em 1927, é um caso exemplar dessa **influência** e desse objetivo.

AVALIAÇÃO DOS ANORMAIS ESCOLARES

Hoje sabemos que desse expressivo movimento das décadas de 1920 e 1930 restou a prática de submeter a diagnósticos médico-psicológicos as crianças que não respondem às exigências escolares. Nos anos 40, essa proposta já se transformara, em vários países, numa rotina quantificadora.

Desde então, os testes psicológicos ingressaram nas escolas e passaram a fazer parte de seu cotidiano nos países capitalistas centrais. É a partir dessa época que, nos países dependentes (como o Brasil), educadores mais progressistas sofrem forte **INFLUÊNCIA** do que se passa nos meios educacionais da Europa e da América do Norte e começam a lutar pela introdução da Psicometria e da Pedagogia nova em seus países.

A avaliação dos **ANORMAIS ESCOLARES** tornou-se, durante os primeiros trinta anos do século XX, praticamente sinônimo de avaliação intelectual, pois nessa época os testes de QI adquiriram um grande peso nas decisões dos educadores a respeito do destino escolar de grandes contingentes de crianças que, na Europa e na América, conseguiam ter acesso à escola. No entanto, a incorporação de alguns conceitos psicanalíticos veio modificar não só a visão dominante de doença mental como as concepções correntes sobre as causas das dificuldades de aprendizagem. A consideração da influência ambiental sobre o desenvolvimento da personalidade nos primeiros anos de vida e sobre a importância atribuída à dimensão afetivo-emocional na determinação do comportamento e seus desvios provocaram uma mudança terminológica no discurso da Psicologia Educacional: de anormal, a criança que apresentava problemas de ajustamento ou de aprendizagem escolar passou a ser chamada de *criança-problema*.



Amplia-se, assim, o espectro de possíveis problemas presentes no aprendiz que supostamente explicam seu insucesso escolar: as causas agora vão desde as físicas até as emocionais e de personalidade, passando pelas intelectuais. A nova palavra de ordem é a *higiene mental escolar* e, com intenções preventivas, as clínicas de higiene mental e de orientação infantil disseminaram-se no mundo a partir da década de 1920, propondo-se a estudar e corrigir os *desajustamentos infantis*. O mais interessante é que essas clínicas serviam (e muitas ainda existem) diretamente à rede escolar através do diagnóstico, o mais precocemente possível, de distúrbios de aprendizagem.



Embora tenham nascido com intenções mais amplas, que abrangiam um trabalho permanente de orientação de pais e professores, essas clínicas ortofrênicas transformaram-se rapidamente em fábricas de rótulos. E os mais prováveis destinatários serão, mais uma vez, as crianças provenientes de segmentos das classes trabalhadoras dos grandes centros urbanos, que tradicionalmente integram em maior número o contingente de fracassados na escola.

Esse movimento gera, também, preocupação com a higiene mental do professor e com a possibilidade de seus distúrbios emocionais interferirem negativamente na saúde mental de seus alunos e, por fim, orienta uma série de medidas pedagógicas destinadas à correção dos desajustes revelados pela clientela escolar, como, por exemplo, as *classes fracas*, que mais tarde gerará uma outra modalidade escolar: *as classes especiais*.

Nessa época, o peso atribuído à hereditariedade e à raça na determinação do comportamento já havia diminuído. Contudo, diante da recorrência de dados que apontavam os negros e os trabalhadores pobres como os detentores dos resultados sistematicamente mais baixos nos testes psicológicos, a explicação começa a se modificar, em vez de ser *racial*, no sentido biológico do termo, passa a ser *cultural*. A Psicologia Diferencial assimilou muito dos conhecimentos acumulados pela Antropologia Cultural e os utilizou para explicar o menor rendimento obtido por grupos e classes sociais mais pobres na escola e nos instrumentos de medida das capacidades psíquicas. Entretanto, como as armadilhas da ideologia estavam presentes na substituição do conceito de raça pelo de cultura, os juízos de valor centrados no modo de viver e de pensar dos grupos dominantes tingem as pesquisas dos antropó-

logos culturalistas, que freqüentemente consideram primitivos, atrasados e rudes grupos humanos (e até classes sociais) que não participam e/ou participam parcialmente da cultura dominante.

A influência dessa maneira de pensar atravessou as pesquisas que investigaram as relações familiares e as práticas de criar crianças em diferentes segmentos sociais e, assim, tornou visível, desde o início do século, os discursos que apontavam a ausência, nas classes dominadas, de normas, padrões e hábitos e práticas presentes nas classes dominantes – ausência que foi considerada indicativa de atraso cultural desses grupos e que os aproximava do estado primitivo dos grupos étnicos de origem. Daí foi um pequeno passo para afirmar a existência de *culturas inferiores* ou *diferentes*. A Psicologia pega carona nessa explicação e apela para o conceito de *grupos familiares patológicos* e de *ambientes sociais atrasados* que gerariam crianças desajustadas e problemáticas.

Essa versão dos fatos cientificamente produzidos atinge seu clímax nos anos 60, quando é elaborada a *teoria da carência cultural*. Não é difícil localizar nos milhares de textos que integram essa teoria o preconceito social e, muitas vezes lado a lado com o preconceito racial, as alusões aos adultos das classes subalternas como mais agressivos, relapsos, desinteressados pelos filhos, inconstantes, viciados e imorais. Assim, a forte e tradicional tendência social de ver o pobre como um termo do meio entre o selvagem e o civilizado atravessa as pesquisas científicas e mostra-se presente na mentalidade de muitos pesquisadores.

Em 1951, a psicóloga norte-americana Esther Milner publicou um estudo experimental cujos resultados encontram-se entre as afirmações-chave da teoria da carência cultural que serviram de base a inúmeros programas de intervenção desenvolvidos no decorrer dos anos 60. Seu objetivo foi estudar as relações entre a prontidão para a leitura na primeira série e padrões de interação pais-filhos. Suas conclusões evidenciaram, nitidamente, a marca da visão social etnocêntrica e preconceituosa que se tem das camadas mais pobres da população. Eis um pequeno trecho:

Quando de seu ingresso na escola, a criança de classe baixa parece ressentir-se principalmente de duas vantagens que a criança de classe média tem. A primeira é uma atmosfera familiar afetuosa e positiva; a segunda, um padrão de relação com adultos que está sendo cada vez mais reconhecido como um requisito de motivação para qualquer tipo de aprendizagem controlada por adultos.

A segunda vantagem é descrita como ampla oportunidade de interagir verbalmente com adultos. Esse segundo ponto é ilustrado pela pesquisadora por atmosferas radicalmente diferentes encontradas nas refeições. Nas casas das crianças que apresentaram elevados escores nos testes (as de classe média), havia conversação mais espontânea durante as refeições. Já as crianças de classe baixa, no estudo de Milner, percebiam o adulto como hostil e, nos lares desse grupo, as conversas eram desencorajadas na hora das refeições entre adultos e crianças.

O que salta aos olhos nesse tipo de pesquisa é a dificuldade dos pesquisadores de perceber a própria precariedade dos instrumentos de avaliação utilizados e como o contexto em que suas observações estão sendo realizadas pode ser o responsável pelos resultados negativos encontrados.

A relação estabelecida entre pesquisador e pesquisada também é ignorada na análise dos resultados. Não leva em conta que a presença de um pesquisador à mesa de refeições possa influenciar tanto o comportamento dos pais de classe média, fazendo-os agir de acordo com o que aprenderam ser a relação socialmente valorizada entre pais e filhos, quanto promover efeitos inibidores nos comportamentos de pais e crianças das classes mais baixas.

Gerada no calor dos movimentos reivindicatórios das minorias latinas e negras norte-americanas, era de se esperar que a teoria da carência cultural e as conclusões de suas pesquisas fossem expressão, mesmo que de forma sutil, da crença arraigada na inferioridade de negros, índios e mestiços, inferioridade esta que justificava os seus baixos rendimentos na escola, ou seja, seus fracassos escolares.

Pulando para o Brasil, vemos a partir dos anos 70 a teoria da carência cultural explicando os distúrbios de desenvolvimento das crianças pobres e a relação desses distúrbios com o baixo rendimento alcançado em suas aprendizagens e, o que é pior, seduzindo muitos psicólogos educacionais e pedagogos. As malhas ideológicas dessa teoria aprisionaram muitos educadores e não foi tarefa fácil dismantelar a impropriedade dos termos-chave dessa tese, como: privação, carência ou deficiência cultural que sugeriam equivocadamente a idéia de ausência de cultura, idéia essa que não encontra sustentação alguma dentro da Antropologia.

Um cartum do humorista Feiffer, que mostra um monólogo de uma pessoa proveniente das camadas populares, ilustra como os termos usados pelas teorias ganham significados:

Eu pensava que era pobre. Aí, disseram que eu não era pobre, eu era necessitado. Aí, disseram que era autodefesa eu me considerar necessitado, eu era deficiente, aí, disseram que deficiente era uma péssima imagem, eu era carente. Aí, disseram que carente era um termo inadequado. Eu era desprivilegiado. Até hoje eu não tenho um tostão, mas tenho já um grande vocabulário.

Pois é, o vocabulário da discriminação social, econômica e educacional já é bem grande e a marginalização das classes populares em nada é alterada pelas teorias e propostas educacionais voltadas para as **deficiências** culturais dessas classes ou para as diferenças culturais entre elas e as classes socialmente privilegiadas. Diferenças com sinais positivos para as crianças provenientes das camadas altas e médias da sociedade e com sinais negativos para as crianças pobres.

A Psicologia diferencial norte-americana tratou de resolver o problema dos sinais aliando-se ao combate à pobreza, vista como uma doença social que acabava por debilitar profundamente o desenvolvimento emocional e intelectual das crianças pobres. Os programas de educação compensatória, que chegaram ao Brasil por volta dos anos 80, propunham uma intervenção precoce na educação da criança (educação infantil, sobretudo), com o objetivo de prepará-la para a escola, prevenindo, assim, futuros problemas de aprendizagem e de adaptação. Essa preparação para a escola está voltada, principalmente, para submeter a criança a atividades de socialização, partindo do pressuposto de que a socialização que ela vivencia em seu contexto familiar e cultural é pobre e deficiente. Assim, o objetivo é substituir (ou compensar a criança pobre) pelo processo de socialização considerado rico e adequado, entendendo-se que somente através desse processo a criança poderá desenvolver o raciocínio, adquirir capacidade de atenção e concentração, ampliar seu vocabulário, enriquecer sua sintaxe etc., tudo isso a partir das carências que a ideologia da deficiência cultural atribuiu à população infantil pobre. É também proposta de programas compensatórios de educação infantil despertar atitudes favoráveis em relação à escola e à aprendizagem, sob o falso argumento de que as camadas populares menosprezam escola

e aprendizagem formal; e, ainda, criar *bons hábitos e comportamentos sociais adequados*, considerando sempre que *bons hábitos e comportamentos* adequados são aqueles próprios das classes dominantes e economicamente privilegiadas.

O dogmatismo teórico, com toda a sua prepotência de ciência norte-americana, apela agora para uma ampla reciclagem dos professores envolvidos com Educação Infantil. Afinal, é preciso também que eles aprendam comportamentos pedagogicamente adequados para **treinar bem** as crianças selvagens (sem cultura) que freqüentam as escolas. E, desde então, as atividades de treinamento (colar por colar; recortar por recortar; levar o patinho para o lago) e toda uma série de trabalhos mimeografados têm invadido o espaço escolar. As editoras rapidamente perceberam que um veio de ouro estava à sua espera e, assim, livros didáticos voltados para o treinamento de crianças apareceram no mercado, com apoio do Governo Federal, comprados com o dinheiro dos impostos (ou seja, nosso dinheiro!), entraram pela porta da frente de nossas escolas, escolhidos pelos próprios professores. Livros de péssima qualidade que vinham (e ainda é assim) com manuais para professores, explicando como deveriam ser utilizados e como as crianças deveriam ser avaliadas. O negócio deu tão certo, em termos financeiros para as editoras, que novos pacotes de livros didáticos foram criados para os demais segmentos do ensino. Estado e editoras deram as mãos nessa cruzada e o Governo faturou mais votos para sua perpetuação.

Entretanto, a onda teórica da carência cultural passou e nos anos 80, anos que assistiram ao fim da ditadura militar, à abertura política, à anistia “total e irrestrita” e à volta dos exilados, trouxe para o cenário acadêmico brasileiro as teorias crítico-reprodutivistas da Europa, mais especificamente da França. As idéias de Althusser (1974), Bourdieu (1974), Passeron (1975) e Establet e Baudelot (1971), autores que passaram a freqüentar assiduamente a bibliografia de algumas publicações brasileiras de vanguarda, introduziam em nosso campo educacional a possibilidade de se pensar o papel da escola no âmbito de uma concepção crítica de sociedade. Esses autores nos forneceram as ferramentas conceituais para análise das instituições sociais como lugares nos quais se exerce a dominação cultural, a ideologização a serviço da reprodução das relações de produção. Dessa forma, como a escola, em suas práticas cotidianas, embaça a visão de exploração imposta pelo capital, segundo

estas teorias, principalmente pela veiculação de conteúdos de ensino ideologicamente encharcados e do privilégio concedido aos estilos de pensar e falar próprio das classes dominantes. É assim que o sistema de ensino torna-se um instrumento a serviço da manutenção daqueles já privilegiados educacionalmente, ou seja, daqueles que detêm o poder econômico e o capital cultural.

A apropriação dessas novas idéias lado a lado com a ainda convincente teoria da carência cultural, aliada a uma concepção positivista de produção de conhecimentos, resultou em inúmeras distorções conceituais e descaminhos teóricos perigosos para a já tão fragilizada escola pública. Um exemplo dessa distorção foi o conceito de dominação – contrapartida cultural da exploração econômica inerente a uma sociedade de classes regida pelo capital – que passou a ser usado muito freqüentemente com o mesmo sentido a-histórico presente na literatura educacional norte-americana dos anos 60: imposição da cultura da maioria a grupos minoritários ou por imposição dos valores da classe bem-sucedida à classe malsucedida no contexto urbano, por intolerância, moralismo ou inadvertência da primeira para com a existência de subculturas distintas da sua na sociedade inclusiva.

Assim, os resultados das pesquisas norte-americanas sobre características psicológicas das pessoas das “classes baixas” acabaram convivendo com uma linha de raciocínio que se queria crítica. Esse foi o caso do imediatismo e do viver sem regras – duas características freqüentemente atribuídas, nesta literatura, às populações carentes – tomadas acriticamente por pesquisadores brasileiros como características da clientela das escolas de periferia; como conseqüência, o trabalho pedagógico, nessas escolas, foi definido como um trabalho dirigido a crianças que não poderiam ter outras características de personalidade senão serem: rebeldes, malcriadas, carentes de afeto, apáticas, ladras, doentes, sujas e famintas. Da mesma forma, suas famílias eram vistas, nada mais e nada menos, como: desestruturadas, ignorantes, desinteressadas, não havendo como fugir dessa situação cultural. Como esperar que esse bando de bárbaros infantis pudesse aprender algo? As explicações do fracasso escolar dos rebeldes alunos pobres voltam-se, então, para o despreparo dos professores que, ao esperar encontrar em suas salas de aula alunos ideais, limpos, saudáveis, disciplinados e inteligentes, todos filhos de famílias bem estruturadas e interessadíssimas com o rendimento escolar de seus filhos,

das camadas médias e altas da sociedade, enfim, frente a uma realidade diferente daquela que aprenderam em seus cursos de formação, os professores também fracassavam em suas ações pedagógicas.

Mas, enquanto isso, outras teorias psicológicas tentavam penetrar na escola e nos cursos de formação de professores. Piaget e sua Psicologia Genética já estavam presentes no Brasil desde os anos 60, embora pouco estudados pelos professores da Educação Infantil e da Educação Fundamental. Quando muito, só é mostrada sua teoria dos estágios, pois ao descrever uma série de etapas de desenvolvimento correspondentes às capacidades e à maneira de atuar mais representativa de crianças de diferentes idades, Piaget oferece um instrumento bastante tentador para a prática educativa, porém perigoso. Tentador por permitir situar um aluno, dentre muitos em sala de aula, de acordo com o seu estágio de desenvolvimento, em um certo nível de competência e apreciar o que é capaz ou incapaz de fazer e de aprender. Nesse sentido, Piaget pode servir para delinear programas e tarefas escolares e para avaliar as aprendizagens que acontecem na sala. Porém, pelo fato de a Psicologia Genética ter sido reduzida tão-somente aos estágios, tornou-se um instrumento perigoso por oferecer, pura e simplesmente, indicações de uma capacidade cognitiva geral que nem sempre tem repercussões em aprendizagens específicas.

Efetivamente, não interessa a Piaget saber em que idade aparece tal e tal capacidade cognitiva, ou em que idade se manifesta com mais intensidade tal ou tal erro de raciocínio. Por essa razão, o psicólogo suíço sempre dá idades aproximativas para situar os estágios de desenvolvimento. O seu interesse teórico recai sobre a ordem de sucessão desses estágios, sobre o que representa passar de um estágio a outro nível cognitivo e sobre a explicação desse processo. Além do mais, Piaget não quis estabelecer um instrumento de diagnóstico sobre o nível cognitivo das pessoas de acordo com sua idade. O que lhe interessava era identificar as mudanças cognitivas mais gerais – que acontecem com todas as pessoas – em um caráter universal, sempre associadas à espécie humana. Enfim, a prudência impõe-se na hora de extrapolar os dados relativos aos estágios de Piaget na prática educativa. E, assim como a teoria crítico-reprodutivista teve que conviver com a teoria da carência cultural e ver seus conceitos boiarem na sopa ideológica das políticas educacionais, Piaget teve o mesmo destino, da mesma forma que Emília

Ferreiro. Livros didáticos construtivistas choveram nas escolas e cartilhas inspiradas na Psicogênese da Língua Escrita apareceram nas instituições educacionais de todo o país.

Tão grave ou mais do que esses episódios educativos foi a disputa teórica que se estabeleceu entre seguidores de Piaget e de Vygotsky. A briga foi acirrada, mais parecida com a ocupação da faixa de Gaza: os bombardeios eram constantes.

As teses de Vygotsky referentes à origem dos processos psicológicos superiores (por exemplo, a formação da consciência) manifestam-se no que ele denominou *lei geral do desenvolvimento cultural* – a lei da dupla formação dos processos psicológicos superiores. De acordo com essa lei, os processos da linha social e cultural do desenvolvimento originam-se sempre entre pessoas, isto é, têm sua raiz inicialmente no plano da relação com os outros e depois surgem no plano estritamente individual. Decorre dessa lei, a **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)** que se apresenta como a região dinâmica em que se pode realizar a transição desde o funcionamento intermental (entre pessoas) até o intramental, isto é, a internalização.

Assim como a teoria de Piaget transformou-se em uma caricatura: os estágios e, ficou perdida na distância entre sua vasta obra e sua transposição apressada para as práticas educacionais, Vygotsky também não ficou imune às distorções em nome de sua teoria. A zona de desenvolvimento proximal virou vedete e desfilou nos carros alegóricos das escolas de forma vulgar e leviana. Elevado à categoria de salvador da educação brasileira e **mal** ensinado nos cursos de formação de professores, suas idéias não têm resistido às investidas ideológicas e permanecem, quando muito, restritas ao meio acadêmico.

O que fazer então, já que as ideologias estão sempre surgindo com novas caras, roupas e linguagens e invadindo o território escolar? Respondo como psicóloga educacional e clínica. Transformar um conhecimento em uma prática profissional é uma tarefa à qual temos nos dedicado. Inicialmente, nos parecia uma tarefa urgente, porém ainda difícil. No entanto, aos poucos, fomos nos dando conta de que nosso pensamento teórico se tornara possível por desenvolvermos, já há alguns anos, uma prática em Psicologia Educacional que não precisava ser reinventada. Estava lá, constituída; o que precisávamos, e ainda precisamos fazer, é sistematizar os princípios desse fazer.

A intervenção de um profissional deve ser vista, acima de tudo, como trabalho – emprego de energia de forma intencionada para produzir transformações no meio. Por isso, entendo que trabalhar é transformar. O que transformamos em Psicologia Educacional? Transformamos, porque nele interferimos, o processo psicológico das pessoas. Para tanto, é preciso que nos posicionemos sobre o que surge como o momento atual e o que se apresenta como finalidade de intervenção. A questão ética desse processo é que, ao planejar nossa intervenção, consideramos não só nossos conhecimentos teóricos (referências e padrões fornecidos pela teoria adotada) e valores pessoais, mas, em primeiro plano, as condições, necessidades, vontades e projetos das pessoas para as quais prestamos nosso serviço. Enfim, uma prática profissional que se explicita em termos de sua intencionalidade e de sua finalidade. Uma prática profissional que se expõe e quer se afirmar como transformadora, sempre.

Acredito que os professores desejam o mesmo em suas práticas profissionais: criar sentidos e projetos de vida para seus alunos e não lhes fornecer como destino o fracasso. A vida escolar é muito longa, percorre toda a infância, adolescência e chega até a vida adulta, por isso é mais do que necessário que esta vida possa valer a pena ser vivida. Aqueles alunos que desistem da escola por se considerarem incapazes de aprender serão, muito provavelmente, aniquilados pela sociedade capitalista, e aos que conseguem sobreviver resta a esperança de escalar toda a pirâmide educacional e entrar na universidade – ápice da ascensão social. Uma escalada e tanto. Como eles precisam de equipamento para começar a subir, cabe aos educadores fornecer os instrumentos e apontar os melhores caminhos.

RESUMO

Acabamos de ver como a Psicologia, como qualquer ciência humana, pode ser vítima da ideologia, já que seus pesquisadores e cientistas também estão inseridos na História e na sociedade, portando as idéias dominantes nos tempos que viveram (ou que ainda vivem), fazem parte de seus ideários e idealismos pessoais. Seus sonhos são o combustível de suas pesquisas, e suas crenças nas aptidões humanas conduzem suas teorias. O conceito de quociente intelectual (QI) nasceu para provar ao mundo o que a inteligência humana era capaz de realizar. Provavelmente esse bebê-teórico teve um nascimento prematuro e não se desenvolveu de forma sadia. É o que a história da Psicologia e da Pedagogia vem demonstrando. Muitas deformações nas práticas escolares foram produzidas através de diagnósticos “fechados” no QI dos alunos e, lamentavelmente, os alunos mais pobres foram os mais prejudicados.

À medida que as décadas foram se sucedendo, novos bebês-teóricos surgiram no mundo da Psicologia e seus nascimentos repercutiram também nas políticas educacionais, gerando diferenciações nos tratamentos escolares entre crianças pobres e ricas. A Pedagogia, alimentada pelas novas teorias psicológicas, comportava-se também de forma diferenciada no que se referia à educação dos alunos provenientes das camadas populares.

Entramos no século XXI dispostos a romper com essa herança, que julgamos negativa e preconceituosa, e munidos de outras ciências humanas e sociais pretendemos educar todos os alunos aproveitando todos os saberes que eles trazem para a escola.

AUTO-AVALIAÇÃO

- Depois da leitura do texto reflita sobre os exercícios diários que você passa em sala de aula e como dever de casa. Tente separá-los em dois grandes conjuntos: os que acrescentam algo para os alunos e os que são, apenas, treinamento. Lembre-se de que a inteligência não é um músculo que precisa malhar em uma academia de ginástica, ela é uma energia criadora que precisa de criatividade para se expandir.
- Quantos alunos na escola em que você trabalha são rotulados como incapazes para aprender? O que eles fizeram para merecer essa etiqueta de incapazes?
- Do mesmo modo, pense nos alunos considerados inteligentes e capazes. Por que são considerados assim?
- Na sua escola qual é o profissional da Educação que julga o rendimento escolar dos alunos? Quais os critérios usados para esses julgamentos?
- O que você pode fazer, em sala de aula, pelos alunos que demoram mais tempo para aprender?
- Da mesma maneira, reflita sobre o que pode ser feito pelos alunos que aprendem rápido demais e incomodam os demais, gerando brigas e confusões.

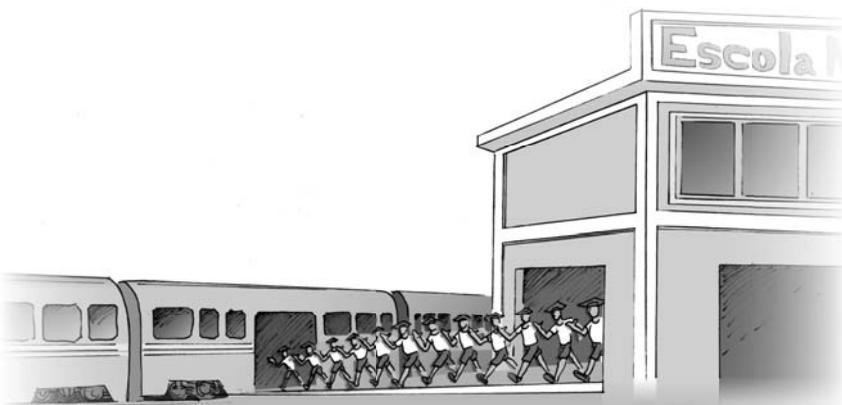
A instituição da escola no mundo moderno

AULA 24

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Analisar historicamente a instituição da escola no mundo moderno.
- Refletir criticamente sobre o significado da escola para a sociedade da Idade Moderna.



INTRODUÇÃO

Continuamos a nossa viagem e uma nova paisagem surge na janela de nosso trem. Discutimos anteriormente a relação entre o Estado, a sociedade e a escola, mas agora veremos como a escola tornou-se uma instituição importante a partir da Idade Moderna.



FRANÇOIS RABELAIS
(1494-1553)

Frade beneditino e médico francês. Valoriza o saber greco-latino e os estudos científicos. Representa o Humanismo presente no Renascimento. Seus romances *Gargântua e Pantagruel* descrevem, com bastante ironia, suas idéias educacionais.

Volte à Aula 4 e leia o primeiro item da aula.

TEOCENTRISMO

Veja a explicação na Aula 4.

ANTROPOCENTRISMO

Veja a explicação na Aula 4.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA IDADE MODERNA E O PAPEL DA EDUCAÇÃO

Meu filho, exorto-o a empregar a sua juventude no progresso dos estudos e da virtude. Você está em Paris, com seu preceptor Epistemon... Entendo e quero que aprenda as línguas, primeiramente a grega, como quer Quintiliano; secundariamente, a latina; depois a hebraica por causa das santas epístolas; a caldaica e arábica pela mesma razão... Das artes liberais, Geometria, Aritmética e Música... Quanto aos conhecimentos dos fatos da natureza, quero que se adorne cuidadosamente deles; que não haja mar, ribeiro ou fonte dos quais não conheça os peixes; todos os pássaros do ar, todas as árvores e todos os arbustos e frutos das florestas, todas as ervas da terra, todos os metais escondidos no ventre dos abismos, as pedrarias do Oriente e do Sul, nada lhe seja desconhecido” (**RABELAIS**).

Esta citação de Rabelais caracteriza uma mudança de mentalidade com relação às idéias educacionais, mostra uma visão de mundo humanista que busca a erudição e o conhecimento mais profundo da natureza.

O mundo moderno começa a ser construído a partir de alguns marcos históricos importantes: o Humanismo; a ascensão da burguesia, com a consolidação do modo de produção capitalista; a Reforma e a Contra-Reforma. A partir do final do século XV e início do século XVI, observamos uma gradativa mudança de mentalidade, busca-se valorizar o homem. Surge um movimento cultural denominado Renascimento, que procura romper com o mundo medieval, compreender o mundo dos homens e valorizar a cultura greco-romana. Começa a se consolidar o Humanismo, que tem como meta a construção de uma nova imagem de homem, a valorização da literatura greco-romana e a busca de ampliação dos conhecimentos. Nesse período procura-se superar o **TEOCENTRISMO**, enfatizando-se os valores **ANTROPOCENTRISMO**, ou seja, o homem passa a ser considerado o centro do Universo.

Nesse mundo de novos princípios, o homem precisa de erudição; por isso o colégio passa a ser um local importante, que possibilita o acesso aos conhecimentos. Nele, os filhos da pequena nobreza e da burguesia estudariam e se preparariam para os novos desafios do mundo moderno. Nesses novos tempos, o homem não devia ser um mero espectador do mundo, ele precisava conhecer mais profundamente a realidade à sua volta. Mesmo porque, de acordo com Monroe (1969), a educação humanista da **RENASCENÇA** tinha como finalidade formar o “homem perfeito, apto a participar das atividades das instituições sociais dominantes”. Um homem livre que, através de seus estudos, atingiria a virtude e a sabedoria, desenvolvendo os dotes do corpo e do espírito.

No contexto cultural europeu, a visão humanista não se apresenta de modo homogêneo; dessa concepção surgiram duas vertentes importantes que fundamentaram o contexto educacional dos séculos posteriores à criação do movimento humanista. Ao sul da Europa, o humanismo enfatizava a educação liberal, que possibilitava o desenvolvimento pessoal; ao norte, predominava a transmissão de um saber que poderia fornecer subsídios para reformar as mazelas sociais, frutos da ignorância.

Dessa segunda vertente, nasce o movimento da Reforma, que utiliza princípios do humanismo para questionar as crenças e práticas religiosas da Igreja Católica Apostólica Romana. Era preciso observar, comparar, criticar, ou seja, usar a visão racional para contestar os princípios da Igreja Católica. De acordo com **LUTERO**, principal expoente da Reforma, o que contraria a razão contraria também a Deus. Por isso, cada homem deveria interpretar as Sagradas Escrituras de acordo com a sua consciência. Essas afirmações de Lutero apontavam para uma mudança cultural que vinha sendo gerada a partir da instalação da visão humanista de mundo.

Reconhecemos que as práticas racionais ainda não estavam disseminadas e efetivadas nas diferentes instâncias da sociedade européia, mas não podemos deixar de registrar que a racionalidade preconizada pelo movimento humanista, somada às transformações no campo econômico, político e social, possibilitou uma mudança significativa nas propostas educacionais.

RENASCIMENTO

Movimento científico e artístico dos séculos XV e XVI, que valorizava a cultura greco-latina e preconizava uma visão humanista. O centro irradiador desse movimento foi a Itália.



MARTINHO LUTERO
(1483-1546)

Volte à Aula 4 para saber informações sobre ele.



MAQUIAVEL

Na obra *O Príncipe*, define as qualidades do soberano da Idade Moderna: astúcia, sagacidade e saber comandar, qualidades que não estavam, necessariamente, com aqueles que mantinham laços de sangue com a nobreza.

Era necessário mudar a linha cultural da educação, porque vinha surgindo lentamente um homem que precisava mudar o modo de trabalhar; passava-se da produção artesanal para a manufatura; a política deveria ser conduzida não apenas por aqueles que herdavam o poder por **laços de sangue**, mas por aqueles que demonstrassem astúcia e sagacidade na arte de comandar. A ignorância começa a ser vista como um mal que devia ser sanado, porque a prosperidade de um país dependia de homens instruídos.

A educação devia se expandir devido às necessidades do novo mundo que estava sendo construído na Europa. Nesse sentido, a Reforma constitui um avanço em direção à publicização e disseminação da educação formal. O povo não deveria ser somente depositário da catequese e da evangelização; ele precisava da instrução para que se efetivasse um novo projeto político, econômico e cultural.

Lutero, por exemplo, tinha propostas educacionais arrojadas para sua época. Ele reivindicava:

- uma reforma educacional em todos os níveis de ensino, do elementar à universidade;
- uma educação que não fosse monacal, antimundana e rígida;
- um sistema de ensino estatal;
- a obrigatoriedade do ensino, que teria como ponto central a formação religiosa.

Lutero; Melanchthon, criador das bases da educação secundária humanista; e outros reformadores foram responsáveis, na Alemanha, assim como nos demais países protestantes, pela divulgação de uma concepção que valorizasse a utilidade social da instrução, considerando que a educação deveria ser **LAICA** e estatal.

Não era difícil constatar que o movimento de disseminação da escola elementar e pública se efetivou, principalmente, nos países protestantes. Os pressupostos defendidos pelos protestantes tornaram-se facilitadores de uma cultura pedagógica que estava, de certa forma, em consonância com o novo homem requerido pelo modo de produção capitalista.

LAICA

Desvinculada de religião.

Não queremos estabelecer uma relação simplista e mecanicista entre idéias protestantes e a visão de mundo capitalista, porém, ao valorizar o trabalho, ao relacionar escola/cidade, instrução/governo, o protestantismo apontou o caminho que a educação formal devia trilhar para a sua institucionalização nessa nova conjuntura econômica, política e social.

Para contrapor à Reforma Protestante surge a Contra-Reforma, realizada pela Igreja Católica Apostólica Romana. A Igreja Católica precisava restaurar o seu prestígio e propor uma concepção educacional à altura da educação protestante. No Concílio de Trento (1545-1563), foram discutidas as novas diretrizes da doutrina católica. Propuseram a disseminação de seminários para a formação do clero, surgiram novas ordens religiosas que deveriam se espalhar pelo mundo para consolidar a evangelização católica.

Nesse contexto, uma ordem se destacou: a Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola em 1534 e aprovada pelo papa Paulo III em 1540, vinculava-se diretamente à autoridade papal, não seguindo a hierarquia tradicional da Igreja. A Companhia de Jesus tinha uma missão pedagógica dupla: fortalecer a **HEGEMONIA** pedagógica da Igreja, espalhando colégios para formar os nobres e a alta burguesia, e também fazer um trabalho de catequese. Os jesuítas eram padres que tinham a missão de divulgar os preceitos da Igreja Católica para combater os heréticos e infieis, propagando a fé. Espalharam-se pelos quatro cantos do mundo: América, África, Ásia e Europa. Pretendiam doutrinar os povos e formar o homem educado segundo uma formação humanista aliada à visão aristotélico-tomista.

A Reforma e a Contra-Reforma foram importantes para os rumos da educação no mundo moderno e a institucionalização da escola. Esses movimentos contribuíram para a ampliação e a publicização do ensino elementar, o que facilitou o crescimento da discussão sobre a necessidade de universalizar a escola.

Devemos salientar que a Reforma e a Contra-Reforma e os movimentos culturais ocorridos nesse período foram fundamentais para a consolidação do modo de produção capitalista, assim como um novo modo de fazer política. O capitalismo nascente precisava de pessoas instruídas que soubessem lidar com a manufatura e o comércio, e a escola tornou-se um local importante para fornecer essa formação; por isso veremos no próximo item como se consolidou esse processo de institucionalização da escola.

HEGEMONIA

Preponderância de concepções de um grupo social sobre os outros.



A INSTITUIÇÃO DA ESCOLA NO MUNDO MODERNO

Antes de tudo, uma cidade bem ordenada precisa de escolas, onde as crianças, que são o viveiro da cidade, sejam instruídas: engana-se gravemente, de fato, quem pensa que sem instrução possa adquirir-se uma sólida virtude, e ninguém é suficientemente idôneo para governar as cidades sem o conhecimento daquelas letras que contêm o critério do governo de todas as cidades.

(MELANCHTHON)

A institucionalização da escola na Idade Moderna tem como fatores determinantes as mudanças socioculturais, econômicas e políticas que ocorreram a partir do século XVI, com a implantação do modo de produção capitalista, a Reforma protestante, a Contra-Reforma feita pela Igreja Católica Apostólica Romana e a instauração da visão humanista. Diante dessas mudanças, a educação devia expandir-se devido às necessidades do novo mundo que estava sendo construído na Europa. O povo precisava da instrução para que se efetivasse um novo projeto econômico, político e cultural. Há um grande interesse pela educação no Renascimento, nesse período há uma proliferação de colégios e manuais didáticos para alunos e professores. Educar, numa instituição escolar, tornou-se uma exigência para a consolidação de uma nova concepção de homem. De acordo com a obra *Cortesão*, de Castiglione, publicada em 1528, enquanto os filhos da alta nobreza estudavam com preceptores em seus castelos, os filhos da pequena nobreza e da burguesia eram educados em colégios no sentido de prepará-los para a liderança, a administração da política e dos negócios.

Além disso, foi se construindo gradativamente uma nova imagem da infância e da família. A criança não poderia ser considerada um adulto em miniatura, ela precisava ser educada moral e intelectualmente, por isso dever-se-iam criar instituições que separassem as crianças do mundo adulto, formando-as por meio de uma disciplina rigorosa, dosando os valores e os saberes que seriam ministrados. A partir do século XV, os colégios passam a ensinar com uma hierarquia rígida e autoritária; inclusive esse modelo foi adotado em escolas católicas, protestantes e leigas. Podemos afirmar que o colégio que se institucionaliza no mundo moderno é uma instituição de ensino complexa, que exerce uma rigorosa disciplina e vigilância, enquadrando seus alunos na nova ordem da civilização moderna.

A partir dos séculos XV e XVI, a instituição escolar começou a se preocupar com a divisão por idade nas classes; na Idade Média as classes misturavam alunos de todas as idades numa mesma sala de aula. Podíamos encontrar numa mesma classe alunos que variavam de sete a dezoito anos, porque não se distinguiam os conteúdos programáticos por idade, considerava-se que todos podiam aprender qualquer conteúdo, não importando a idade do aluno. De acordo com Ariès, no período medieval,

assim que ingressava na escola, a criança entrava imediatamente no mundo dos adultos. Essa confusão tão inocente que passava despercebida era um dos traços mais característicos da antiga sociedade, e também um de seus traços mais persistentes, na medida em que correspondia a algo enraizado na vida. Ela sobreviveria a várias mudanças de estrutura.

Nas escolas medievais praticava-se o método da simultaneidade e da repetição.

As mudanças na instituição escolar estão diretamente vinculadas a uma mudança na mentalidade sobre a questão das diferenças das idades e no olhar em direção à infância. A partir da Idade Moderna começou-se a considerar que era necessário dar às crianças e aos jovens um modo de vida particular, principalmente no que se refere à educação moral. Sendo assim, o colégio passou a ser a instituição que ofereceria as condições para educar crianças e jovens. A divisão por idade foi um processo lento, começou no século XV. A princípio todos ficavam no mesmo espaço com professores diferentes, depois as classes e seus professores foram isolados em salas especiais. A divisão não muito rígida por idade nas classes persistirá ao longo dos séculos e, somente no século XIX, ela se define completamente, quando a idade das crianças para uma determinada classe torna-se fundamental.

A partir do século XVI, segundo Ariès, “o colégio modificou e ampliou seu recrutamento. Composto outrora de uma pequena minoria de clérigos letrados, ele se abriu a um número crescente de leigos, nobres e burgueses, mas também a famílias mais populares. O colégio tornou-se uma instituição essencial da sociedade”.

Nesse período há uma expansão do humanismo e uma maior possibilidade de ampliação dos conhecimentos, por isso os colégios tornam-se mais necessários. Houve uma evolução quantitativa da instrução

exigida pelo desenvolvimento econômico e social e cresce a preocupação com o como e o quanto instruir, principalmente para quem produz. A ignorância e a pobreza são vistas como entraves para o desenvolvimento humano, como ilustra este trecho de Alciato, citado no livro de Manacorda:

A direita segura uma pedra, a outra mão sustenta as asas; enquanto uma me levanta, o grave peso da outra me submerge. Com o talento poderia ter voado nos altos do céu, se a invejosa pobreza não me prendesse cá embaixo.

A difusão da instrução começou a ser vista como fundamental devido a vários motivos: para os protestantes, todas as pessoas deviam ler e interpretar a Bíblia sem a mediação do clero; para os capitalistas, era preciso empregados com um mínimo de instrução para que as tarefas fossem mais bem executadas na manufatura e também no comércio. Por isso, nos países não católicos surgirá uma maior iniciativa para a implementação de novos modelos de instrução popular. Ainda no século XVI, algumas cidades da Alemanha já reivindicavam um sistema de instrução popular. Lutero será um dos responsáveis pelo impulso prático e político no sentido de efetivar um novo sistema escolar na Alemanha.

Enquanto isso, nos países com o domínio da Igreja Católica Apostólica Romana, a Contra-Reforma reorganizou as escolas nos mosteiros, conventos e igrejas. Foram criados seminários para a formação do clero e, em 1599, foi publicada a *Ratio Studiorum*, que era um conjunto de normas que regulamentava o ensino das escolas dirigidas pelos jesuítas, estabelecendo a organização em classes, os horários, os programas e a disciplina. Mesmo dentro da Contra-Reforma, realizada pela Igreja Católica, observamos a importância que passou a ser dada à escola, pois a publicação da *Ratio Studiorum* demonstrava a necessidade de preservar e controlar a institucionalização da escola no mundo moderno.

A partir do século XVII, cresce o movimento para estabelecer a escola pública. Começa a surgir, em alguns países, a preocupação em consolidar a escola como uma instituição pública, vinculada ao Estado. Com o advento do modo de produção capitalista, o estabelecimento do trabalho livre e a necessidade do desenvolvimento da manufatura, não se concebe mais um trabalhador sem escolaridade básica.

Nesse contexto, surgem propostas para a universalização do ensino elementar público e gratuito.

Os melhores resultados em prol da educação pública estão na Alemanha; por exemplo: o Ducado de Weimar, em 1619, regulamenta a obrigatoriedade escolar para todas as crianças de 6 a 12 anos. A França também possibilita alguns avanços em prol da educação pública e, no século XVII, foram fundadas, nesse país, várias escolas gratuitas para crianças pobres. Na passagem do século XVII para o século XVIII, amadurecem as idéias e as condições para que se efetivem em vários países europeus as escolas públicas.

De acordo com Manacorda, a Revolução Industrial, no século XVIII, gera as condições para a consolidação da moderna instituição escolar pública. Fábrica e escola nascem juntas, “as leis que criam a escola estatal vêm juntas com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa”. No século XVIII, não somente os intelectuais reivindicavam a educação pública, as camadas populares também começam a reivindicar mais instrução e educação pública. Assim, podemos afirmar que a partir do século XVIII a escola está institucionalizada e cresce a necessidade de intervenção do Estado na educação.

Nos séculos XVIII e XIX constatamos a consolidação da escola como uma instituição imprescindível à sociedade contemporânea, um local onde se passariam os valores da sociedade capitalista, preparando as pessoas para as atividades necessárias ao modo de produção capitalista e também formando o cidadão “civilizado”, de acordo com os novos padrões da civilização daquela época.

RESUMO

Nesta aula analisamos o processo de institucionalização da escola a partir do mundo moderno. Constatamos que a Reforma e a Contra-Reforma foram fundamentais para os rumos da educação e a institucionalização da escola. Esses movimentos contribuíram para a ampliação e a “publicização” do ensino elementar, o que facilitou o crescimento da discussão sobre a necessidade de universalizar a escola. A Reforma e a Contra-Reforma e os movimentos culturais ocorridos nesse período foram fundamentais para a consolidação do modo de produção capitalista. Este modo de produção precisava de pessoas instruídas que soubessem lidar com a manufatura e o comércio, por isso a escola tornou-se um local importante para fornecer essa formação. A partir dos séculos XVIII e XIX, constatamos a consolidação da escola como uma instituição imprescindível à sociedade contemporânea, um local que transmite os principais valores da sociedade capitalista, preparando as pessoas para as atividades necessárias a esse modo de produção, com a missão de formar o cidadão “civilizado”, de acordo com os novos padrões da civilização contemporânea.

EXERCÍCIOS

1. Discuta o papel da escola no mundo moderno a partir deste pensamento de Melanchton, citado em nossa aula:

“Antes de tudo, uma cidade bem ordenada precisa de escolas, onde as crianças, que são o viveiro da cidade, sejam instruídas: engana-se gravemente, de fato, quem pensa que sem instrução possa adquirir-se uma sólida virtude e ninguém é suficientemente idôneo para governar as cidades sem o conhecimento daquelas letras que contêm o critério do governo de todas as cidades” (MELANCHTON, *apud* MANACORDA, 1997, p.198).

2. Qual a importância da Reforma e da Contra-Reforma no processo de institucionalização da escola?

3. Por que o modo de produção capitalista precisava de homens instruídos?

AUTO-AVALIAÇÃO

Você conseguiu compreender a importância do movimento cultural do Renascimento, da Reforma e da Contra-Reforma para o processo de institucionalização da escola no mundo moderno? Observou como o modo de produção capitalista criou caminhos para a consolidação da instituição escola e a importância que a instrução escolar ganhou ao longo dos séculos XVI, XVII, XVIII e XIX? Percebeu o papel que a escola assume no mundo moderno e contemporâneo? Se a resposta for afirmativa, você pode prosseguir a sua viagem até a próxima aula, que versará sobre “a sociologia do consenso: o otimismo e o pessimismo pedagógicos”.

A sociologia do consenso: o otimismo pedagógico e o pessimismo pedagógico

AULA 25

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Identificar os projetos, programas e discursos educacionais que estão assentados na Sociologia do Consenso.
- Analisar as ações educacionais que usam em seus pressupostos a Sociologia do Consenso.
- Compreender os porquês do otimismo pedagógico e do pessimismo pedagógico.



INTRODUÇÃO

SISTEMA EDUCACIONAL VIGENTE

A justificativa elaborada para a criação de movimentos educativos ou para a ampliação e/ou transformação dos **sistemas existentes** varia com as condições políticas, sociais e econômicas vividas em um dado momento. No Brasil, elas determinaram, por exemplo, não somente o desencadeamento da luta pela ampliação das oportunidades educacionais, mas também o sentido dessa luta.

MUDANÇA SOCIAL

Reconhece-se que a educação pode servir também aos objetivos de **mudança social**, tanto àqueles relativos a mudanças dentro das estruturas vigentes quanto à própria mudança de estruturas numa nação. É relevante ressaltar a importância do poder constituído para que a educação não seja apenas uma força a serviço da conservação social.

Durante a parada que fizemos na Estação 23, vimos como a relação Estado, sociedade e escola pode propiciar o surgimento de teorias que explicam o fracasso escolar de alunos provenientes das camadas populares, imputando as causas desse fracasso ao próprio aluno, isentando a escola. Vimos, também, como essas explicações têm apoio em algumas correntes e pesquisas da Psicologia e, como nenhuma ciência está imunizada contra o vírus da ideologia dominante, que pode ter sido gestada já contaminada.

De maneira geral, podemos afirmar que, embora os sistemas educacionais e os movimentos educativos influenciem a sociedade em que estão inseridos, os dois também refletem basicamente as condições sociais, econômicas e políticas dessa sociedade. É por esse motivo que a educação e a orientação do ensino evidenciam o seu caráter histórico.

A maneira como os movimentos sociais se refletem na educação pode ser evidenciada no início de um período de transformações e o **SISTEMA EDUCACIONAL VIGENTE** (ou ainda em formação) já não atende mais às novas demandas criadas, sendo necessária uma ampliação urgente ou a formação de movimentos paralelos que preencham as lacunas deixadas pelo que as características dos diversos períodos da História da Educação de um país acompanham seu movimento histórico, suas lutas pelo poder político e suas transformações econômicas e sociais. Toda educação provém, assim, de uma situação social determinada e as metas educacionais, de uma política do ensino atual.

Embora as condições socioeconômicas e políticas atuem sobre os movimentos educativos de uma sociedade, fatores de origem externa, assim como fatores especificamente educativos devem ser igualmente levados em consideração. Esse é o caso dos recentes acordos internacionais feitos pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso com o FMI, que resultaram em uma política educacional marcada pelo lema: *toda criança na escola*. Mais especificamente na escola fundamental. Em contrapartida, a mesma política ignora as universidades públicas e seus centros de formação de professores.

Mas, voltando ao estreito vínculo do movimento educativo com a sociedade como um todo, vemos como a partir dessa vinculação surge o problema crucial dos limites e das possibilidades da educação como instrumento de conservação e de **MUDANÇA SOCIAL**. Não há dúvidas de que o sistema educacional cumpre uma função relevante de conservação social. É através dele que são difundidos

os postulados ideológicos que servem de sustentação à ordem vigente (política, social, econômica) – de forma explícita, através das campanhas educacionais exibidas pela televisão, ou de forma indireta, através dos conteúdos dos programas, da natureza dos currículos e dos métodos utilizados nas escolas – como sua própria estrutura serve a finalidades do sistema social global.

O problema é que o sistema de ensino, quando não pertence ao Estado, liga-se às classes dominantes, a grupos cujos interesses coincidem freqüentemente com os daqueles que detêm de forma hegemônica o poder político. O sistema preserva-se, portanto, através da educação e as possibilidades de conservação e/ou mudança prendem-se diretamente à vida política, mais do que a qualquer outra instância da vida social. E é por isso mesmo que o movimento educativo, por si só, não transforma a sociedade.

A História da educação nos mostra que, sempre que as **CRISES** aparecem, a educação das massas adquire importância especial e os grupos comprometidos na luta política lançam-se ao campo educacional com a esperança de fortalecerem suas posições. Assim, por exemplo, em períodos de expansão da economia, nos quais os discursos governamentais estão pautados na modernização, é enfatizada a necessidade de formação de quadros mais adequados à sociedade em transformação e, dessa forma, surgem ofertas e oportunidades para a reformulação dos sistemas educativos ou para movimentos que buscam promover mudanças através da educação. Nesse caso, trata-se de reformulações do sistema educativo ou de promover movimentos de educação que visam ao aperfeiçoamento do sistema e à consolidação dos aspectos mais fundamentais das estruturas em uso.

A **IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO** como instrumento ideológico já foi cantada em verso e prosa, mas nunca é demais sublinhar o quão poderosa é a ideologia tanto para os que detêm o poder quanto para aqueles que pretendem disputá-lo. A diferença entre esses dois grupos está colocada na utilização da ideologia: os detentores do poder político se encarregam de determinar a política educacional a ser seguida os programas a serem promovidos ou estimulados e seus conteúdos ideológicos. Já para os que disputam o poder, a educação é um instrumento somente quando as contradições do sistema, as crises ou o clima de efervescência ideológica chegaram a um clímax tal que os programas educacionais podem vir a ser controlados pelos opositores da ordem vigente.

CRISES

Hook afirma que os passos decisivos (para a transformação do sistema educacional) dependem de crises que não vêm preparadas pela educação, mas pelo desenvolvimento da economia que a sustenta, da tecnologia existente e das eventualidades de guerra. Contudo, quando as crises surgem ou se anunciam e, por conseguinte, uma grande luta pelo poder político se desenvolve, um novo movimento educativo surge, lutando pela difusão do ensino e, assim, a reformulação dos métodos educacionais tende a se estabelecer. Por exemplo, uma luta entre os grupos dominantes pela hegemonia pode conduzir a movimentos em favor da instrução popular. Mas uma instrução que se fará sem modificações dos pressupostos ideológicos do sistema.

IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO

Para Vanilda Paiva, o grau de importância atribuído ao setor educativo como instrumento de mudança social só pode ser encontrado em sociedades onde a instrução popular ainda não se generalizou, onde o sistema educacional vigente não absorveu toda a demanda real e potencial por educação fundamental.

EXIGÊNCIAS POPULARES POR ALFABETIZAÇÃO

Os socialistas tomaram a alfabetização do povo como bandeira de luta, vendo nessa aprendizagem um instrumento capaz de facilitar a conscientização das massas e a disputa do poder político, assim como a maximização da produção de bens e serviços que pudessem permitir a elevação do padrão de vida do povo.

Nesse momento não existiam ainda os profissionais da educação: nem no sentido mais geral, nem no terreno estritamente pedagógico. Foram os políticos que realmente se encarregaram de promover a luta em prol da **ampliação de oportunidades de educação** elementar para as massas, como de teorizar sobre o assunto. O surgimento desses profissionais da educação como fenômeno educacional coincide com o progresso da industrialização no país na década de 1910 e parece estar ligado, também, ao problema da ampliação das bases eleitorais, através do aumento do número de votantes proporcionado pela ampliação das oportunidades de instrução.

O ENTUSIASMO PELA EDUCAÇÃO

Muitos movimentos educativos ou de mobilizações em favor da educação para o povo são agrupados em suas características e argumentos pelo batismo *entusiasmo pela educação*.

A bem da verdade, a educação para as massas só começou a ser um valor como um processo sistemático quando a Revolução Industrial aconteceu na Europa. Um maior número de pessoas passou a exigir o domínio das técnicas de leitura e de escrita e, coincidentemente, o desenvolvimento do capitalismo percebeu as **EXIGÊNCIAS POPULARES POR ALFABETIZAÇÃO** como fundamentais para a consolidação da nova ordem social.

No Brasil, ainda no século XIX, as idéias relativas à importância da educação das massas populares difundiram-se entre a intelectualidade por estarem associadas à idéia de progresso do país. Mas a forma mais bem definida do fenômeno caracterizado como entusiasmo pela educação só é desenhada na segunda década do século XX. Durante a Primeira Guerra Mundial, surge no país uma onda de nacionalismo que tem como foco de suas preocupações a *desnacionalização da infância* no sul do Brasil, através das escolas germânicas. Na mesma época divulga-se nos EUA uma estatística sobre analfabetismo no mundo, onde o Brasil aparece em primeiro lugar, o que compromete o orgulho nacional. Era preciso combater com urgência a *chaga do analfabetismo*, que, além de nos envergonhar, nos impedia de pertencer ao grupo das *nações cultas*.

As preocupações que caracterizavam o *entusiasmo pela educação* eram eminentemente quantitativas em relação à *difusão do ensino* e visavam à eliminação imediata do analfabetismo através da expansão dos sistemas educacionais existentes ou da criação de parassistemas (de iniciativa oficial ou privada), abstraindo os problemas relativos à qualidade do ensino ministrado.

Contudo, um dos aspectos mais importantes desse fenômeno é a supervalorização da educação, agora concebida como capaz de resolver todos os problemas nacionais. Uma vez resolvido o problema da educação do povo, todos os demais problemas teriam solução. Por outro lado,

todas as **DIFICULDADES ENFRENTADAS PELO PAÍS** são atribuídas à ignorância de nossa população, e o preconceito social contra o analfabeto nasce, forte e robusto.

O maior teórico dessa posição foi **MIGUEL COUTO**. Como médico, associava o problema do ensino com o da higiene e nele colocava toda a culpa pelos problemas do país. Defendia a difusão do ensino (em geral) e o ensino primário compulsório, participando de campanhas privadas para a ampliação de oportunidades educacionais. Segundo afirmava, “ocupava-se da ignorância, por a considerar não somente uma doença, mas a pior de todas, porque a todas conduz: e quando se instala endemicamente, como na nossa terra, assume as proporções de verdadeira calamidade pública. É ela que reduz nosso homem a meio homem, a um quarto de homem, e a nossa população à metade ou quarto da realidade: ela, e só ela, é a responsável pelo relativo atraso da nossa pátria, que não pode sofrer o confronto com as outras”.

O entusiasmo pela educação perpetuou-se em nossa História de educação para as massas. Se a princípio foi defendido por políticos e diletantes da educação, depois passa a existir, também, nos **MEIOS TÉCNICOS** quando estes surgem com a criação do Ministério da Educação, os cargos técnicos foram preenchidos, em muitos casos, por pessoas sem formação específica no campo pedagógico.

Mas não só por esse motivo o entusiasmo pela educação se fortaleceu, sua fama maior se deve ao fato de que desde a segunda década do século XX, com a luta pela difusão do ensino elementar, firma-se a idéia de que **não** ser entusiasta da educação era sinônimo de antinacionalista. Entusiasmar-se pela educação ligou-se, assim, à demonstração de sentimentos humanitários e à preocupação com o bem público. A armadilha ideológica montada com essa associação de idéias garantiu a sobrevivência desse fenômeno educacional até nossos dias, agora não mais com a pureza e a ingenuidade de um Miguel Couto, mas com a esperança de muitos de obter um lugar de direção nos quadros educacionais oficiais e/ou de justificar sua presença nesses cargos.

MEIOS TÉCNICOS

Essa **tecnificação do terreno pedagógico**, por ter perdido de vista a perspectiva externa que acompanhou seu desenvolvimento a partir dos anos 20, conduziu os pedagogos à abstração da realidade social como fator determinante da estrutura e da história da educação brasileira. A ênfase na modernização do sistema deixou de lado a consciência de sua função como instrumento de conservação ou de transformação da sociedade.

DIFICULDADES ENFRENTADAS PELO PAÍS

A ênfase colocada na educação como responsável por **todos os problemas nacionais** tem a virtude de chamar a atenção para a necessidade de universalizar a educação elementar, mas tem também o grave defeito de mascarar a análise da realidade, deslocando da economia e da formação social a origem dos problemas nacionais.

MIGUEL COUTO

Com ele, o preconceito contra o analfabeto atinge sua forma mais extrema:

“analfabetismo é o cancro que aniquila o nosso organismo, com as suas múltiplas metástases, aqui a ociosidade, ali o vício, além do crime. Exilado dentro de si mesmo como em um mundo desabitado, quase repellido para fora da espécie pela sua inferioridade, o analfabeto é digno de pena e a nossa desídia indigna de perdão enquanto não acudirmos com o remédio do ensino obrigatório”.

Nesse discurso estão misturados os preconceitos contra o analfabeto e sentimentos nacionalistas e patrióticos.

O OTIMISMO PEDAGÓGICO

Surge na década de 1920, com o aparecimento dos primeiros profissionais da educação e suas preocupações com a qualidade do ensino e contrários à difusão quantitativa imediata de instrução de baixa qualidade. Seus representantes têm se dedicado aos problemas de administração do ensino, preparação de professores, reformulação e aprimoramento de currículos e métodos. Para os defensores dessa abordagem, a questão principal é preparar adequadamente o número de pessoas que o sistema educacional pode atender, dentro de padrões considerados aceitáveis, para as tarefas sociais. Não estão voltados para as conseqüências políticas da preparação de um maior número de votantes. Em sua maioria são técnicos que defendem seu campo de trabalho da intervenção de políticos e diletantes, isolando-se no tratamento de problemas concernentes aos aspectos pedagógicos do ensino. Por terem se fixado numa perspectiva unilateral da educação, os pedagogos dessa corrente reforçaram a função do sistema educativo como instrumento de conservação das estruturas socioeconômicas e políticas da sociedade. Essa unilateralidade no tratamento das questões educacionais pode ser considerada a principal marca do *otimismo pedagógico*: a desvinculação entre o pensamento pedagógico no Brasil e a reflexão (imprescindível) sobre as questões sociais. Uma marca tão profunda que reinou de forma quase absoluta até os anos 60 e, até hoje, pode ser encontrada nos meios educacionais brasileiros.

REALISMO EM EDUCAÇÃO – UMA CONJUGAÇÃO DAS PERSPECTIVAS EXTERNAS E INTERNAS

A categoria denominada **REALISMO EM EDUCAÇÃO** refere-se à abordagem dos problemas educacionais sem unilateralidade; assim, ao aliar as duas perspectivas, trata das questões educativas sem perder de vista a qualidade do ensino e leva em consideração, também, o papel desempenhado por outros movimentos educacionais (como é caso de muitas Organizações Não-Governamentais que atuam no país) na sociedade como um todo e suas conseqüências sobre a ordem vigente nos planos político, social e econômico.

Os *realistas em educação* formam um grupo bem diferenciado e nele encontramos posições muito antagônicas no que se refere às posições políticas. Assim, conservadores e revolucionários estão agrupados sob a mesma bandeira realista por manterem uma abordagem do fenômeno educativo em suas várias dimensões e procurarem objetividade no tratamento das questões educacionais.

Sua ação tem se evidenciado na promoção de programas de massa ou de movimentos em favor da expansão dos sistemas educativos existentes, associada à busca de métodos eficazes em relação aos objetivos propostos para o programa educacional promovido pelo seu grupo.

Paiva (1987) aponta para a existência de quatro grupos, bastante diferenciados entre si, sob a égide do *realismo*. O primeiro e mais antigo é formado por profissionais da educação liberais que, embora tenham concentrado a maior parte de suas preocupações com a educação brasileira nas questões relativas à **QUALIDADE DO ENSINO** e à reforma do sistema educativo, não absolutizaram essas questões e não perderam de vista a perspectiva externa em suas análises e ações.

O segundo grupo é composto por defensores de posições educativas ligadas às esquerdas marxistas que procuraram analisar a forma como a atuação educativa poderia contribuir para a transformação da sociedade e para a revolução proletária. Dessa forma estavam comprometidos também com os ideais educacionais tradicionais, defendidos pelos liberais, por considerá-los parte da luta por melhores oportunidades de vida para as classes populares. Por isso, dentro do conjunto de suas reivindicações, encontramos o apelo pela difusão quantitativa do ensino. Contudo, os primeiros educadores marxistas (década de 1920), comprometidos com o movimento renovador das escolas, estavam ligados

REALISMO EM EDUCAÇÃO

De uma maneira geral, os representantes do grupo *Realismo em Educação* estão interessados pela qualidade do ensino como requisito fundamental para a preparação do homem para tarefas específicas: sociais, econômicas e políticas. Preocupam-se, também com a produtividade, rendimento e eficiência do ensino ministrado e com a expansão do sistema e a criação de movimentos educacionais de natureza expansiva.

Anísio Teixeira pode ser considerado um dos representantes desse primeiro grupo. Como participante do movimento reformista, sempre esteve atento aos problemas colocados entre educação e democracia.

QUALIDADE DO ENSINO

A idéia da **qualidade do ensino** não é estranha ao pensamento marxista: *era preciso preparar homens e prepará-los bem*. E o método adotado nessa preparação poderia promover o surgimento da consciência crítica acerca das condições de funcionamento da sociedade. Embora tivessem preocupações qualitativas, os marxistas estavam imunes ao otimismo pedagógico, porque eram movidos pelo desejo de transformação social.

AS ESQUERDAS NÃO-MARXISTAS

Se aproximam, em seu enfoque, do grupo anterior. A diferença entre as duas abordagens está nas ênfases colocadas pelos dois grupos. O grupo marxista sublinha a base econômica, e o não marxista dá maior relevo à cultura e à educação. É importante ressaltar, também, que os cristãos foram levemente influenciados pelos entusiastas da educação, na medida em que lutavam por uma ampliação das oportunidades educacionais.

TECNOCRATAS DA EDUCAÇÃO

Surgem na década de 1960, buscando ajustar a oferta de educação à demanda de mão-de-obra qualificada e, mais tarde, indicando os níveis e tipos de ensino onde o investimento educacional seria mais rentável, com base no cálculo dos diferenciais de rendimento individual determinado pela educação adicional.

aos aspectos qualitativos do ensino. Paschoal Lemme se destaca entre os educadores que adotaram essa posição como participante da reforma educativa no Distrito Federal entre 1933 e 1935 e como atuante no campo educacional brasileiro até meados dos anos 60.

AS ESQUERDAS NÃO-MARXISTAS, segundo Paiva, compõem o terceiro grupo, que surge do intercâmbio ideológico entre cristãos e marxistas como consequência da evolução do pensamento social no seio da Igreja Católica.

Esse grupo atribui uma maior importância à cultura e à educação como fatores indispensáveis para a mudança social. Entendiam que a revolução social só seria possível se os homens que dela participassem fossem conscientes de suas ações e capazes de interpretar objetivamente as condições às quais estavam submetidos, na sociedade em que estavam inseridos. A educação deveria vir antes da revolução e não depois; portanto, era necessário desenvolver métodos de ensino adequados que propiciassem a *promoção do homem*. O principal teórico desse grupo é Paulo Freire.

Esses três grupos mantiveram uma visão integrada dos problemas educacionais, sem perda da perspectiva interna e externa e apresentam algumas características em comum:

- preocupação humanista – educação como meio para a realização do homem;
- defesa da educação – obrigatória e gratuita para todos;
- preocupação em promover a participação popular nas decisões políticas tanto o caráter dessa participação quanto a forma de sua promoção variam de um grupo para o outro.

O quarto e último grupo valoriza a educação como fator capaz de contribuir para o crescimento econômico. É formado pelos **TECNOCRATAS DA EDUCAÇÃO**, provenientes principalmente do campo da economia e seu aparecimento deve-se à tecnificação do território educacional.

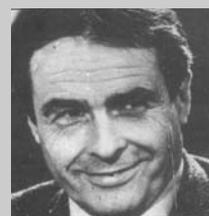
Esse grupo está comprometido politicamente com a ordem vigente e interessa aos seus membros saber de que modo podem fazer do sistema ou dos movimentos educacionais instrumentos eficazes de modernização, de funcionamento adequado das estruturas socioeconômicas vigentes e de fortalecimento dos grupos políticos dominantes. Garantir eficácia e rentabilidade na educação é o seu lema, e este como um curinga no jogo de cartas, vale para qualquer um dos aspectos educacionais: ampliação das oportunidades educativas; melhoria qualitativa do ensino; reforma administrativa, curricular e metodológica das redes escolares em funcionamento etc.

O PESSIMISMO PEDAGÓGICO

As teorias crítico-reprodutivistas já mencionadas na Aula 23 foram acusadas como as responsáveis pela onda de pessimismo pedagógico que invadiu principalmente as universidades no final da década de 1980. O que elas apresentam em comum, segundo Saviani (1985), é uma cabal percepção da dependência da educação em relação à sociedade. Entretanto, como na análise que desenvolvem chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, foram denominadas teorias crítico-reprodutivistas. Nessa nomeação e em que pesem as diferenças, e a maior repercussão no Brasil, as teorias que alcançaram maior grau de elaboração foram: teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica (BOURDIEU E PASSERON, 1975); teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1976) e a teoria da escola dualista (BAUDELLOT E ESTABLET, 1971). Vejamos, de maneira sucinta, cada uma delas.

TEORIA DO SISTEMA DE ENSINO ENTENDIDA COMO VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

O ponto de partida teórico é a análise da relação entre o sistema de ensino e o sistema social. Para **BOURDIEU**, a origem social marca de maneira inevitável e irreversível a carreira escolar e, depois, a vida profissional dos indivíduos. Primeiro, a origem social produz o fenômeno da seleção: a simples estatística das possibilidades de ascender ao ensino superior. Depois, a categoria social de origem mostra que o sistema escolar elimina de maneira contínua um número significativo de crianças provenientes das classes populares.



PIÈRE BOURDIEU

Sociólogo francês. Atualmente leciona na Escola Prática de Altos Estudos, em Paris. Além de seus trabalhos sobre Etnologia e de suas investigações teóricas sobre Sociologia, Bourdieu dirige, com Jean-Claude Passeron, o Centro de Sociologia Européia, que pesquisa os problemas da educação e da cultura na sociedade contemporânea.

No entanto, para os pesquisadores franceses, é um equívoco explicar tanto o sucesso quanto o fracasso escolar apenas pela origem social. Outras causas, por eles designadas de *herança cultural*, estão em jogo no destino educacional das crianças. Entre as inúmeras vantagens que os *herdeiros* possuem, a linguagem reina. A seleção escolar vai intervir quando a linguagem é insuficiente (menor domínio, uso de socioletos, gírias e palavrões) para o *aproveitamento* do aluno. E sabemos como esse fenômeno atinge prioritariamente as crianças de origem social mais baixa. As que têm êxito escolar são as que resistiram, por diversos motivos, à laminagem progressiva da seleção. Mantendo-se no sistema de ensino, esses alunos provaram ter adquirido um domínio da linguagem igual aos dos estudantes saídos das classes superiores.

E, para finalizar, a cultura das classes superiores estaria tão próxima da cultura da escola que a criança originária de um meio social inferior não poderia adquirir senão a formação cultural que é dada aos filhos da classe culta. Assim sendo, para uns, a aprendizagem da cultura escolar é uma conquista sofrida e duramente obtida; para outros, é uma *herança* “básica”, que inclui a reprodução das normas. Ou seja, conforme a classe de origem os caminhos a trilhar na escola são diferentes.



LOUIS ALTHUSSER

Nasceu em 16 de outubro de 1918 em Birmmandreis, na Argélia. Foi normalista em 1939. Prisioneiro na Alemanha de 1940 a 1945. Licenciou-se em 1948, data em que adere ao Partido Comunista Francês e permanece na Escola Normal Superior, onde se torna o preparador de concurso para os normalistas da Escola. Marxista convicto e filósofo estruturalista, suas teorias marcam a história do estruturalismo na França e no resto do mundo.

TEORIA DA ESCOLA ENQUANTO APARELHO IDEOLÓGICO DO ESTADO

O conceito de *Aparelho Ideológico de Estado* (AIE) deriva da tese: “a ideologia tem uma existência material”, ou seja, a ideologia existe sempre radicada em práticas materiais reguladas por rituais materiais definidos por instituições também materiais. Em suma, a ideologia se materializa em aparelhos – Aparelhos Ideológicos de Estado.

Como AIE dominante, é válido afirmar que a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista. Para tanto, a escola toma para si todas as crianças de todas as classes sociais e lhes inculca, durante anos, o fio da audiência obrigatória: *saberes práticos* envolvidos na ideologia dominante.

Uma grande parte dessas crianças (operários e camponeses) cumpre a escolaridade básica e é colocada no mercado produtivo. Outras avançam no processo de escolarização, mas acabam tendo que interromper e passam a integrar os quadros médios – *são os pequenos burgueses de toda espécie*.

Enfim, uma pequena parte atinge o vértice da pirâmide escolar e, vai ocupar os lugares próprios dos *agentes de exploração* (no sistema produtivo), dos *agentes de repressão* (nos Aparelhos Repressivos de Estado) e dos profissionais de ideologia (nos Aparelhos Ideológicos de Estado). Em todos os casos trata-se de reproduzir as relações de exploração capitalista.

TEORIA DA ESCOLA DUALISTA

Elaborada por **CHRISTIAN BAUDELLOT E ROGER ESTABLET** em 1971, essa teoria aponta que a escola, embora aparente ser unitária, está dividida em duas grandes redes, que correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais a burguesia e o proletariado.

Os autores desenvolveram, também, os temas da divisão, segregação e antagonismo que condicionam os resultados finais do aluno, os conteúdos e as práticas escolares. A divisão social do trabalho é a responsável pelo insucesso escolar em massa da imensa maioria que inicia a escolaridade mas não consegue prosseguir. Para Baudelot e Establet, a escola, o professor e o aluno deixam de ser os responsáveis pelo fracasso e os réus para se tornarem vítimas desse processo social. Portanto, é impossível compreender a escola sem relacioná-la com a divisão da sociedade. Impossível ignorar que a escola está dividida.

As três teorias expostas tiveram o grande mérito de evidenciar o comprometimento da educação com os interesses dominantes mas, por outro lado, contribuíram, na mesma proporção, para disseminar entre os educadores um clima de pessimismo e de desânimo que tornou ainda mais remota a possibilidade de articular os sistemas de ensino com os esforços de superação do problema da marginalização e da exclusão escolar.

**CHRISTIAN BAUDELLOT
E ROGER ESTABLET**

São professores
de Sociologia da
Educação na França.

RESUMO

A aula trata de movimentos educativos que surgiram ao longo da História da Educação e retratam os discursos a favor de mudanças e/ou consolidação dos aspectos mais fundamentais das estruturas educacionais em uso.

As diferentes denominações – *Entusiasmo pela Educação, Otimismo Pedagógico, Realismo em Educação e Pessimismo Pedagógico* – além de evidenciarem momentos históricos distintos, realçam os postulados ideológicos que dão sustentação à ordem educacional vigente.

Finalizando, vemos a contribuição da Sociologia ao analisar a relação entre o sistema de ensino e o sistema social, no que se refere à origem social dos alunos, suas trajetórias dentro e fora da escola. A pirâmide escolar mostra sua engenhosidade arquitetônica e nos convida a lhe fazer uma visita teórica e existencial.

AUTO-AVALIAÇÃO

- Em qual destas categorias você poderia encaixar suas idéias educacionais e seus discursos sobre Educação?
- Faça a mesma reflexão para a escola em que você trabalha situando seus colegas nas diferentes categorias analisadas.
- Pense agora nas famílias dos alunos e em suas expectativas e demandas para a educação de seus filhos. Em qual (ou em quais categorias) essas famílias podem ser situadas?
- Como podemos desconstruir a pirâmide educacional?
- A marginalização e a exclusão escolar têm solução? Como resolvê-las?

Sociologia do conflito: visão crítica

AULA

26

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Relacionar as teorias do conflito à problemática da reprodução e da ideologia subjacente no campo da educação.
- Distinguir e descrever as três posições dominantes nas teorias do conflito, revelando os seus vínculos com a natureza do trabalho educativo.
- Descrever as lacunas existentes pelas teorias do conflito a partir do exame de suas semelhanças com as teorias do consenso.



INTRODUÇÃO

A crítica não arranca das cadeias as flores
ilusórias para que o homem suporte as sombrias
e nuas cadeias, mas para que se desembarace delas
e brotem flores vivas.

Karl Marx

Neste momento, chegamos à Estação da crítica, lugar onde se tecem os conflitos, as contradições e as ambigüidades presentes no mundo da sociedade. Para que possamos desfrutar dos conhecimentos relacionados com esta Estação, vamos recorrer a algumas teorias que, no campo da Sociologia, são denominadas de *conflitualistas*.

Segundo Petitat (2002), a oposição existente entre as teorias do consenso e as teorias do conflito ainda constitui um dominante debate intelectual no campo da Sociologia. O debate entre essas teorias coloca em questão a seguinte contradição: enquanto as teorias do consenso estão centradas na problemática da integração social e do equilíbrio, as teorias do conflito colocam os conflitos de classe no cerne da explicação da realidade social, na qual se circunscreve o espaço da educação.

Portanto, o conjunto dessas teorias apresenta diferentes interpretações da sociedade como um todo. Para as teorias do consenso, a sociedade é concebida como um sistema integrado ou em vias de integração de elementos que são complementares. Já para as teorias do conflito, a sociedade é concebida como uma unidade configurada por elementos contraditórios cuja estabilidade é garantida pela manutenção das relações de dominação. Para as primeiras teorias (as do consenso), o conceito-chave é o de *ordem*, enquanto para as teorias do conflito é o de *controle*. Assim sendo, a oposição existente entre o conjunto dessas teorias é bastante profundo e reflete no modo de interpretação da escola, de sua gênese, de suas funções e de suas relações com a sociedade como unidade contraditória de elementos.

No interior da corrente conflitualista há diferentes posições teóricas; todavia, destacaremos nesta aula três posições, a saber: 1) a reprodução social; 2) a teoria da correspondência; 3) a reprodução cultural. Iniciaremos nosso passeio examinando as concepções marxistas de Louis Althusser e de Bowles-Gintis; em seguida examinaremos a teoria de Bourdieu-Passeron.

A REPRODUÇÃO SOCIAL

LOUIS ALTHUSSER, no seu trabalho *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*, publicado pela primeira vez em 1969, apresenta-nos uma interpretação da instituição escolar claramente política e, mais concretamente, marxista. O seu meritório trabalho propõe um modelo explicativo do modo como se reproduzem as relações de produção nas sociedades capitalistas.

Todas as formações sociais devem, ao mesmo tempo que produzem, e precisamente para poderem produzir, reproduzir as condições da sua produção. Necessitam, por isso, reproduzir as forças produtivas e as relações de produção existentes. Althusser vai concentrar mais atenção na última questão, na reprodução das relações de produção.

Althusser (1989) concebe a forma de articulação de uma sociedade constituída por duas instâncias: a *infra-estrutura* ou base econômica; e a *superestrutura*, composta por sua vez por dois níveis, o jurídico-político (o direito e o Estado) e a ideologia (as diferentes ideologias: religiosa, moral, jurídica, política etc.). E, para isso, não hesita em recorrer a uma metáfora especial, a de comparar a sociedade com um edifício com diversos andares, na base, a infra-estrutura, e sobre esta dois andares, a superestrutura, mostrando assim uma considerável rigidez conceitual, pois, segundo as suas próprias palavras, “os andares superiores não poderiam sustentar-se no ar por si próprios, se não se apoiassem, precisamente, sobre a sua base” (p. 77). Pressupõe, dessa forma, um total determinismo, em última instância, por parte da base econômica; a superestrutura não teria, por conseguinte, qualquer autonomia, não desempenharia qualquer papel de relevo como motor de transformação da sociedade.

Na superestrutura, a diferenciação dos dois níveis atrás referidos (o jurídico-político e o ideológico) vai ter também duas funções diferentes. Assim, os aparelhos repressivos de Estado (o governo, o ministério, a polícia, os tribunais, as prisões etc.) ocupar-se-ão em conservar o poder de uma forma mais direta e visível; “funcionam mediante a violência – pelo menos em última instância (já que a repressão, por exemplo administrativa, pode revestir-se de formas não físicas)” (ALTHUSSER, 1989, p. 84).



**LOUIS ALTHUSSER
(1918-1990)**

Filósofo marxista francês que desenvolveu uma interpretação original do pensamento de Marx a partir da abordagem estruturalista. Suas obras principais são: *A favor de Marx* (1965), *Lênin e a filosofia* (1969) e *Aparelhos ideológicos de Estado* (1969).

Por outro lado, os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) são integrados pelo conjunto das seguintes instituições:

- 1º – AIE religioso (o sistema das diferentes igrejas);
- 2º – AIE escolar;
- 3º – AIE familiar;
- 4º – AIE jurídico (este pertence simultaneamente aos aparelhos repressivo e ideológico de Estado);
- 5º – AIE político (o sistema político com os diferentes partidos políticos);
- 6º – AIE sindical;
- 7º – AIE da informação (imprensa, rádio, televisão etc.);
- 8º – AIE cultural (as belas-artes, desportos, literatura etc.).

Todos os aparelhos acima funcionam em primeiro lugar mediante a ideologia e em segundo lugar também através da repressão. Os aparelhos repressivos de Estado nem sempre funcionam apenas mediante a violência, antes deixando também um pequeno espaço à ideologia, embora esta seja neles muito secundária. Na realidade, a diferença entre os dois aparelhos está no peso diferente que atribuem à violência e à repressão.

Também é diferente o peso de cada um dos diversos Aparelhos Ideológicos de Estado de acordo com o período histórico vigente; assim, na etapa pré-capitalista era a Igreja o principal, uma vez que concentrava não só as funções religiosas, mas também as escolares e grande parte da função de informação e de cultura. Pelo contrário, nas sociedades capitalistas desenvolvidas é a escola o principal AIE.

A escola como Aparelho Ideológico de Estado, segundo a teorização de Althusser, passa a desempenhar uma função prioritária na manutenção das relações sociais e econômicas existentes. A instituição educativa é, de todos os aparelhos ideológicos de Estado, aquele que cumpre a função dominante na reprodução das relações de exploração capitalistas, já que é, além disso, o que dispõe de mais anos de audiência obrigatória e, inclusivamente, gratuita para a totalidade das crianças e jovens da sociedade.

A importância da escola, segundo Althusser, ser-nos-ia dada por características como as seguintes: recebe as crianças de todas as classes sociais, obrigando-as a frequentarem indefectivelmente as suas instalações durante um considerável número de anos, e prepara-as e classifica-as para desempenharem na sociedade diferentes tipos de funções. Destas, as principais seriam:

1. a função de explorados (com consciência profissional, moral, cívica, nacional e a política altamente desenvolvida);
2. a função de agentes da exploração (saber dirigir e falar aos operários);
3. a função de agentes da repressão (saber mandar e fazer-se obedecer ou saber utilizar a demagogia da retórica dos dirigentes políticos);
4. a de profissionais da ideologia (sabendo tratar as consciências com a demagogia oportuna, acomodando-se ao discurso da Moral, da Virtude, da Transcendência, da Nação etc.).

Esta função seria levada a cabo tanto com as novas metodologias pedagógicas como com as mais tradicionais, e boa parte do êxito dever-se-ia ao fato de as escolas trabalharem com crianças precisamente durante os anos em que estas são mais vulneráveis, dependendo ainda do aparelho de Estado familiar. A instituição acadêmica tem, assim, como tarefa fomentar o desenvolvimento de diversas competências imersas na ideologia dominante. Na escola aprendem-se técnicas e conhecimentos, mais ou menos rudimentares ou profundos, de cultura científica ou literária diretamente utilizáveis nos diferentes postos da produção (uma instrução para operários, outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma última para os quadros superiores).

Ao mesmo tempo que faz essa aprendizagem, o conjunto dos estudantes adquire, na instrução acadêmica, as regras do bom comportamento, isto é, da atitude adequada que deve observar, de acordo com o posto para o qual está destinado. A educação moral, a instrução cívica e a filosofia seriam as disciplinas que, de forma mais direta, estariam encarregadas de socializar ideologicamente os alunos.

É através da reprodução das qualificações e da reprodução da submissão às regras da ordem estabelecida, ou seja, à ideologia dominante, que se consegue a reprodução da força de trabalho.

Todos os materiais e práticas que estruturam a vida cotidiana de professores e estudantes na instituição escolar contribuem para reforçar as relações de poder existentes em cada sociedade específica.

No pensamento althusseriano, a escola é vista como uma “caixa negra” onde na realidade não se passa nada; tudo segue uma linearidade perfeita; não existem verdadeiras possibilidades de analisar e modificar esses objetivos e conteúdos da educação. A escola, como tal, não pode contribuir em nada na luta pela transformação das estruturas de produção e das relações sociais existentes. Isto quer dizer que a ideologia tem de distribuir os indivíduos pelos diferentes postos da divisão do trabalho e convencê-los da justiça e da inevitabilidade dessa mesma distribuição. Neste sentido, em Althusser, é muito difícil o aparecimento de um pensamento e de práticas contra-hegemônicas. O pensamento althusseriano cai assim num determinismo de base econômica.

Autores como Gramsci (1990) e Poulantzas (1990) criticam o economicismo e a idéia de que a economia é, em última instância, o fator condicionante e determinante, pois atribuem um papel prioritário à luta política e ideológica em diversos níveis dentro do Aparelho Ideológico de Estado.

O estruturalismo althusseriano tem a grande vantagem de plasmar a vinculação causal existente entre as relações e as práticas sociais nas diversas instituições com as ideologias. No entanto, o seu modelo apresenta uma série de inconvenientes, pressupõe uma política de conspiração por parte do Governo e dos responsáveis da política educativa com vista a planificar de antemão o sucesso e o insucesso escolar dos diferentes membros da comunidade estudantil. Professores e estudantes são concebidos como pessoas obedientes e, no fundo, passivas, dominadas por ideologias que atuam de maneira tão inconsciente que é quase impossível desvendá-las e submetê-las a uma análise reflexiva. Parece que a reprodução ideológica não é suscetível de apresentar falhas facilmente. De igual modo, em nenhum momento, se explica de que forma tanto os alunos como o coletivo docente poderiam alterar a situação estabelecida.

A TEORIA DA CORRESPONDÊNCIA

Um passo à frente para desvendar o interior dessa “caixa negra” que é a instituição escolar na perspectiva da reprodução é dado por Samuel Bowles e Herber Gintis com a sua elaboração da *teoria da correspondência* (1981), a partir de uma fundamentação teórica com fortes semelhanças com a althusseriana.

Bowles e Gintis realizam uma descrição claramente politizada da vida cotidiana das salas de aula, captando imediatamente a crucial importância política do currículo oculto, especialmente da forma do currículo como recurso para a reprodução, coesão e estabilidade das relações sociais de produção e distribuição.

As indagações de Bowles e Gintis, embora totalmente dominadas pelo quantitativismo, destinam-se a procurar de modo prioritário pontos de união entre o âmbito escolar e outras esferas e lugares sociais, em especial com as estruturas derivadas dos modelos econômicos de caráter capitalista e, mais concretamente, com as necessidades dos grupos sociais nos quais reside uma maior concentração do poder e do controle. Como resultado disso, os seus estudos vão provocar uma viragem muito significativa nas teorias pedagógicas existentes até o momento, viragem que tem entre as suas peculiaridades a defesa de um maior radicalismo político.

Tal radicalismo vai levá-los a duvidar de posicionamentos mais reformistas e a não aceitar estratégias destinadas a conseguir mudanças parciais ou progressivas como meio de fazer frente aos numerosos problemas sociais de sociedades como a dos Estados Unidos. Consideram que a política de remendos é inaceitável, dado que, no caso de ser posta em prática, vai levar necessariamente ao fracasso e, inclusivamente, irão muitas vezes existir fortes pressões e obstáculos que impossibilitarão a sua entrada em vigor.

O radicalismo teórico defendido por ambos os investigadores força-os a adotarem e a comprometerem-se com vias de transformação prática. Desta forma, como dedução dos seus diagnósticos, concluem que apóiam o desenvolvimento de um movimento socialista revolucionário nos Estados Unidos por considerar uma alternativa socialista capaz de proporcionar o único acesso a um futuro progresso real em termos de justiça, libertação pessoal e bem-estar social.

As mudanças revolucionárias, segundo Bowles e Gintis (1981), mesmo as violentas, desencadearam forças progressistas maciças no passado. O desenvolvimento e a articulação da visão de uma alternativa socialista, assim como a capacidade de enfrentar necessidades humanas concretas atuais, para os autores, exigem um partido fundamentado nas massas, capaz de ajudar nas lutas diárias dos trabalhadores e empenhado numa transformação revolucionária da economia estadunidense.

Para Giroux (1986), uma especificação tão clara desse compromisso pode, de fato, vir a ter efeitos contraditórios e acabar por servir para reforçar as estruturas escolares atuais à espera de outros tempos e de outros ventos. É possível que chegue a provocar nos professores uma sensação de inutilidade no trabalho que desenvolvem cotidianamente nas escolas, ou é provável que crie neles a sensação de estarem a serviço das forças opressoras da classe capitalista. Com isso, teoricamente, as modalidades de ação através de um trabalho profissional são anuladas.

As suas análises funcionalistas das relações entre o sistema educativo e a economia levam-nos a pensar por alto o papel das pessoas, ao considerá-las como seres passivos, incapazes de fazer frente a um destino irremediável. A base econômica determina inexoravelmente a superestrutura.

Bowles e Gintis, no momento de realizar a sua proposta teórica da correspondência, recorrem a um teste de confrontação e validação como é o de comparar as mudanças nas instituições educativas através dos tempos com as transformações na estrutura da produção e distribuição de cada sociedade concreta. A importância dessa estratégia metodológica de caráter comparativo é óbvia, uma vez que podemos constatar que quase metade da sua obra-chave, *A instituição escolar na América capitalista*, é dedicada a esse assunto.

Ambos os autores chegam ao seu modelo teórico após terem analisado aquilo que podemos denominar a tradição do pensamento liberal educativo. Essa teoria liberal vinha e vem atribuindo um papel determinante ao sistema educativo como motor de transformação da sociedade; a escolarização como caminho para uma sociedade mais humana, uma sociedade em que as relações de exploração não tenham lugar.

A partir do Iluminismo, vai-se generalizar a atribuição de um papel preponderante à educação como motor de transformação e avanço da produção e da hominização.

O debate escolar vai se concentrar à volta de duas tendências liberais: por um lado, o pensamento de Dewey e o movimento da Escola Democrática, e, por outro, o derivado da economia neoclássica e do funcionalismo, a que tem sido chamada Escola Tecnocrática e Meritocrática.

Essas tendências vão defender o pressuposto de que todos somos iguais por nascimento, que a herança genética não tem grande importância porque, de qualquer forma, pode ser compensada, e que é possível também compensar os condicionantes sociais e econômicos. Portanto, é o esforço pessoal, os sucessos de cada indivíduo e, portanto, os níveis educativos alcançados que determinam em última instância os horizontes das aspirações individuais. São os méritos individuais, fruto do esforço pessoal, que vão decidir o acesso à estrutura ocupacional.

Assim sendo, as diferenças sociais são fruto da diferente dedicação ao estudo por parte de cada pessoa. Deste modo, seguindo este posicionamento teórico, se desejarmos uma sociedade mais igualitária teremos de nos preocupar em garantir a igualdade de oportunidades; neste caso, oferecer a possibilidade, ou melhor, a obrigatoriedade da educação a todos os cidadãos.

Por conseguinte, do ponto de vista do modelo tecnocrático e meritocrático, as desigualdades econômicas são fruto das escolhas individuais ou de insuficiências pessoais, e não o resultado de determinada estrutura econômica e das relações sociais vigentes.

Bowles e Gintis constatarem o fracasso da política liberal e dos modelos educativos dela derivados. Servindo-se de uma ampla variedade de fontes estatísticas, descritivas e históricas, conseguem confirmar que a educação nas sociedades capitalistas atuais é uma das principais estratégias que se utilizam para a reprodução deste modelo de sociedade e, portanto, da desigualdade.

Assim, segundo os representantes da teoria da correspondência, a desigualdade econômica e os níveis educativos de desenvolvimento alcançados por cada homem ou mulher são desde logo condicionados e definidos em primeira instância pelo mercado, pela propriedade e pelas relações de poder que definem o sistema capitalista.

As críticas que esta posição teórica recebe ao cair num excessivo reducionismo economicista vão ser bastante numerosas. Ainda que em diversos momentos de sua obra pareçam optar por estabelecer certas relações entre a base e a superestrutura, em termos marxistas, no fundo acabam por cair numa posição mais próxima das teorias funcionalistas. Em momento algum se apresentam claras possibilidades de contestar e, portanto, de criar grandes contradições ao sistema de produção e distribuição capitalista que conduzam ao seu desaparecimento.



**PIERRE BOURDIEU
(1930-2002)**

Sociólogo francês, foi diretor de pesquisa na École des Hautes Études en Sciences Sociales e professor no Collège de France. Seu nome constitui uma das grandes referências no campo das ciências sociais. Algumas obras: *Esquisse d'une théorie de la pratique* (1972), *La distinction* (1979), *Les sens pratique* (1980), *Homo academicus* (1984) e *La noblesse d'Etat* (1989).

A REPRODUÇÃO CULTURAL

Outro modelo que também pretende explicar a função da instituição escolar como reprodutora da ordem social e cultural estabelecida é o de **PIERRE BOURDIEU**. Inclusivamente, uma das suas obras mais importantes, realizada em colaboração com Jean-Claude Passeron, tem por título *A reprodução*. Ambos os autores se dedicam nesse trabalho a elaborar uma teoria do funcionamento do sistema educativo e a explicar de que forma este desempenha um papel decisivo na perpetuação da sociedade capitalista, do seu modo de produção e da sua estratificação social.

A análise teórica que realizam parte do pressuposto de que as sociedades humanas estão divididas de forma hierárquica em classes e que esta hierarquização se mantém e perpetua através daquilo que denominam a *violência simbólica*. Este termo, segundo especificam ambos os investigadores, indica expressamente a ruptura com todas as representações espontâneas e concepções espontaneístas da ação pedagógica como ação não violenta e a sua incorporação como parte de uma teoria geral da violência, mas da violência legítima. Daí que a sua proposta teórica seja conhecida também por outros autores como *teoria da violência simbólica* (SAVIANI, 1990).

Esta teoria tem como pretensão compreender e dar resposta a três questões decisivas:

1. Como é que a educação garante que alguns grupos sociais possam manter uma posição dominante;
2. Por que é que só determinados grupos sociais podem participar na definição da cultura dominante;

3. Através de que mecanismos a natureza arbitrária de certas normas, costumes, conteúdos e valores obtém um forte grau de consenso e, por conseguinte, a sua legitimação, condicionando decisivamente, desta forma, os processos de socialização, em especial das gerações mais jovens.

Desde a década de 1960 que a instituição escolar vem sendo objeto de análises diversas, coincidentes ao apontar, por um lado, que o insucesso escolar e o abandono das instituições de ensino afetam em porcentagens muito superiores as crianças de determinadas classes e grupos sociais, as que na estrutura hierárquica de cada sociedade ocupam os escalões de menor poder e prestígio; e, por outro lado, que o conjunto de estudantes que chegam aos níveis superiores do sistema educativo e às especialidades mais prestigiosas dos estudos universitários é descendente das famílias que gozam de maior poder e prestígio social. No respeitante à França, no momento em que Bourdieu constrói a sua proposta teórica, os trabalhos de Baudelot e Establet (1976) vieram dar um grande contributo com dados decisivos de caráter quantitativo.

Não devemos esquecer a permanência na cultura francesa e, em geral, em todas as sociedades ocidentais, de uma ideologia que denuncia as desigualdades de oportunidades de que são alvo muitos grupos sociais, mas, por sua vez, deposita uma excessiva confiança nas instituições escolares como compensadoras dessas desigualdades sociais. Na opinião de Bourdieu, esta é uma das razões que nos impedem de ver a educação institucionalizada como conservadora e realmente injusta, ainda que de um modo formal se mostre equitativa. Desta forma, embora nos encontremos perante uma ideologia que aparentemente critica um modelo de sociedade e o seu sistema político, no fundo os seus resultados não fazem outra coisa senão legitimá-los. Os produtos das reformas educativas que essas políticas levam a cabo, por mais de uma vez, continuam sem modificar de forma decisiva os valores que as instituições académicas fomentam; os conteúdos culturais que impõem, os métodos pedagógicos que adotam, os critérios de seleção e controle, os processos de orientação etc. contribuem para que se continue a beneficiar os grupos sociais mais favorecidos e a prejudicar os mais desfavorecidos.



**JONH DEWEY
(1859-1952)**

Filósofo e educador norte-americano. Desenvolveu o pragmatismo de William James aplicando-o à lógica e à ética, bem como defendendo o experimentalismo na teoria da ciência. Fundador da escola ativa. Principais obras: *Escola e sociedade* (1889), *A criança e o currículo* (1902), *Democracia e educação* (1916), *Experiência e educação* (1938) e *Ensaios de lógica experimental* (1954).

A equidade formal do sistema de ensino traduz-se numa falsa neutralidade da escola ao tratar todos os membros do corpo estudantil como iguais em direitos e deveres, apesar das desigualdades de fato. A teoria da violência simbólica tem procurado uma explicação para esta desigualdade nos êxitos e fracassos nas instituições educativas. Pretende investigar através de que processos objetivos os estudantes das classes e grupos sociais mais desfavorecidos são negativamente sancionados e vão sendo continuamente excluídos do sistema de ensino.

A formulação dessa teoria, cuja apresentação é excessivamente formalista, consta de cinco proposições principais, com numerosas subproposições e escólios. Tudo isso estruturado de forma hierárquica e unidirecional, tal como indica o próprio plano elaborado pelos autores. Para Bourdieu e Passeron (1982), as proposições são as seguintes:

Proposição 0: refere-se à definição de violência simbólica;

Proposição 1: refere-se à ação pedagógica;

Proposição 2: refere-se à autoridade pedagógica;

Proposição 3: refere-se ao trabalho pedagógico;

Proposição 4: refere-se ao sistema de ensino.

Esta teoria considera que as divisões em classe e grupos sociais e as configurações ideológicas e materiais sobre as quais elas se apóiam são transmitidas e reproduzidas através da violência simbólica (0). Ou seja, o poder detido por uma classe social é utilizado para impor uma definição de mundo, para definir significados e apresentá-los como legítimos, dissimulando o poder que essa classe tem para o fazer e escondendo, além disso, que essa interpretação da realidade coincide com os seus próprios interesses de classe. Assim, a violência simbólica reforça com o seu próprio poder as relações de poder nas quais ela se apóia e contribui, dessa forma, como sublinha Weber (1989), para a domesticação do dominado. A cultura encontra-se, portanto, dominada pelos interesses de classe.

A violência simbólica vai exercer-se muito diretamente através da ação pedagógica (1). De fato, Bourdieu e Passeron declaram de forma explícita que toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de uma arbitrariedade cultural. Dentro da concepção de ação pedagógica entram todas as tentativas de instrução, quer as que são levadas a cabo pela própria família e outros grupos da sociedade que não têm intenção expressa de educar, quer a que se desenvolve no quadro da educação escolar. Esta ação é rotulada como violenta, visto que se exerce numa relação de comunicação em que as inter-relações são do tipo desigual; existe uma classe ou grupo social que tem maior poder e que o utiliza para realizar uma seleção arbitrária que vai precisar de recorrer a uma maior ou menor coação, uma vez que os significados que impõe não correspondem a princípios universais.

Dado que estamos perante uma situação definida como de imposição, é preciso, por isso mesmo, tratar de a dissimular. Entre as estratégias válidas para levar a cabo o trabalho de ocultação está a de lançar mão do conceito de autoridade. Se a ação pedagógica quiser ter êxito na distribuição do capital cultural terá de recorrer à autoridade pedagógica (2). O reconhecimento da legitimidade de inculcar vai condicionar a recepção da informação nos seus destinatários, ou seja, a possibilidade de transformar essa informação em formação. Em virtude da autoridade pedagógica, qualquer agente ou instituição pedagógica surge automaticamente como digno de transmitir aquilo que transmite e, portanto, fica autorizado a impor a sua recepção e a controlar a sua mensagem mediante um sistema de recompensas e sanções que goza da aprovação dessa coletividade. Mas também é preciso não esquecer em momento algum que a autoridade pedagógica é fruto de uma delegação de autoridade; dispõe desta na qualidade de mandatária das classes ou grupos sociais cuja arbitrariedade cultural impõe.

Uma vez que se trata de um trabalho de inculcar, a ação pedagógica implica também um trabalho pedagógico (3), com uma duração temporal suficiente para produzir nos destinatários uma formação capaz de deixar marcas persistentes.

Segundo Bourdieu (1992), esse processo de socialização vai criar em cada pessoa um *habitus*. Este é produto de uma interiorização de princípios da cultura dominante, das suas categorias de percepção e de apreciação da realidade e vai ter efeitos reprodutores. Através das práticas dele derivadas perpetua-se a arbitrariedade cultural de que é fruto e o modelo social do qual depende a ação pedagógica. O *habitus* se constrói através de um processo educativo e constitui a garantia da sobrevivência de uma cultura, pois é equivalente, no âmbito da cultura, à transmissão do capital genético no âmbito da Biologia.

Não obstante, o trabalho pedagógico contribui para produzir e reproduzir a integração intelectual de uma sociedade. É assim que podemos explicar, segundo Bourdieu (1990), que cada cultura detenha um código comum e que os utilizadores desse código possam associar o mesmo sentido às mesmas palavras, aos mesmos comportamentos e às mesmas obras. Cada cultura pressupõe pontos de convergência, problemas similares e maneiras comuns de abordar esses problemas.

O trabalho pedagógico não só contribui para dar referências sobre como deve ser interpretada a realidade como também define itinerários, formas e métodos de resolução de problemas que se colocam às pessoas que possuem um mesmo *habitus*.

Uma condição fundamental para que este *habitus* se forme é a de que o trabalho pedagógico que lhe vai dar origem seja contemplado como legítimo pelos seus destinatários; isso facilitará não só a construção de um *habitus* duradouro mas também um interesse crescente pelo consumo dessa arbitrariedade cultural. É desta forma que se legitima a cultura dominante e que os dominados a interiorizam, lhe conferem o seu reconhecimento e que, simultaneamente, aprendem a não conferir valor a outras formas culturais diferentes ou incompatíveis com a legítima. Os próprios setores sociais cuja cultura é marginalizada ou desprezada convertem-se em aliados dos seus inimigos. Tudo aquilo que não se identificar com a arbitrariedade cultural que a ação pedagógica impõe fica automaticamente excluído, vê negada a sua existência.

Por conseguinte, é preciso que o sistema de ensino (4) se auto-reproduza, para o que é necessário contar com profissionais ou agentes da reprodução, formados e qualificados para garantir um trabalho pedagógico específico e regulamentado, ou seja, um trabalho escolar.

Os próprios profissionais da reprodução escolar necessitam receber uma formação homogênea a fim de serem dotados de instrumentos e técnicas que facilitem o seu futuro trabalho de homogeneizadores das populações a seu cargo. Além disso, o fato de se lhes conceder um reconhecimento público por este tipo de capacitação – converte-os, por exemplo, em funcionários públicos do sistema de ensino – leva a que não necessitem de conquistar e confirmar continuamente a sua autoridade pedagógica.

A teoria da reprodução cultural não explica de forma clara como o capital cultural com o qual se sai do sistema educativo é negociado nos próprios locais de trabalho; em que condições é que o *habitus* concreto – uma vez que a pessoa se afasta do sistema escolar – sofre variações ou mudanças profundas, fruto de outras experiências reflexivas na práxis social; ou de que modo é que as disfunções na esfera da produção podem provocar contradições que levem à transformação ou, inclusivamente, à substituição desse modelo de produção e distribuição, apesar dos sistemas de ensino vigentes.

A teorização que Bourdieu leva a cabo, segundo autores como Giroux (1986) e McLaren (1997), cai na rigidez das teorias estruturalistas e funcionalistas da socialização e da reprodução, nas quais não é fácil ver possibilidades de resistência e de contestação por parte dos estudantes ou do professorado. No entanto, não podemos deixar de destacar a importante contribuição que Bourdieu realiza no âmbito da educação institucionalizada ao colocar em destaque a relevância dos sistemas simbólicos no momento de considerar, analisar e planificar os sistemas escolares.

E, assim, chegamos ao final desta Estação. Desejamos que todos tenham desfrutado dos ensinamentos aqui apresentados. Antes de passarmos à próxima Estação, convém examinarmos sumariamente as questões estudadas nesta aula.

RESUMO

Denomina-se teoria do conflito, no campo da Sociologia da Educação, o conjunto de teorias que concebe a sociedade e a realidade social a partir das contradições de classe e de suas relações com a reprodução da dominação e da ideologia. As teorias do conflito diferem das teorias do consenso porque estas centram suas análises na problemática da integração social e na reprodução do equilíbrio. Entre as teorias do conflito destacamos três posições, a saber: a reprodução social, a teoria da correspondência e a reprodução cultural. Insere-se no interior da teoria da reprodução social a análise de Louis Althusser denominada *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Segundo Althusser, a manutenção do atual sistema de produção e das relações de poder depende tanto do uso da força quanto do uso da ideologia. Assim, a produção das condições de produção baseia-se na produção de valores que sustentam as relações de produção, no uso da força e da ideologia, que apóiam as classes dominantes em todos os espaços de controle e na produção do conhecimento e das habilidades importantes para as formas específicas de trabalho.

A teoria da correspondência, postulada por Bowles e Gintis, parte do argumento de que os padrões hierarquicamente estruturados de valores, normas e habilidades, característicos das sociedades capitalistas, refletem-se na dinâmica social do cotidiano da escola. As relações sociais estabelecidas na escola inculcam nos estudantes as atitudes e disposições necessárias para a ocultação dos imperativos da lógica do capital.

A teoria da reprodução cultural, elaborada por Bourdieu e Passeron, começa com o pressuposto de que a estratificação das sociedades e as configurações ideológicas e materiais nas quais elas se sustentam estão mediadas e são reproduzidas através do que eles chamam de violência simbólica. Assim, a educação é concebida como uma relevante força social e política no processo de reprodução das classes, já que se coloca como transmissora neutra dos benefícios da cultura dominante, permitindo que as escolas promovam a desigualdade em nome da justiça e da objetividade.

EXERCÍCIOS

1. Quais são as interpretações da sociedade colocadas pelas teorias do consenso e pelas teorias do conflito?
2. Qual é o conceito-chave dado pelas teorias do consenso e pelas teorias do conflito?
3. Qual é o principal representante da teoria da reprodução social?
4. Quais são os autores que elaboraram a teoria da correspondência?
5. Quais são os representantes da teoria da reprodução cultural?
6. Faça uma breve síntese das três posições teóricas que habitam a corrente conflitualista, tentando enfatizar o papel da escola em cada uma delas.

AUTO-AVALIAÇÃO

Caso você tenha respondido às questões sem apresentar qualquer dificuldade, significa que poderá prosseguir viagem até a próxima Estação. Todavia, se alguma dificuldade foi apresentada durante a consecução do exercício, é importante fazer mais uma leitura atenta e minuciosa desta aula antes de prosseguir a viagem. É importante frisar que as duas primeiras questões mostram a diferença existente entre as teorias do consenso e as teorias do conflito; já as questões de número 3, 4 e 5 apenas tentam fixar os nomes dos autores que elaboraram as teorias aqui em debate, enquanto a última questão é a que demanda maior esforço intelectual, pois exige o destaque dos elementos principais enunciados pelas teorias.

A relação hegemonia, ideologia e poder na educação 1

AULA

27

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Analisar os conceitos de ideologia, hegemonia e poder.
- Refletir sobre a relação entre os conceitos de ideologia, hegemonia e poder e a educação, mostrando como esses conceitos são fundamentais para compreender o processo educacional.



INTRODUÇÃO

Vamos continuar a nossa viagem; podemos vislumbrar da janela de nosso trem uma nova paisagem. Na aula passada, vocês analisaram sociologicamente a educação, agora precisamos discutir alguns aspectos políticos da educação, por isso vamos tratar de hegemonia, ideologia e poder. Como esse tema é bastante complexo, nós o veremos em dois momentos distintos. Assim sendo, tanto a Aula 27 quanto a Aula 28 tratarão do mesmo tema.

ÁLVARO VIEIRA PINTO (1909 - 1987)

Filósofo brasileiro, sofreu influência do existencialismo. Foi exilado em 1964. Trabalhou com Paulo Freire no Chile. Principais obras: *Consciência e Realidade Nacional, Ideologia e Desenvolvimento Nacional, Sete lições para educação de adultos e Ciência e existência.*

SAVANT

Sábio, intelectual.

IDEOLOGIA

A educação é um fato de ordem consciente. É determinada pelo grau alcançado pela consciência social e objetiva suscitar no educando a consciência de si e do mundo (PINTO, 1982).

O conceito de ideologia é freqüentemente usado em vários textos que discutem a educação, por isso precisamos explicar com clareza esse conceito, mostrando como ele é utilizado por diferentes autores e quais os aspectos essenciais que perpassam sua discussão sobre esse conceito.

O significado moderno do termo ideologia originou-se no grupo de **SAVANT** no período da Revolução Francesa, em 1789; a esse grupo foi confiada a fundação de um Centro de Pensamento Revolucionário, no Institut de France, iniciativa que se efetivou a partir da Convenção de 1795, na França. Os **SAVANT** eram os porta-vozes das idéias revolucionárias na França e o principal objetivo do grupo era a liberdade de pensamento e expressão.

Os **SAVANT** pretendiam cumprir dois propósitos: mostrar a relação entre história e pensamento e promover algumas idéias verdadeiras, que seriam verdadeiras em qualquer conjuntura histórica, ou seja, os **SAVANT** pensavam que algumas idéias eram tão importantes que seriam significativas e imprescindíveis em qualquer contexto histórico. Por exemplo, as idéias de igualdade, liberdade e fraternidade, que foram o lema da Revolução Francesa, teriam eficácia em qualquer contexto histórico e poderiam transformar qualquer realidade, tal a força revolucionária que essas idéias traziam. Na verdade, os **SAVANT** buscavam, através das idéias, transformar substancialmente a realidade, por isso se propuseram a fazer uma investigação sobre a relação história/pensamento.

DESTUTT DE TRACY foi o primeiro teórico a usar a expressão “ideologia”, na obra intitulada *Projet D’Eléments D’Ideologie* (1801–1815), composta de vários volumes. Ele preocupou-se com a elaboração de uma ciência sobre a origem e as leis de formação das idéias, queria explicar a relação entre o corpo humano e o meio ambiente, mostrando como esta relação constrói idéias. Ele pretendia revelar a materialidade das idéias, acreditando que essa revelação produzisse um conhecimento verdadeiro e universal da natureza humana. O principal objetivo dos ideólogos do século XVIII e início do século XIX era construir um mundo racional e, para tal, recorreram ao empirismo de **JOHN LOCKE**, acreditando que as idéias derivavam das sensações. A ideologia nasce no interior de um materialismo que considera que as operações do intelecto humano são previsíveis como qualquer lei da Física.

Outro autor que tratará do conceito de ideologia é **AUGUSTO COMTE**. Sua obra, *Curso de Filosofia Positiva*, analisa a ideologia sob dois ângulos: primeiro como uma atividade filosófico-científica, que estuda a formação das idéias, observando as relações entre o corpo humano e o meio ambiente, por meio das sensações, e, segundo, como o conjunto de idéias de uma época, ou melhor, o conjunto de opiniões de uma época ou das idéias dos pensadores de uma época. Podemos observar que a primeira concepção de Comte assemelha-se à visão de Destutt de Tracy, ou seja, ele concebe a ideologia como um conjunto de idéias que decorrem das sensações oriundas das relações entre a mente humana e o meio ambiente, defendendo uma visão empirista e materialista de conhecimento. Mas Augusto Comte não se preocupa com a relação história e pensamento, tal como pensavam os **SAVANT**; em suas reflexões sobre ideologia não há conotação política.

ÉMILE DURKHEIM também discutirá o conceito de ideologia, sua intenção é firmar a Sociologia como ciência, e para atingir tal propósito trata a ideologia como uma pré-noção, uma concepção pré-científica. De acordo com Marilena Chauí, Durkheim afirma que a ideologia é um conjunto de “noções vulgares ou fantasmas que o pensador acolhe porque fazem parte de toda a tradição social onde está inserido” (CHAUÍ, 1981, p. 30). Durkheim coloca a ideologia no terreno da subjetividade, uma mera conjectura pessoal; logo, quem pretende fazer ciência não pode se fundamentar em ideologias. Sendo assim, o cientista social deve seguir três regras para não correr o risco de cair na ideologia: primeiro, tomar

ANTOINE DESTUTT DE TRACY (1754-1836)

Aristocrata que se tornou um dos mais combativos representantes da burguesia revolucionária na França, no final do século XVIII e início do século XIX. Entre 1801 e 1815 escreveu a obra *Eléments d’Ideologie*.

JOHN LOCKE (1632-1714)

Veja as informações sobre esse filósofo na Aula 10.

AUGUSTO COMTE (1798-1857)

Intelectual francês, fundador do Positivismo, considerado o Pai da Sociologia, ou seja, aquele que tratou os estudos da sociedade como ciência, tendo como modelo a Física e a Matemática, consideradas ciências com métodos exatos, precisos e rigorosos.

ÉMILE DURKHEIM (1858-1917)

Intelectual francês, seguidor de Augusto Comte, que se dedicou principalmente ao estudo da Sociologia. De acordo com sua visão, a Sociologia determinaria os fins da educação. Concebia a educação como uma ação das gerações adultas sobre as gerações mais jovens.

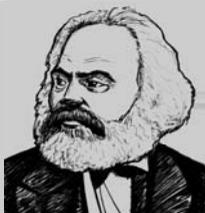


HEGEL
(1770-1831)

Filósofo alemão, representante do idealismo, que propõe a identidade entre a razão e a realidade. Considera que: *tudo que é real é racional; tudo que é racional é real.*

ESPÍRITO

Para Hegel é a razão humana.



KARL MARX
(1818-1883)

Filósofo alemão, fundador do materialismo dialético e histórico. Marx fez profundas críticas ao modo de produção capitalista. Participou intensamente do movimento proletário internacional, fundando as bases do comunismo contemporâneo.

distância da sociedade que vai estudar; segundo, deve ir sempre dos fatos às idéias e não vice-versa; terceiro, deve usar conceitos precisos.

HEGEL preocupar-se-á em discutir a relação entre as idéias e a história, entre o conhecimento e o mundo. Sua questão fundamental era a relação entre o real e o racional; Hegel quis romper com a separação entre o conhecimento das coisas realizado pelas categorias mentais e as coisas em si mesmas. Instaura o conceito contemporâneo de dialética, ou seja, admite que o contexto social e histórico está sempre em transformação, procura superar a separação entre conhecimento/realidade, idéia/história. Assim, a razão dialética alcançava um conhecimento verdadeiramente universal, um momento representava a objetivação do **ESPÍRITO** na história, outro momento representava a apropriação da história no espírito. De acordo com Hegel, a consciência, por ser dialética, dá movimento à realidade.

MARX, como discípulo de Hegel, retoma a noção de dialética, mas afirma que as transformações não são um processo fornecido à realidade pela consciência, mas a própria realidade é dialética, ou seja, se transforma. Afirma que a consciência dos homens é determinada pelas relações sociais. Esta discussão é muito importante para entender as reflexões de Marx sobre ideologia. Marx explica, na obra *Ideologia Alemã*: “a produção de idéias, de concepções e da consciência liga-se a princípio, direta e intimamente, à atividade material... à consciência jamais pode ser outra coisa senão o ser consciente e o ser dos homens é o seu processo de vida real” (MARX E ENGELS, 1985, p. 21). Sendo assim, Marx conclui: “não é a consciência que determina a vida, mas é a vida que determina a consciência”.

Marx diz que devemos considerar a historicidade de nossa consciência e das idéias, mostrando que as produções da consciência estão vinculadas, mesmo que indiretamente, à produção material. Essa proposição básica era uma resposta ao Idealismo alemão, principalmente a Hegel, que via o pensar conceitual como a verdadeira essência do ser humano, ou seja, o mundo conceitual era a única realidade. Na obra *Ideologia Alemã*, Marx descreve a consolidação da ideologia dominante e como ela torna-se a força espiritual dominante de uma época. Para tornar-se essa força, esse conjunto de idéias cria mecanismos de convencimento e inversão da realidade, e através desses mecanismos cria uma consciência que não corresponde à realidade histórica.

No Prefácio à *Contribuição à crítica da economia política*, Marx nos revela que as formas de consciência e, conseqüentemente, as ideologias são veículos **EPISTEMOLÓGICO** importantes para que conheçamos a realidade histórica, por isso não podemos definir a ideologia simplesmente como falsa consciência.

GRAMSCI seguirá esta interpretação do pensamento marxista, ou seja, não considerará a ideologia como falsa consciência. Para Gramsci, a ideologia está inserida no complexo **INFRA-ESTRUTURA/SUPERESTRUTURA** (bloco histórico). Assim sendo, o conjunto da estrutura com a superestrutura forma um bloco histórico, que representa a síntese de relações sociais e históricas. No interior dessa síntese produzimos idéias, valores e normas para atuar na prática social. Gramsci acreditava que uma ideologia pode contribuir para a consolidação ou transformação de uma estrutura, e ela não pode ser encarada simplesmente como “falsa consciência”. Ele afirma que as ideologias não são julgadas segundo o critério de verdade ou falsidade, mas de acordo com a sua função e eficiência em reunir classes ou frações de classes em posições de domínio ou subordinação.

Para Gramsci, a ideologia é uma forma de conhecimento do mundo. Enquanto modo de conhecer a realidade, a ideologia tem uma participação ativa e efetiva numa formação social, apresentando eficácia na explicação ou ocultamento de uma determinada realidade. De acordo com a inserção social, produzem-se ideologias diferentes, por isso cada classe social constrói uma concepção específica de mundo, porque as condições concretas de vida são profundamente diferentes. Mesmo vivendo sob o mesmo modo de produção, a construção da consciência não será semelhante nas diferentes classes sociais. Assim, a especificidade de cada classe e a relação entre classes diferentes, numa mesma realidade social, é o ambiente onde se constroem as ideologias.

A ideologia dominante elabora os fundamentos e os objetivos de como manter e expandir o seu domínio, enquanto as classes dominadas, dependendo das condições objetivas, podem elaborar concepções que questionam os fundamentos e objetivos traçados pela classe dominante para manter o seu domínio numa determinada realidade social. Nesse sentido, encontramos, numa determinada conjuntura social, ideologias dominantes exercendo a função de direção e domínio e ideologias dominadas que lutam para se impor. Por exemplo: atualmente,

EPISTEMOLÓGICO

A palavra *episteme* em grego significa conhecimento verdadeiro do tipo científico, como vimos na Aula 10. O epistemológico significa o que trabalha com o conhecimento.

ANTONIO GRAMSCI (1881-1937)

Veja as informações sobre este intelectual italiano na Aula 3.

INFRA-ESTRUTURA/ SUPERESTRUTURA

Conceitos que explicam a estrutura das sociedades, na teoria marxista. A infraestrutura é o conjunto das relações de produção que corresponde a uma etapa das forças produtivas de uma sociedade, ou seja, é a estrutura econômica de uma sociedade. A superestrutura é o conjunto político, jurídico, religioso, científico, artístico, educacional e filosófico de uma determinada sociedade.

no Brasil, podemos perceber o embate entre duas ideologias, a ideologia de ocupação de terras, do Movimento dos Sem-Terra e a ideologia do Incra. O aparato jurídico dá, freqüentemente, respaldo ao Incra e não aos sem-terra, ou seja, o Movimento dos Sem-Terra trabalha com uma ideologia que não é a dominante e, por isso, luta para se impor perante a sociedade.

De acordo com Gramsci, sempre escolhemos uma concepção de mundo para orientar a nossa ação. Essa escolha não é um fato puramente intelectual, mas algo complexo, que implica uma opção política. A política é um instrumento importante nas relações entre infra-estrutura e superestrutura, porque é a política que permite a passagem da infra-estrutura para a superestrutura. A verdade de uma ideologia está justamente na sua capacidade de mobilização política e sua realização na História.

Dialogando com o pensamento de Gramsci, surge **ALTHUSSER**. Ele propõe uma nova visão do “todo social” ou da formação social, criando a metáfora do edifício, comparando a sociedade a um edifício com seus pilares e diferentes andares. Os pilares compõem a infra-estrutura e os andares superiores, a superestrutura. A ideologia e a política são consideradas níveis da superestrutura de uma formação social. Há uma relação hierárquica entre os níveis, o econômico determina, em última instância, os níveis político e ideológico. Mas é necessário lembrar que a superestrutura não é simplesmente um reflexo da infra-estrutura, a primeira, na verdade, é a condição necessária de existência da segunda.

Para Althusser, a ideologia é um nível importante à vida das formações sociais e, em todo contexto histórico, a ideologia tem um papel a desempenhar, porque as relações ideológicas ocultam as relações reais de uma formação social, mas a ideologia não deve ser vista como uma mera ilusão. Na verdade, a ideologia é uma relação vivida entre os homens e o seu mundo. Na ideologia os homens exprimem “a maneira pela qual vivem a relação entre eles e suas condições de existência: isto pressupõe tanto uma relação real como uma relação imaginária vivida” (*Da Ideologia*, 1980, p. 111). A ideologia é uma representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência.



A função social da ideologia não é possibilitar um conhecimento verdadeiro da estrutura social, mas inserir os sujeitos nas suas atividades práticas que sustentam a estrutura social. Por isso, Althusser afirma que a ideologia oculta as contradições reais e reconstitui um discurso imaginário que explica a realidade. A ideologia tem três funções: coesão, inversão e mistificação.

Para explicar os mecanismos de reprodução na sociedade, Althusser cria dois conceitos: Aparelhos Repressivos do Estado (ARE) e Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE). Althusser acreditava que a burguesia precisava de mecanismos para assegurar a estabilidade e a continuação da dominação. As escolas, as igrejas, os meios de informação (jornais, revistas, rádios, canais de televisão etc.), a família, a cultura etc. são Aparelhos Ideológicos do Estado. Estes aparelhos têm como função submeter as classes sociais dominadas ao poder da classe dominante. Para Althusser, a ideologia está estreitamente vinculada ao problema do poder do Estado e da dominação de classe. Sendo assim, a ideologia, em Althusser, é unidimensional e sempre nos fará ver a realidade social pela ótica dominante, ocultando as contradições da realidade.

Observe que a concepção de ideologia de Althusser difere daquela defendida por Gramsci. De acordo com Althusser, a ideologia oculta as relações reais de uma formação social, por isso não possibilita o conhecimento da realidade. Enquanto em Gramsci a ideologia não deve ser julgada de acordo com o critério de verdade ou falsidade, porque de acordo com a sua origem de classe, ela pode ocultar ou desvelar uma determinada realidade, pois a ideologia é uma forma de conhecimento do mundo que nasce no embate de diferentes classes sociais.

Como podemos constatar neste item, a ideologia é um conceito fundamental para explicar que as idéias não são auto-suficientes e as suas raízes estão em algum lugar. A questão de fundo da ideologia é saber qual a relação efetiva que existe entre as idéias produzidas pelos homens e a realidade social e histórica. A discussão sobre ideologia nos leva também a discutir a consciência que temos da realidade que está à nossa volta. Além disso, quando discutimos ideologia, somos levados a refletir sobre a dominação, a direção, ou seja, como as idéias de uma determinada classe social dirigem um determinado contexto social e histórico e, por isso, essa classe tem a direção da sociedade e o poder.

HEGEMONIA, PODER E EDUCAÇÃO

Toda prática educativa contém inevitavelmente uma dimensão política.

Toda prática política também contém, por sua vez, inevitavelmente uma dimensão educativa.

A educação é, assim, uma relação de hegemonia alicerçada... na persuasão (consenso, compreensão).

Dermeval Saviani

VLADIMIR ILICH LÊNIN (1870-1924)

Intelectual russo, fundou o comunismo bolchevista, o partido comunista da URSS e o primeiro Estado socialista do mundo. Foi um dos principais líderes da Revolução Bolchevique de 1917, na Rússia.

O conceito de hegemonia foi utilizado inicialmente por **LÊNIN**. Ao longo do processo revolucionário que se instalou na Rússia, no início do século XX, Lênin discute a questão da liderança do proletariado, como essa classe construiria mecanismos que possibilitassem alcançar a direção do movimento revolucionário. Com a vitória da Revolução Bolchevique, em 1917, Lênin retoma a discussão sobre a hegemonia do proletariado, refletindo sobre três aspectos: a direção de classe, a direção de classe que se exerce por meio de uma política de alianças e a construção da hegemonia através da luta entre classes.

A discussão sobre hegemonia gira em torno da questão do domínio e da direção política num contexto social e histórico. Lênin abre uma discussão fundamental para compreendermos a construção e a consolidação do poder político. Devemos prestar atenção que Lênin e depois Gramsci não vão discutir somente o papel da classe dominante, ou seja, da classe que atingiu a hegemonia e está no poder, mas todo o processo de construção do poder político.

Gramsci retomará a discussão realizada por Lênin na obra Cader-nos do Cárcere. No fragmento 44 do Caderno 1, ele explica: “podemos, portanto, distinguir dois modos de dominação de classe: uma dominação em que a organização ideológica complementa a força que domina, e uma dominação-direção (hegemônica, nesse caso), que é acompanhada de consenso”. E complementa no Caderno 3, no fragmento 34, “se a classe dominante perde o consenso, ela não é mais dirigente, mas exclusivamente dominante, detentora da coerção pura”. Então, a hegemonia é ao mesmo tempo o conjunto de domínio e direção exercido por uma classe social.

Assim, podemos perceber que para realizar a hegemonia é necessário o consenso, o convencimento e, portanto, a ideologia é fundamental no processo de construção de hegemonia. Quando uma classe social domina apenas na base da coerção, da repressão, ela é dominante, mas não hegemônica. Por isso, Gramsci afirma: “A hegemonia política pode e deve existir antes de se chegar ao governo; não se deve contar somente com o poder e a força-material que ele dá, para exercer a direção ou hegemonia política” (BUCCI-GLUCKSMANN – op. cit., p. 87). Sendo assim, uma classe social pode chegar ao poder como dirigente e dominante. A classe que pretende ser dirigente precisa ter, além de uma direção política, uma direção intelectual e moral sobre as demais. A discussão sobre hegemonia nos permite trabalhar com a questão da direção cultural e política envolvendo as classes sociais de um contexto social e histórico.

A luta pela hegemonia é fundamental porque ela permite a consolidação do poder efetivo de uma classe social dentro de um determinado contexto social e histórico. Devemos lembrar que a hegemonia é construída no embate entre as diferentes classes sociais, há uma luta para que algumas concepções de mundo prevaleçam, tornem-se consenso, por isso é necessário saber a favor de quem e de quais interesses determinadas idéias e valores são veiculados. Por exemplo: muitos afirmam que “a mulher é frágil, sensível e intuitiva”. Será que podemos generalizar? Em todas as culturas as mulheres são assim? Percebemos que nessa frase são veiculados valores que expressam um determinado interesse cultural.

Como vimos anteriormente, a hegemonia trabalha com a persuasão, por isso é necessário estabelecer mecanismos e estratégias na sociedade que permitam construir a hegemonia. A classe dominante tende a imprimir uma direção cultural e ideológica no contexto sociocultural, seus intelectuais elaboram um sistema de idéias que tem um forte poder de convencimento, por isso é fundamental que as classes dominadas organizem e sistematizem a sua visão de mundo para que não permaneçam desestruturadas e passivas. Elas devem lutar para construir uma nova hegemonia.

De acordo com Gramsci, há dois aspectos fundamentais para a mudança qualitativa do poder: a criação de um novo senso comum e a elevação cultural das massas. É necessária uma profunda reforma intelectual e moral, ou seja, uma revolução cultural para que se entenda a política sob novos parâmetros.

Os meios de comunicação, a instância jurídica, os partidos políticos, a escola, entre outras instâncias, são fundamentais para consolidarem a hegemonia de uma classe social. A escola, para Gramsci, será um dos principais aparelhos de hegemonia na sociedade capitalista contemporânea: “A cultura é um privilégio. A escola é um privilégio. E nós não queremos que seja assim. Todos os jovens deveriam ser iguais perante a cultura.” Assim, não devemos subestimar o papel da educação na construção de uma hegemonia e de um novo tipo de poder, pois na escola são veiculados valores, crenças e normas que formam aquele que atuará num determinado contexto social e histórico. Sabemos que as escolas, os sindicatos, as organizações sociais, os partidos são instâncias importantes para construir uma nova consciência social.

A escola deve superar a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho social, cultura erudita e cultura popular, para construir uma democracia real da cultura e do saber. Para Gramsci, a escola deve ser única, ou melhor, unitária, e o seu princípio norteador deve ser o trabalho. Ela precisa fortalecer a criatividade, a autodisciplina e a autonomia. No processo educativo, o professor tem um papel fundamental, pois tem como função possibilitar a socialização do saber. A escola e as demais instâncias sociais podem abrir caminho para a construção de uma nova hegemonia, uma nova direção cultural e política da sociedade. Mesmo porque devemos nos lembrar sempre destas palavras de Paulo Freire: “Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte” (FREIRE, 1995, p. 79).

RESUMO

Analisamos, nesta aula, os conceitos de ideologia e hegemonia, mostrando a importância deles para a reflexão sobre a educação. Discutimos o conceito de ideologia de acordo com os seguintes autores: Destutt de Tracy, Comte, Durkheim, Marx, Gramsci e Althusser. Constatamos que o estudo sobre a ideologia tem como eixos fundamentais a relação entre as idéias produzidas pelos homens e o contexto social e histórico e o grau de consciência que temos da realidade que está à nossa volta. O conceito de hegemonia versa sobre a questão da direção e do domínio político num determinado contexto social e histórico; para discutir esta questão, nos baseamos nos pensamentos de Lênin e Gramsci. Concluímos que na construção e manutenção da hegemonia está presente uma determinada ideologia e o processo educacional é fundamental para manter ou construir uma nova hegemonia.

EXERCÍCIOS

Leia atentamente a citação de Georges Snyders (1981) e responda às duas questões a seguir:

A escola como universo preservado, ilhéu de pureza – à porta da qual se deteriam as disparidades e as lutas sociais – esse milagre não existe: a escola faz parte do mundo.

1. Podemos considerar a escola um espaço isento de ideologias? Por quê?
2. Discuta o trecho final do texto “a escola faz parte do mundo”.
3. Analise criticamente a citação de Dermeval Saviani, feita no início da segunda parte da aula.

AUTO-AVALIAÇÃO

Você conseguiu compreender os diferentes modos de conceituar a ideologia e percebeu que a discussão central sobre este conceito gira em torno da questão da relação entre a produção das idéias pelos homens e o contexto social e histórico?

Observou que quando discutimos ideologia estamos pensando no grau de consciência que os homens têm de sua realidade social e histórica?

Entendeu que o conceito de hegemonia refere-se à questão da direção e domínio político? Percebeu a importância da educação para o processo de hegemonia?

Então você está apto a prosseguir a discussão sobre a relação entre hegemonia, ideologia e poder na educação, na Aula 28.

A relação hegemonia, ideologia e poder na educação 2

AULA

28

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Examinar as dimensões do processo ideológico e as suas relações com a legitimidade do discurso social e do contradiscurso.
- Visitar o conceito de hegemonia ideológica em suas relações com as dimensões econômicas, políticas e morais.



INTRODUÇÃO

... los intelectuales pueden confrontar la microfísica del poder y el trabajo, construyendo esferas públicas de oposición conectadas a la producción de la vida cotidiana y a más amplias esferas institucionales de poder.

PETER MACLAREN

Esta Estação é um desdobramento da Estação anterior (Aula 27) e representa um momento específico para refletir sobre a complexidade do fenômeno ideológico e de sua materialidade no campo educativo. Insistimos mais uma vez no tratamento das questões ideológicas porque nossa preocupação como educadores é o desenvolvimento de uma modalidade de pensamento sobre a construção e a definição das práticas educativas a partir das formas sociais concretas de nossa existência cotidiana, de forma que o ensino seja concebido como um espaço cultural e político que encarna um projeto de regulação e transformação.

O conceito de ideologia é talvez um dos conceitos mais polêmicos no âmbito das Ciências Sociais. Este termo foi criado imediatamente após a Revolução Francesa, em 1797. O seu criador foi Antoine **DESTUTT DE TRACY**, um dos responsáveis pelo Instituto de França, entidade que tinha como missão difundir os ideais do Iluminismo. Na sua obra *Éléments d'Ideologie*, escrita entre 1801 e 1815, defende a necessidade de uma nova ciência das idéias, uma *ideologia*, que seria a base de todas as outras ciências. A necessidade deste novo conceito anda a par com a necessidade de explicar a forma como se constroem as nossas idéias. Perante concepções inatistas das idéias, como as idéias que a religião, principalmente, vinha defendendo, o conceito de ideologia propunha-se, agora, facultar outro tipo de explicações, do tipo não determinista (LÖWY, 1989).

Antoine Destutt de Tracy defende que as nossas idéias se baseiam em sensações físicas, pelo que podem ser estudadas de forma empírica, com os métodos próprios da ciência, com o que as parcialidades e as idéias preconcebidas poderiam ser eliminadas. É através da investigação que podemos ficar a saber que essas idéias têm origem nas necessidades e nos desejos humanos. Essas necessidades e, conseqüentemente, essas idéias deverão constituir o fundamento da estrutura das leis reguladoras da sociedade.

DESTUTT DE TRACY (1754-1836)

Era um nobre oficial da Corte Francesa que aderiu à Revolução. Criador da palavra “ideologia”. O que ele denominou inicialmente de ciências ideológicas posteriormente foi denominado de ciências morais e políticas e atualmente de ciências humanas.

Embora no princípio o próprio Napoleão Bonaparte apareça como patrocinador do Instituto de França, ele considera de modo pejorativo a nova ciência da ideologia. Os ideólogos, segundo Napoleão, são todos os intelectuais que não dão aval a seus planos políticos e que carecem de sentido prático e realista, ou seja, ideologia são as opiniões defendidas pelos adversários.

A filosofia alemã vai, também ela, dedicar-se a aprofundar amplamente este conceito. **HEGEL** (1990) explica como são relativas as idéias dominantes numa determinada época, porquanto dependem de situações históricas e, tal como estas, estão sujeitas a modificações. Marx (1984), como discípulo de Hegel, vai colocar uma ênfase especial em demonstrar que as idéias sociais e políticas se transformam, dependendo das dinâmicas que promovem as relações entre as classes sociais de cada país.

Para Marx, a ideologia é um sistema elaborado de representações ou de idéias da vida em sociedade que se manifesta de forma invertida. As idéias da vida em sociedade representam a consciência dos homens. Porém, essas idéias aparecem invertidas, de cabeça para baixo, porque elas não representam a consciência da maioria das pessoas, mas de uma classe social predominante. Dessa forma, as relações dos homens com o mundo aparecem como ilusão, como mentira, como sonho, porque elas estão em oposição ao mundo real, às condições materiais da vida.

Com muita freqüência, pensa-se que a consciência do homem é superior e anterior à realidade que busca conhecer. Nesse sentido, as idéias moveriam o mundo e a História poderia ser explicada pela ação dos grandes homens. Marx inverte o processo, mostrando que as idéias surgem a partir das condições históricas reais vividas pelos homens ao estabelecerem as relações de produção, isto é, consistem na maneira pela qual eles se organizam por meio da divisão social do trabalho. Assim, toda atividade intelectual (mito, religião, moral, filosofia, literatura, ciência etc.) passa a ser compreendida como derivada das condições materiais de produção da existência.

Para Marx a ideologia vincula-se ao conceito de consciência falsa e de alienação. A consciência falsa não é um processo inconsciente, mas, ao contrário, o pensador realiza conscientemente. O que ocorre, no entanto, é que o sujeito desconhece as verdadeiras forças motrizes que põem em ação o seu pensamento. Por isso é que tal processo é por ele denominado de ideológico.



**HEGEL, F.
(1770-1831)**

É considerado o mais importante filósofo do idealismo alemão. Suas principais obras são: *Propedêutica filosófica*, *Fenomenologia do espírito* e *Princípios de Filosofia do Direito*.

Chauí (1985), baseada em Marx, definiu o conceito de ideologia da seguinte forma:

A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar; o que devem valorizar e como devem valorizar; o que devem sentir e como devem sentir; o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade, dividida em classes, uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes, a partir das divisões na esfera da produção. Pelo contrário, a função da ideologia é a de apagar as diferenças entre as classes e de fornecer aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, encontrando certos referenciais, identificadores de todos e para todos como por exemplo: a humanidade, a liberdade, a igualdade, a nação ou o Estado.

Em síntese, a ideologia tem aqui o sentido de *mascamamento da realidade ou deformação da realidade*. Nem sempre o trabalhador percebe com clareza a situação em que se encontra, e é a ideologia que faz com que não perceba a exploração de que é vítima. Como um conjunto de representações, idéias e normas de conduta, a ideologia determina, a partir dos interesses da classe dominante, o que o homem deve pensar, sentir e agir.

A definição da ideologia fez correr rios de tinta desde Destutt de Tracy. Quase todos os filósofos, em maior ou menor grau, se têm esforçado por limar ou elaborar uma definição de ideologia.

Este conceito vai receber, desde o início, significações muito diversas, desde os que lhe conferem uma valoração negativa, capaz de deformar a realidade e de criar uma falsa consciência, até aos que lhe atribuem um significado mais positivo.

Como você já percebeu na Aula 27, a função da ideologia é manter e justificar as estruturas sociais existentes.

A função da ideologia na sociedade humana centra-se principalmente na constituição e aperfeiçoamento de formas sob as quais as pessoas vivem e constroem significativamente a sua realidade, os seus sonhos, desejos e aspirações.

As ideologias, segundo Therborn (1997), submetem e qualificam os indivíduos, dizendo-lhes, fazendo-lhes reconhecer e relacionando-os com:

1. o que existe, e o seu corolário, o que não existe; quer dizer, contribuem para nos tornar conscientes da idéia de quem somos, do que é o mundo e de como são a natureza, a sociedade, os homens e as mulheres;
2. o que é bom, correto, justo, belo, atraente, agradável, assim como todos os seus contrários. Isto ajuda, por conseguinte, na normalização dos nossos desejos e aspirações;
3. o que é possível e impossível. Conhecendo ambas as dimensões, definimos as possibilidades e o sentido da mudança, assim como as suas conseqüências. As nossas esperanças, ambições e temores ficam assim contidos dentro dos limites das possibilidades concebíveis.

O discurso da manutenção de uma sociedade, de defesa da ordem estabelecida, joga, portanto, com estas três dimensões do processo ideológico. Em função delas, os intelectuais orgânicos que estão a serviço de determinado modelo social podem elaborar diversas modalidades de discurso:

- a) Em primeiro lugar, podem centrar-se em sublinhar unicamente as parcelas ou traços existentes daquela realidade que reforça os interesses do poder dominante.
- b) Dado que, muitas vezes, a realidade é difícil de ocultar, pode optar-se por uma segunda via, a de disfarçar essa realidade, rotulando-a de tal modo que proporcione uma razão explicativa segundo a qual a culpa será unicamente da mesma realidade.

- c) Uma terceira opção consiste em defender a impossibilidade de uma mudança diferente da projetada, ou em procurar convencer a sociedade de que, de momento, não é possível modificar esse estado de coisas, numa tentativa de arredar a solução dos problemas para um futuro inexecutável.

A ideologia traduz, em nosso entender, uma visão do mundo, uma perspectiva sobre as coisas, acontecimentos e comportamentos, mas estamos ao mesmo tempo conscientes de que esta concepção do mundo é uma construção sócio-histórica (BERGER, 1990), sendo, por conseguinte, relativa, parcial, e necessitando de uma reelaboração permanente para evitar cair num absolutismo que impeça a reflexão e favoreça a dominação dos homens.

Todas as filosofias e todas as sociedades democráticas precisam ter consciência de que existem ideologias e de que é necessário conhecer como explicam a realidade. É também conveniente saber que cada ideologia tem, por assim dizer, as suas liturgias, as suas técnicas e as suas táticas.

Esta concepção do mundo traduzida pela ideologia dota os cidadãos que dela compartilham de um sentido de pertença e de identidade, torna-os conscientes das possibilidades e limitações de seus atos, estrutura e normaliza os seus desejos e, ao mesmo tempo, proporciona uma explicação das transformações e das conseqüências das mudanças. A ideologia implica assunções sobre o próprio ser individual e a sua relação com outros agrupamentos humanos e com a sociedade em geral.

Tal significado do conceito de ideologia permite, segundo Kemmis (1998), a criação de estruturas partilhadas de interpretação, valor e significação que, no caso de não se ter consciência do seu relativismo, da relação dialética entre a consciência individual e as estruturas sociais, podem funcionar como cosmovisões criadoras de condutas irracionais e promotoras de alienação. Isto quer dizer que cada ideologia pode chegar inclusivamente a criar entre os membros que a partilham uma espécie de *senso comum* que, por sua vez, tem uma tradução na prática através dos seus comportamentos individuais e coletivos.

A função da ideologia é ocultar as diferenças de classe, facilitando a continuidade de dominação de uma classe sobre a outra. A ideologia assegura a coesão entre os homens e a aceitação sem críticas das tarefas mais penosas e pouco recompensadoras, em nome do dever moral ou simplesmente como decorrentes da ordem natural das coisas.

Um exemplo comum de ideologia é a frase “o trabalho dignifica o homem”. Não queremos dizer que a afirmação seja falsa, pois, de fato, o trabalho faz com que o homem se torne homem. A frase torna-se ideológica quando considerada independentemente do contexto histórico concreto em que os homens trabalham, o que tende a mascarar a situação de exploração.

Torna-se ideológica quando se apresenta de forma abstrata, universal ou com lacunas, ou seja, “vazios”, onde alguma coisa se acha oculta. Explicando melhor:

- a) trata-se de uma abstração quando o trabalho é apresentado como sendo a idéia de trabalho, independentemente da análise histórica concreta das condições em que certos tipos de trabalho brutalizam o homem ao invés de enobrecê-lo;
- b) trata-se de um conceito universal quando é considerado indistintamente para todos os homens, descuidando-se de que as relações de dominação existentes estabelecem diferenças de fato entre os diversos membros da sociedade;
- c) existe uma lacuna, isto é, um ocultamento, pela maneira como surge o trabalho assalariado. Descobrimos a mais-valia, ou seja, o trabalho não pago pelo empregador. Esse ocultamento, essa lacuna e a mais-valia levam o homem à alienação e à diferença de condições de vida das pessoas na comunidade;
- d) é caracterizada pela inversão que faz sobre a realidade. Exemplo: se o filho de um operário não consegue melhorar o padrão de vida, isto é creditado à sua incompetência, quando, na verdade, ela é o resultado daquilo que lhe foi negado pela sociedade.

Outra inversão própria da ideologia é a maneira pela qual se estabelecem as relações entre teoria e prática, colocando a teoria como superior à prática, porque a antecede e a “ilumina”. Essa divisão hierárquica entre o pensar e o agir encontra-se também na divisão da sociedade, que tem um segmento dedicado ao trabalho intelectual e outro ao manual. Uma classe “sabe pensar” (controla as decisões e manda); a outra “não sabe pensar” (executa e obedece).

Neste sentido, cabe à crítica da ideologia desmascarar os processos de formação de idéias e de pensamentos mostrando as suas raízes e causas histórico-sociais. A crítica da ideologia nada mais seria do que o processo pelo qual se passaria da consciência falsa para a consciência verdadeira, isto é, o reconhecimento de que a consciência é resultante das condições histórico-sociais objetivas da existência dos homens. Do ponto de vista do conhecimento, a ideologia seria a forma de uma consciência falsa que possibilitaria a compreensão do processo de formação de juízos falsos ou incorretos. É importante frisar que não se trata de consciência individual e sim de consciência de classe.

Outro ponto importante a ser considerado na questão do debate ideológico é a crescente significação política que o termo adquire na sociedade atual e a afirmação subsequente de que todas as ciências humanas e sociais não são neutras, mas portadoras de uma certa visão do mundo que se organiza em torno das ideologias, uma vez que seus conhecimentos são dependentes das condições sociais a que estão submetidas.

Gramsci (1990) utiliza o conceito de *hegemonia ideológica* para aprofundar este último aspecto, para compreender a unidade existente em cada agrupamento social concreto. Considera que a ideologia dominante numa situação histórica e social pode organizar os hábitos e significados do chamado senso comum. O que quer dizer que a ideologia impõe aos seus seguidores, de maneira sutil, significados e possibilidades de ação, de tal modo que até mesmo as formas de organização e de atuação de uma sociedade que contribuem para manter situações de injustiça chegam a ser entendidas como inevitáveis, naturais, sem possibilidade de modificação.

O domínio de uma classe sobre outra gera-se de uma maneira mais eficaz quando é levado a cabo através de um processo de hegemonia ideológica, mediante a criação dessa consciência e de um consentimento espontâneo nos membros da classe social submetida. A classe dominadora serve-se, para isso, do apoio que lhe confere o seu controle do Estado. O objetivo da hegemonia é reproduzir no plano ideológico as condições para a dominação de classe e para a perpetuação das relações sociais de produção e distribuição.

Gramsci distingue três momentos no desenvolvimento da hegemonia ideológica:

1. o primeiro é a fase estritamente econômica, na qual os intelectuais orgânicos expõem os interesses da sua classe;
2. no segundo momento, o político-econômico, a totalidade das classes, mais ou menos, apóia as exigências da economia;
3. e o terceiro é a etapa hegemônica, que implica que os objetivos econômicos, políticos e morais de uma classe concreta sejam assumidos pelas classes restantes e grupos sociais utilizados pelo Estado para determinar modelos de atuação e de relações de produção e distribuição consonantes com esses objetivos.

O conceito de hegemonia ideológica não significa que as classes e grupos sociais não dominantes sejam totalmente manipulados, sem possibilidade de gerar uma contra-hegemonia. Antes, pelo contrário, a hegemonia pode ser contida e rejeitada, tal como sublinha Gramsci, por meio das tendências compensadoras resultantes da posição estrutural da classe operária no processo de trabalho e nos demais processos. As contradições capazes de pôr em causa esse senso comum surgem, fundamentalmente, na medida em que as relações sociais que se estabelecem no interior das instituições, nas quais participam os cidadãos, são muito diferentes das existentes nos locais de trabalho.

Averiguar como trabalham as ideologias em determinada sociedade e num momento histórico concreto requer que as contemplemos como processos sociais em curso. O estudo das formas de atuação ideológica, ao oferecer-nos diferentes informações acerca de como é e de que modo funciona o mundo no qual nos desenvolvemos, quem, por que e

como somos, até que ponto e de que maneira podemos transformar a realidade, poderá revelar a existência de diversos modos alternativos de compreender e atuar; assim como também poderá dar-nos a compreensão dos conflitos gerados entre elas quando as suas divergências são mais ou menos grandes.

A ideologia que, num momento histórico concreto, funciona como hegemônica vai ser gradualmente reformulada ou substituída através da confrontação com outras tradições intelectuais. A confrontação entre ideologias é, por conseguinte, uma realidade. Mas, por seu turno, cada uma delas sofre transformações em algum grau na medida em que coexistem, competem e se confrontam umas com as outras; além disso, vão também sobrepor-se, influenciar-se e contaminar-se umas às outras, especialmente nas sociedades abertas e complexas dos nossos dias.

As ideologias constroem-se, funcionam e transmitem-se em situações sociais concretas, circunscritas a espaços e a tempos específicos, mediante determinadas práticas e meios de trabalho de comunicação. É assim que se pode ver o seu grau de eficácia e a necessidade ou não da sua alteração, transformação ou substituição.

O fato de as sociedades se caracterizarem por determinada ideologia predominante, por uma hegemonia ideológica, torna patente o resultado de toda uma série de batalhas travadas entre as diferentes classes ou grupos sociais em momentos cruciais de crise e contradição. A sua reprodução subsequente será fruto, em primeiro lugar, da adequada reprodução dessa ideologia mediante discursos textuais e simbólicos, protegidos, por sua vez, por todo um conjunto organizado de enunciados, proposições, classificações, regras e métodos que procuram impedir possíveis desvios, e, em segundo lugar, das suas práticas e formas não discursivas coerentes com o conjunto já referido.

Em todas as sociedades, as classes sociais e/ou grupos que detêm o poder procuram impor e legitimar o seu domínio e organizar a sua reprodução através desses dois meios, nos diferentes cenários em que se desenvolve a atividade humana, contando para isso com a ajuda imprescindível do Estado.

Um desses cenários é a instituição escolar, instituição que Althusser (1989) denominou, conforme já estudado em aulas anteriores, de *Aparelho Ideológico de Estado*, afirmando que desempenha, em todos os seus aspectos, a função dominante dentre os outros aparelhos ideológicos de Estado.

RESUMO

O termo ideologia foi criado por Destutt de Tracy na sua obra *Eléments d'Ideologie*. Nessa obra, defende a necessidade de uma ciência das idéias.

Para Marx, o conceito de ideologia vincula-se ao conceito de consciência falsa e de alienação e constitui um sistema elaborado de representações ou de idéias da vida em sociedade que se manifesta de forma invertida.

As ideologias submetem e qualificam os indivíduos, relacionando-os com o que existe e o que não existe, com o que é bom, correto, justo e com o que é possível e o que é impossível.

Cabe à crítica da ideologia desmascarar os processos de formação de idéias e de pensamentos, mostrando as suas raízes e causas histórico-sociais.

Para Gramsci, o conceito de hegemonia ideológica possui três momentos: o econômico, o político-econômico e os objetivos políticos, econômicos e morais.

EXERCÍCIOS

1. Como surge o conceito de ideologia?
2. Por que as idéias da vida em sociedade, que representam a consciência do homem, aparecem de forma invertida?
3. Comente o conceito de ideologia elaborado por Chauí (1985).
4. Cite uma função da ideologia.
5. Qual é o papel da crítica da ideologia?
6. Comente o conceito de hegemonia ideológica elaborado por Gramsci.

AUTO-AVALIAÇÃO

É importante que você consiga fazer todo o exercício sem manifestar dificuldade alguma, pois tal empreendimento pode sinalizar a garantia para prosseguir viagem até a próxima Estação. Todavia, se aparecer alguma dificuldade, é importante refazer a leitura atenta desta aula, tentando destacar os principais aspectos por ela abordados. Lembre-se de que as três primeiras questões do exercício referem-se ao conceito de ideologia. A quarta é um desdobramento do conceito de ideologia. Já a quinta questão destaca o aspecto crítico atribuído à ideologia e a última questão, também de caráter conceitual, refere-se ao conceito de hegemonia ideológica.

Pensando sobre escola, Estado e sociedade

AULA

29

objetivo

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Rever concepções, conceitos e noções estudados nas aulas anteriores, dedicadas a reflexões sobre a escola, o Estado e a sociedade e as relações estabelecidas entre eles.



INTRODUÇÃO

A igualdade de oportunidades manifesta-se pelo direito à educação e pela continuidade do sistema de educação, organizado de forma a que todos, em igualdade de condições, possam dele participar e nele continuar até os níveis mais altos (TEIXEIRA, 1977, p. 179).

Até aqui, nesta viagem pela “Terra dos Fundamentos”, quando olhamos através das janelas, nosso olhar tem repousado em campos cultivados, pastagens e em pequenas cidades e vilas. No trecho que estamos percorrendo hoje, esse cenário muda radicalmente: estamos atravessando uma grande cidade.

Veja, caro aluno, quantos prédios imensos; quantas fábricas, lojas comerciais e igrejas. Observe as imensas avenidas asfaltadas e o emaranhado de ruas, que cruzamos facilmente em nosso trem, muitas vezes livres do tráfego pesado e dos engarrafamentos pela utilização de viadutos e túneis que permitem ao nosso trem de ferro a passagem livre.

Esse cenário vem bem a calhar para a aula de hoje. Nesta aula-síntese, vamos abordar as seis últimas aulas que você estudou, dedicadas fundamentalmente a refletir sobre a escola, o Estado, a sociedade e as relações entre eles.

Uma grande cidade, esse imenso conglomerado urbano, é um fenômeno relativamente recente; como fenômeno generalizado, data do século XX, especialmente a partir de sua segunda década. Isto é verdade inclusive aqui no Brasil.

Os grandes prédios industriais e comerciais que vemos através das janelas de nosso trem são as instituições que expressam a maneira moderna de conviver e, sobretudo, de produzir e consumir. Para tanto, a sociedade criou as instituições e as organizações. E criou, vale acentuar, o Estado e o governo, para organizar e gerir as relações dos cidadãos entre si, destes com as próprias instituições, com o aparato produtivo, com as instituições culturais, judiciais, políticas etc. Dentre tais instituições, interessa-nos, particularmente, como professores, estudar a escola e suas relações com todas as demais instituições.

! Já que estamos falando em instituições, aproveite para reler a Aula 18, que trata do “saber instituído” e do “saber instituinte”.

Na primeira das aulas aqui sintetizadas, caro aluno, você começou estudando as relações entre a sociedade e a escola de um ponto de vista tradicional. Segundo tal visão, existe um indivíduo universal, que deve ser submetido, pela educação, aos padrões igualmente universais, derivados da cultura, da posição social etc.; um indivíduo cuja socialização, isto é, o ingresso na sociedade, dependerá da assimilação de tais padrões e regras universal e formalmente estabelecidos. Isto implica, você pode perceber, num “desenraizamento” desse indivíduo em relação às condições concretas socioculturais em que vive, bem como às condições e aos momentos históricos.

Em seguida, e em contraponto à visão tradicional, é apresentado o ponto de vista marxista. Este enfatiza o condicionamento histórico e social dos indivíduos, agrupamentos humanos e instituições; a divisão da Sociedade em classes sociais, decorrentes do modo de produção capitalista, é a chave para que se entendam as relações sociais; a ideologia, pode-se afirmar, é o elemento catalisador de relações de dominação assentadas na alienação.

Diferentemente da visão tradicional, tal abordagem não crê na possibilidade de que os conflitos sejam resolvidos mediante regras e padrões universais; ao contrário, a solução só pode advir de transformações na própria estrutura social e na adoção de um outro modo de produção, fundado numa visão socialista do mundo.

A sociedade tem um problema de natureza prática: é necessário, além de estabelecer, também reproduzir as condições de estruturação e de funcionamento da própria sociedade, em termos produtivos, socioculturais, políticos, filosóficos etc. Esse papel é confiado à escola, a qual, segundo a crítica marxista da sociedade capitalista e da economia política liberal, transformou-se no que o filósofo Althusser denominou “um aparelho ideológico do Estado” capitalista.

Nessa aula, prezado aluno, você pôde aprender sobre essa denominada “Teoria da Reprodução”, que, em certo momento, foi predominante nas análises críticas da escola e dos fenômenos educacionais em geral.

A aula, caro aluno, levou você a refletir sobre o fato de que não há como estudar o sistema educacional sem estudar o funcionamento do governo e das políticas deste para a educação, o que remete à necessidade do estudo do próprio Estado, sua formação, funcionamento e propósitos.

Em seguida, a aula examinou o tipo de educação que é oferecido às classes desfavorecidas economicamente. Isto ficou bem ilustrado com a história da carta enviada, em 1700, por índios norte-americanos ao governo daquele país, a propósito do convite feito para que enviassem seus filhos à escola.

Na aula seguinte, prezado aluno, você continuou estudando as relações entre a escola, o Estado e a sociedade, só que agora do ponto de vista da Psicologia, no que diz respeito a programas educacionais e às questões envolvendo a aprendizagem e aos estereótipos que a envolvem.

A aula começa por referir-se à herança recebida pelas teorias da aprendizagem, oriundas das Ciências Biológicas do século XIX, bem como da Psicologia e da Pedagogia do início do século XX, afinadas com ideais liberais democráticos. Isto resultou nas inúmeras tentativas de medir as aptidões e capacidades dos alunos, muitas delas levadas a efeito por educadores humanistas que, embora bem-intencionados, acabaram ajudando a reforçar uma ordem política e socioeconômica capitalista, cujo discurso de igualdade e premiação do “mérito” apoiava-se, não obstante, numa sociedade estruturalmente injusta. As dificuldades resultantes dessa ordem social e econômica acabavam por ser justificadas em termos de diferenças e incapacidades individuais, com o auxílio da Psicologia.

Nas três primeiras décadas do século XX, seguiu-se, nos meios educativos, um grande esforço, para identificar alunos sub e superdotados, por intermédio dos cada vez mais sofisticados e disseminados testes de inteligência e de aptidão.

Você viu em seguida, nessa aula, prezado aluno, a evolução na abordagem e na terminologia adotadas em relação aos alunos e à sua aprendizagem. Sobre isto, na aula, foram sendo apresentados conceitos como “aluno anormal”, “criança problema”, “higiene mental escolar” e “desajustamentos infantis”, até culminar com idéias como “classes fracas” e, muito depois, a denominação “classes especiais”, utilizada durante muito tempo.

A seguir, você pôde ver as referências feitas à substituição paulatina do conceito de “raça” pelo de “cultura”, e de como a Psicologia Cultural, assimilando idéias oriundas da Antropologia Cultural, cooptada pela visão da cultura dominante, passou a trabalhar com concepções que consideravam “atrasados”, “rudes” ou “primitivos” aqueles grupos que não participavam dessa cultura hegemônica. Como consequência, foram postas em prática noções como as de “culturas inferiores ou diferentes” e de “grupos familiares patológicos”.

Em outra passagem importante, a aula tratou da denominada “teoria da carência cultural”, uma das várias abordagens que revestiram de fundamentação científica discursos ideológicos que acabavam por atingir as camadas mais pobres da população e justificar rotulações como a de “inferioridade”, que supostamente explicariam o fraco desempenho, causado, em última análise, por privação, carência ou deficiência cultural ou pela simples ausência de cultura.

Partindo dessa visão oriunda da Psicologia Diferencial norte-americana, você pôde estudar, os reflexos desse tipo de abordagem nos programas de educação compensatória implementados no Brasil nos anos 80, visando a preparar as crianças para a Escola e evitar futuros problemas de aprendizagem e de adaptação.

Em seguida, a aula tratou da introdução, no cenário educacional brasileiro, dos fundamentos das teorias crítico-reprodutivistas, bem como da visão que concebe a denominada “dominação cultural”.

No rastro das teorias que têm por base a “dominação”, foram sendo levadas a efeito ações, no âmbito da Educação, em que a cultura da maioria foi sendo inculcada nas minorias, bem como foram impostos valores dos “bem-sucedidos” aos “malsucedidos”.

Tais teorias, como você viu nessa aula, caro aluno, acabaram pondo a Psicologia e a Pedagogia a serviço de visões discriminatórias em relação às classes desfavorecidas da população, com suas crianças tachadas, na escola, de “rebeldes”, “malcriadas”, “carentes de afeto”, “apáticas”, “ladras”, “doentes”, “sujas” e “famintas”, sendo suas famílias rotuladas como “desestruturadas”, “ignorantes” e “desinteressadas”.

A aula apresentou ainda outras visões, que representam avanços consideráveis nessas abordagens acerca das teorias da aprendizagem e de a ação ser desenvolvida pelos professores, com respaldo na Psicologia.

Você deve se lembrar das duas últimas concepções apresentadas: a de Piaget e a de Vygotsky.

Piaget, caro aluno, é muito justamente uma referência obrigatória para educadores e psicólogos envolvidos com a educação. A aula destacou a importância da Psicologia Genética piagetiana para o estabelecimento dos estágios de desenvolvimento das crianças e as conseqüentes implicações para a aprendizagem. Porém, a aula, numa abordagem crítica, acentuou o perigo da redução da visão a essa questão dos estágios, o que, embora indicando capacidades cognitivas gerais, poderia não ser tão apropriado em relação a aprendizagens específicas.

Finalizando, prezado aluno, a aula dedicou-se a Vygotsky, começando por assinalar os embates entre os partidários desse teórico e os defensores de Piaget. Em seguida, foram apresentadas suas idéias sobre a origem dos processos psicológicos superiores, manifestados no que ele denominou “lei geral do desenvolvimento cultural”.

Adiante, você pôde aprender, nessa aula, acerca do que Vygotsky denomina “Zona de Desenvolvimento Proximal”, que é a região onde se realiza a transição entre as dimensões intermental, ou seja, entre pessoas, e intramental, que consiste na internalização.

Veja lá, caro aluno, pela janela de nosso trem imaginário, aquele prédio grande, de paredes brancas e janelas azuis: é uma escola. Aí está ela, nesta rua de um subúrbio atravessado pela linha de nosso trem. A aula seguinte estudada por você tratou exatamente da Escola e da consolidação de sua importância no mundo moderno.



Essa aula começou por contextualizar a escola a partir do século XV, apresentando como pano de fundo a ascensão da burguesia, o Humanismo, o modo de produção capitalista, a Reforma, a Contra-Reforma e todo o movimento cultural do Renascimento. Nessa quadra histórica, a Escola passa a atender aos ideais humanistas **ANTROPOCÊNTRICO**.

A escola assume um novo papel nesse mundo moderno. Educar não significa mais adquirir um “verniz” de formalidades para ingresso nos salões da nobreza; nesse novo mundo predominantemente burguês, ser educado significa conhecer a realidade à sua volta; e significa preparar-se para participar das atividades desenvolvidas pelas classes dominantes.

A nova visão de mundo, possibilitada pelo Humanismo, somada à Reforma, mudará a visão acerca do papel da educação. Esse movimento, que teve à frente Martinho Lutero, com sua crítica à Igreja Católica e a defesa da racionalidade no exame de todas as questões, produziu um avanço no processo educativo. Isso será reforçado em face das transformações de ordem socioeconômica: os instruídos, e não aqueles que herdassem suas posições na sociedade, deveriam ser os detentores do poder; a ignorância era um mal a combater, pois somente assim se poderia construir mundo novo, em termos políticos, culturais e econômicos.

Você pôde ver nessa aula, prezado aluno, que a proposta educacional oriunda da Reforma, tendo em conta a utilidade social da instrução, previa uma reforma educacional, desde os níveis elementares à universidade, com uma educação laica e de responsabilidade do Estado. E observou que essa visão protestante ajustava-se às necessidades do novo modo de produção – o capitalista.

A Igreja Católica, reagindo à Reforma Protestante, levou a efeito o movimento denominado Contra-Reforma, o qual, no que diz respeito à educação, criou ordens religiosas destinadas a espalhar pelo mundo a visão de mundo do catolicismo, aliando uma ação evangelizadora – o catequismo – à ação educativa. Entre essas ordens religiosas, destacou-se a Companhia de Jesus, cujos integrantes, os jesuítas, estiveram à frente da Educação no Brasil durante 210 anos, no período colonial.

ANTROPOCÊNTRICO

Significa o que tem o Homem como centro.
Anthropos significa homem.

Nessa aula, caro aluno, ficou demonstrado que tanto a Reforma quanto a Contra-Reforma contribuíram decisivamente para a institucionalização da escola e para ampliar e tornar público o ensino elementar. A escola se afirma, em contraposição ao antigo modelo, que ensinava no interior dos castelos, com preceptores. O espaço escolar é freqüentado pelos filhos da pequena nobreza e da burguesia, com vistas a prepará-los para assumir seu lugar na administração, na política, nos postos de comando dos aparatos produtivos.



Em seguida, a aula tratou da nova visão sobre a família e sobre a infância, deixando a criança de ser considerada um adulto em miniatura, passando a ter seu mundo à parte e freqüentando colégios onde imperava uma educação moral e intelectual baseada na disciplina, numa hierarquia rígida e em métodos de ensino autoritários.

Veja, caro aluno, como essa visão histórica permite a você entender melhor a Escola, e as transformações por que passou essa instituição que aí está, nos dias de hoje, funcionando em prédios como aquele casarão branco que acabamos de observar olhando pela janela de nosso trem imaginário. A escola é, portanto, um organismo vivo, dinâmico, cujas transformações correspondem às das sociedades em que está inserida e ao momento histórico vivido.

A divisão dos alunos em classes, prezado aluno, surgiu lá por volta dos séculos XV e XVI. Releia essa aula, caro aluno, e saiba como e por que isso aconteceu. A diferença por idades, você pôde ver, foi um processo lento, só completamente consolidado no século XIX.

A escola foi, aos poucos, se tornando uma instituição essencial para a sociedade, ampliando-se quantitativamente e melhorando qualitativamente.

Em seguida, você aprendeu que, a partir do século VII, surgem as iniciativas em favor da Escola pública e gratuita, como decorrência, especialmente, da evolução do modo de produção capitalista, com o trabalho livre e o desenvolvimento da manufatura, o que exigiu trabalhadores com escolaridade básica. No século XVIII, como decorrência da Revolução Industrial, são geradas as condições para a consolidação da Escola pública, processo que se fortalecerá, no século XIX, tornando a instituição escolar imprescindível na preparação das pessoas para atuação no modo de produção capitalista e para a transmissão dos valores e dos padrões de civilidade da época.

Então, caro aluno, com as aulas e com a presente síntese, estão ficando mais claras para você as informações sobre a instituição escola, sua consolidação, características e relações com o Estado e a sociedade? Prossigamos, então, revendo os tópicos principais das aulas que se seguiram nesse trecho de nossa viagem pela Terra dos Fundamentos da Educação. Elas tratam das denominadas “Sociologia do Consenso” e “Sociologia do Conflito”.

Na primeira dessas aulas, você pôde ver demonstrado, que os sistemas educacionais e os movimentos educativos refletem as condições socioeconômicas e políticas de uma sociedade, embora também exerçam influência sobre essas condições.

Em seguida, viu como se estabelecem os vínculos entre a educação e a sociedade, bem como surgem daí os limites e possibilidades do movimento educativo como instrumento de conservação ou de transformação sociais. E aprendeu que, quando não pertence ao Estado, a Educação fica à mercê dos interesses políticos hegemônicos, que tendem à conservação, e não à transformação. Além disso, pôde observar que, em épocas de crise ou de transformações socioeconômicas, as propostas e ações políticas se voltam para a educação e para sua possibilidade de concorrer para mudanças.

Depois disso, caro aluno, você deve ter aprendido como tanto aqueles que estão no poder quanto os que pretendem alcançá-lo se servem da ideologia para seus intentos, ambos procurando utilizar-se da educação.

A seguir, a aula tratou do que se denominou “entusiasmo pela Educação”, quando são depositadas todas as esperanças em movimentos educativos voltados para a educação das massas. Remontando às origens dessa forma de abordar a educação, na Revolução Industrial, a aula demonstrou que, a partir da segunda década do século XX, o entusiasmo pela educação se define mais claramente, no Brasil, numa versão preocupada com a dimensão quantitativa do oferecimento do ensino e aliada a uma visão nacionalista preocupada com a erradicação do analfabetismo e a inserção do país entre as consideradas “nações cultas”.

Nesse momento histórico, como você pôde ver nessa aula, caro aluno, tudo era atribuído à educação, tanto as mazelas quanto a salvação do país.

Ainda nas duas primeiras décadas do século XX, surgem os primeiros profissionais da Educação no Brasil, preocupados não somente com a expansão quantitativa do ensino, mas, sobretudo, com sua qualidade.

Você viu a seguir, prezado aluno, que esse “otimismo pedagógico”, por centrar-se nos aspectos técnicos, propriamente pedagógicos, do ensino, acabou por reforçar o papel da educação como instrumento de conservação das estruturas socioeconômicas e políticas da sociedade.

Em seguida, foi abordado o denominado “realismo em Educação”, o qual, sem perder de vista a necessidade de expansão do ensino, exige sua conciliação com a qualidade. E, mais que isso, essa abordagem considera importantes todas as ações educativas, inclusive as levadas a efeito por Organizações Não-Governamentais.

Você deve se lembrar, prezado aluno, que essa aula apresentou, em seguida, as quatro principais correntes em que se dividem, no Brasil, os realistas em educação: os profissionais de educação liberais, os educadores ligados às esquerdas marxistas, os vinculados às esquerdas não-marxistas e os tecnocratas da educação. Aproveite esta oportunidade para rever essa aula e relembrar as características de cada uma dessas correntes.

Mas não somente de visões otimistas viveu a educação. A aula apresenta também o denominado “pessimismo pedagógico”, resumido em três correntes que são geralmente reunidas sob o título de “Teorias Crítico-Reprodutivistas”: a Teoria do Sistema de Ensino Entendido como Violência Simbólica, a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado e a Teoria da Escola Dualista.

Estudando essa aula, você pôde aprender que, para a Teoria do Sistema de Ensino Entendido como Violência Simbólica, a origem social e a herança cultural são determinantes para a carreira Escolar e para a vida profissional dos indivíduos, registrando-se como parâmetro a cultura das classes superiores.

Para a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado, como você pôde ver, prezado aluno, que o sistema escolar é apresentado como o instrumento de reprodução das relações de produção do sistema capitalista.

Finalmente, a Teoria da Escola Dualista, você viu, caro aluno, sustenta que há duas Escolas, correspondentes às duas classes fundamentais existentes na sociedade capitalista: a burguesia e o proletariado.

Visto o ponto de vista do consenso, a aula seguinte foi dedicada à Sociologia do Conflito. E, ao contrário da visão consensualista, que enfatizava a questão da integração social e do equilíbrio, as denominadas “teorias conflitualistas” põem no centro do debate os conflitos de classe existentes na sociedade, que, por conseqüência, envolvem a educação.

Nessa aula, caro aluno, você teve a oportunidade de ver estabelecidas comparações entre essas teorias. Enquanto, para os consensualistas, a sociedade é um sistema integrável, ou em vias de integração, com base em complementaridades, para os conflitualistas a sociedade é uma unidade composta de elementos contraditórios. Para a Teoria do Consenso, o elemento central é a ordem; para a Teoria do Conflito, no centro de tudo está o controle.

A seguir, a aula apresenta as três principais teorias em que se situam os teóricos do conflitualismo, ou seja, as da “Reprodução Social”, da “Correspondência” e da “Reprodução Cultural”.

Sobre a Teoria da Reprodução Social, você já viu sua formulação quando foi abordada em outra aula e nesta aula-síntese, a proposta, fundada no pensamento de Althusser, da Escola como Aparelho Ideológico de Estado. Nesta condição, o sistema escolar garantiria a

manutenção e a reprodução das relações sociais e econômicas existentes no seio do sistema capitalista. Relendo essa aula, caro aluno, você poderá rever, em detalhes, como se dá esse processo de reprodução e as funções a serem desempenhadas na sociedade pela escola e pelos educandos.

Em seguida, você pôde estudar a teoria denominada da “Correspondência”, a qual, embora guardando grande semelhança com a da “Reprodução”, radicaliza a crítica e politiza fortemente o debate. Seus representantes, Bowles e Gintis, apresentados na aula, defendem mudanças drásticas e inclusive a implantação do sistema socialista. E como a aula descreve os principais fundamentos teóricos da visão liberal acerca da educação e de seu papel na sociedade, você pôde estabelecer o contraponto com essa proposta alternativa socialista, que combate sobretudo o papel reprodutivista da Escola no sistema capitalista, concebido a partir da visão liberal.

A “Teoria da Reprodução Cultural”, apresentada em seguida, prezado aluno, permitiu seu contato mais detalhado com o pensamento de Pierre Bourdieu, especialmente no que diz respeito à questão de a Escola praticar o que se denomina “violência simbólica”.

Segundo essa teoria, as divisões em classes, a ideologia e as relações de produção materiais que as sustentam são transmitidas e reproduzidas através da violência simbólica, da qual o sistema escolar é agente.

Na aula que ora sintetizamos, caro aluno, você pôde ver detalhadas as cinco proposições sobre as quais se baseia a ação educativa apoiada na violência simbólica: a) definição de violência simbólica; b) ação pedagógica; c) autoridade pedagógica; d) trabalho pedagógico; e) sistema de ensino.

Reveja, essa aula, tendo em conta as proposições indicadas acima, e reflita, pensando se, no cotidiano de nossas escolas, estão presentes os ingredientes que configurariam a violência de natureza simbólica de que fala a teoria.

E a viagem pela Terra dos Fundamentos da Educação prossegue, com nosso trem andando em velocidade reduzida, ainda cruzando esta grande cidade. Enquanto isso, vamos continuar conversando sobre a escola, o Estado e a sociedade, bem como acerca das relações estabelecidas entre eles.

Duas das aulas que você estudou e que examinaremos a seguir foram dedicadas a discutir a Hegemonia, a Ideologia e o Poder, relacionando-os com a Educação. E o primeiro e importantíssimo conceito examinado foi o de Ideologia.

Como você pôde ver, caro aluno, a palavra, o conceito e as idéias correspondentes a “ideologia” surgiram no século XIX, por ocasião da Revolução Francesa, significando então um conjunto de idéias que corresponderiam a verdades com validade universal, ou seja, que não mudariam ao longo da história e que, além disso, teriam origem material, surgindo da relação do ser humano com o meio ambiente, tendo origem nas sensações.

Depois disso, você aprendeu que Augusto Comte, o fundador do Positivismo, tratou do conceito de ideologia, tomando-o como o conjunto de idéias ou de opiniões de uma época.

Também Émile Durkheim, junto com Comte considerado um dos fundadores da Sociologia, tratou da ideologia, considerando-a uma pré-noção, um conjunto de idéias falsas, fantasiosas, a ser evitadas pelos que pretendem fazer ciência.

Porém, prezado aluno, o conceito de ideologia, tal como é discutido e utilizado ainda hoje, foi estudado e sistematizado por dois pensadores dos mais fundamentais para a Filosofia e as Ciências Humanas e Sociais: Georg Wilhelm Friedrich Hegel e Karl Marx.

Hegel examina a questão das idéias e da superação entre sua produção e a realidade do mundo, ou seja, entre o real e o racional, estabelecendo, ainda, uma correlação com a História, sendo esta a realização do que Hegel denomina “Espírito Absoluto”.

Vale a pena reler, essa aula, prestando atenção também no conceito hegeliano de “dialética”, hoje tão utilizado sem que, muitas vezes, se saiba com propriedade de que se está falando.

Para Hegel, a consciência determina a realidade, em termos dialéticos. Marx retoma essas idéias, só que afirma que a própria realidade é que é dialética, isto é, as condições concretas, materiais, sociais, históricas e econômicas em que se vive, em sua dinâmica de transformação, é que dão origem à consciência. Diferentemente de Hegel, um idealista, Marx se apresenta como materialista-histórico, ou seja, entende a realidade como dependente das condições materiais da existência e, sobretudo, das relações de produção existentes concretamente na sociedade, num dado momento histórico.

Você viu, assim, caro aluno, como Marx concebe o conceito de “ideologia”, que, para ele, se constitui num conjunto de idéias que cria mecanismos de convencimento e de inversão da realidade, os quais, considerando-se a luta de classes que compõe a estrutura da sociedade e das relações entre os seres humanos, constituirão as idéias (ideologia) dominantes, correspondendo ao interesse da classe dominante.

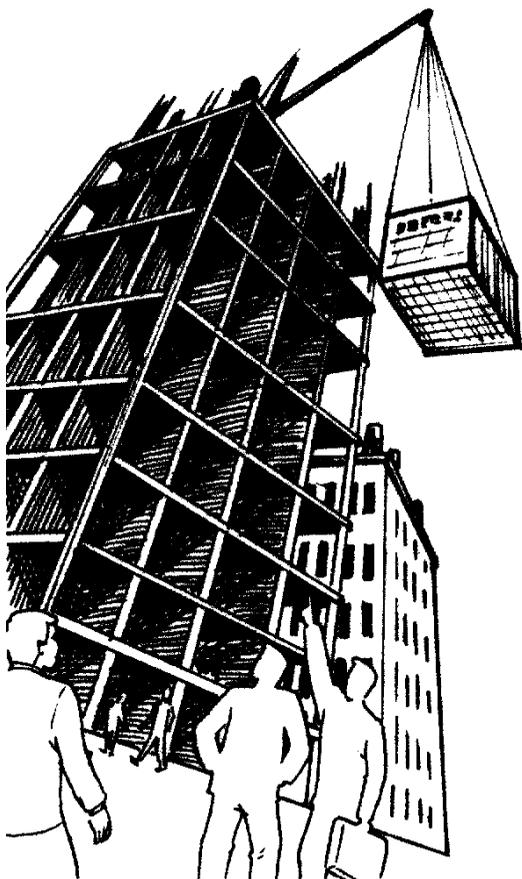
Outro pensador importante, que pode ajudá-lo a entender o que seja a ideologia, é Antonio Gramsci. Releia, por isso, prezado aluno, o trecho da aula em que se explica que Gramsci, partindo da concepção de Marx, considera a ideologia uma forma de conhecimento do mundo, um modo de conhecer a realidade, tendo uma participação ativa e efetiva na explicação ou no ocultamento dessa mesma realidade. E cada classe social produz seu discurso ideológico, de acordo com seus interesses.

Em seguida, caro aluno, você viu também como Althusser, outro pensador marxista relevante, concebe a ideologia utilizando a metáfora de um edifício, no qual os pilares compõem a infra-estrutura – a dimensão socioeconômica da produção material da existência – e a superestrutura – a dimensão onde se encaixam a cultura, a política e a própria ideologia como produção das idéias. A relação entre essas dimensões tem natureza dialética, ou seja, determinam-se uma à outra.

Ainda segundo o pensamento de Althusser, você pôde estudar as três funções da ideologia: coesão, inversão e mistificação.

Em continuação, você teve uma nova e detalhada apresentação dos denominados “Aparelhos Ideológicos de Estado”, os quais, segundo Althusser, agem como mecanismos que asseguram a continuação do poder por parte da classe dominante em relação às classes dominadas.

O próximo conceito estudado foi o de “hegemonia”, que diz respeito à questão do domínio e da direção política num contexto social e histórico. Nas mãos de quem, representando que interesses e de que forma se apresenta na sociedade aquele “poder” de que temos falado desde o início desta aula? É disto que se trata quando se discute a hegemonia, desde que foi discutida pelo político e



revolucionário Lênin, na Rússia, no início do século XX.

Já agora, caro aluno, não se está discutindo um poder que se impõe pela força; para tornar-se hegemônico, o poder precisa do convencimento, necessita estabelecer o consenso, e nisto o que vimos acima, e se denomina “ideologia”, desempenha um papel essencial.

Dá para perceber, quão fundamental é a luta travada entre as classes sociais em busca do poder hegemônico. Este faz com que determinados valores, visões de mundo e concepções culturais prevaleçam, representando interesses bem determinados.

Como é dependente da persuasão, isto é, do convencimento, o poder necessita firmar-se hegemonicamente, e para tal constrói um conjunto de idéias e práticas culturais que sirvam ao seu propósito. Daí o empenho da classe dominante em uma determinada sociedade para obter e manter a hegemonia em relação às classes dominadas, e com isto ganhar e perpetuar o poder.

Para o estabelecimento da hegemonia, você aprendeu, caro aluno, que são fundamentais os meios de comunicação, a instância jurídica, os partidos políticos e outros recursos e instituições. Entre estas últimas – anote isto – a escola é uma instituição fundamental para a consolidação da hegemonia de uma classe social, conforme bem o assinalou Gramsci.

Desse modo, situando-se em lugar de destaque na construção e manutenção da hegemonia, a Escola pode servir à construção de uma nova consciência social.

A escola deve buscar a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, cultura erudita e cultura popular, possibilitando a instauração de uma nova hegemonia em favor das classes até aqui dominadas. Fortalecendo a criatividade, a autonomia e a autodisciplina em seus alunos, o professor torna-se elemento imprescindível nesse processo de transformação.

Na última das aulas aqui sintetizadas, caro aluno, dá-se prosseguimento ao exame da hegemonia, da ideologia e do poder, relacionando-os com a educação.

Você deve ter observado que, dada a importância do conceito de ideologia, voltou-se a ele nesta aula, razão pela qual você pôde consolidar o que já havia estudado sobre esse conceito, seu surgimento numa dada época histórica, suas várias interpretações e seu papel no que se relaciona

com as estruturas sociopolítica e econômica. Além disso, nessa aula foram apresentados vários exemplos de concepções ideológicas, como a que sustenta uma suposta superioridade da teoria em relação à prática, ou a que sobrepõe o pensar ao fazer, justificando, conseqüentemente, as posições de quem “sabe pensar”, controla as decisões e tem poder de mando, e de quem “não sabe pensar”, só lhe restando obedecer e executar.

A aula destacou, em seguida, a necessidade de ser desenvolvida a crítica da ideologia, desmascarando os processos de formação das idéias e exibindo suas raízes histórico-sociais. Deste modo, ao invés de uma consciência falsa, atingir-se-ia uma consciência verdadeira, com o cuidado de se atentar para o fato de que não se trata de uma consciência individual, mas de uma consciência de classe.

A seguir, recorrendo mais uma vez ao pensamento de Gramsci, você aprendeu que existe uma “hegemonia ideológica” que procura exercer seu poder mediante a criação de uma falsa consciência entre os integrantes das classes dominadas, os quais acabam até por aceitar como inevitáveis e “naturais” situações de injustiça, que não seriam passíveis de modificação, como sustenta o discurso ideológico.

Relendo essa aula, prezado aluno, você se lembrará de que ela abordou os três momentos que, na visão de Gramsci, se apresentam na construção da hegemonia ideológica: a fase estritamente econômica, em que os intelectuais orgânicos expõem os interesses de sua classe; o momento político-econômico, em que a totalidade das classes, mais ou menos, apóia as exigências da economia; e a etapa hegemônica, que implica que os objetivos econômicos, políticos e morais de uma classe concreta sejam assumidos pelas classes restantes e grupos sociais utilizados pelo Estado para determinar modelos de atuação e de relações de produção e distribuição consoantes com esses objetivos.

Essa aula se encerrou lembrando que existe a possibilidade de uma contra-ideologia, ou seja, que a hegemonia ideológica pode ser contida e rejeitada mediante a mobilização no interior das classes dominadas. Esse confronto de ideologias levará à possibilidade de transformação da estrutura da sociedade e de seu funcionamento.

Finalmente, a aula demonstrou que o estudo da ideologia, de suas manifestações e dos meios contra-ideológicos de enfrentá-la conduzirá à consciência de que existem formas alternativas de compreender a

realidade e de nela atuar.

A instituição escolar é um dos lugares onde se desenvolvem os esforços das classes dominantes para impor e legitimar seu domínio, bem como para garantir sua reprodução. Por isso, caro aluno, importa refletir acerca da ideologia, da hegemonia e do poder exercidos por essas classes, que se utilizam inclusive do Estado para tais fins.

Neste ponto, chegamos ao fim desta síntese das últimas oito aulas. Esperamos que a presente aula o tenha ajudado a rever o que estudou e a consolidar o que aprendeu. Eis alguns tópicos que poderão auxiliá-lo ainda mais a consolidar seus conhecimentos.

AUTO-AVALIAÇÃO

- Depois de estudar esta aula-síntese, você é capaz de dizer o que é a escola, para que serve, qual o seu papel na sociedade e que determinações incidem sobre as relações estabelecidas entre a escola, o Estado e a sociedade?
- Você concorda com a afirmativa segundo a qual a chance de que a Escola cumpra sua função educativa depende em grande parte da competência, bem como da consciência e do compromisso político dos educadores que atuam nela e sobre ela?
- Você acredita que uma educação, ainda que boa para todos, resolverá sozinha todos os problemas da sociedade?
- Você defenderia o argumento de alguns educadores para os quais a função social da escola deve ser elevar o nível cultural de toda a população?
- Você compreendeu que a educação é um bem público, pertencente à sociedade, sendo direito de todos e dever do Estado?
- Você percebeu que há educação também fora da escola, mas que esta é um lugar privilegiado para realizar o direito dos cidadãos à educação?

Caso você não tenha compreendido alguns destes itens, retome as aulas anteriores.

Não se esqueça, prezado aluno, de que, em nosso curso, você dispõe de outros meios para uma melhor compreensão dos saberes necessários à sua formação.

Você pode recorrer a outras fontes de informação, como a livros que tratam dos temas aos quais foram dedicadas as aulas resumidas nesta aula-síntese, entre os quais se destacam a relação entre a escola, a sociedade e o poder, a questão da ideologia, o problema da hegemonia e as visões do otimismo, pessimismo e realismo pedagógicos.

Vá à biblioteca, caro aluno, e faça uma busca partindo desses temas. Saiba que nada substitui uma boa pesquisa – atenta, paciente e ampla – quando se trata de complementar os conhecimentos adquiridos em sala de aula.

Outra fonte importante hoje disponível é a internet. Recorra a ela, também usando, nos motores de busca, os temas acima indicados.

Não se esqueça, porém, de exercer seu senso crítico em relação ao que obtiver em suas pesquisas. A comparação entre idéias, concepções e teorias revela suas convergências e divergências, permitindo que você relativize o que aprender. Lembre-se de que, como pôde aprender nesta e nas aulas aqui sintetizadas, os discursos ideológicos se insinuam como verdades!

Olhando pelas janelas deste trem imaginário em que fazemos nossa viagem pela “Terra dos Fundamentos da Educação”, vemos que acabamos de parar numa grande Estação central da cidade em que nos encontramos. Aqui, caro aluno, você deverá saltar e se apresentar numa grande sala situada no final da plataforma central. Nesse lugar, prezado companheiro de viagem, será feita uma avaliação do que você fez durante o percurso até esta Estação. Isso tem como objetivo ajudá-lo a prosseguir viagem sem problemas. Para tanto, lhe será solicitado que demonstre o que conseguiu aprender até este ponto; o que viu ao longo da viagem; e que significados têm as idéias, conceitos, teorias, exemplos etc., estudados ao longo das aulas.

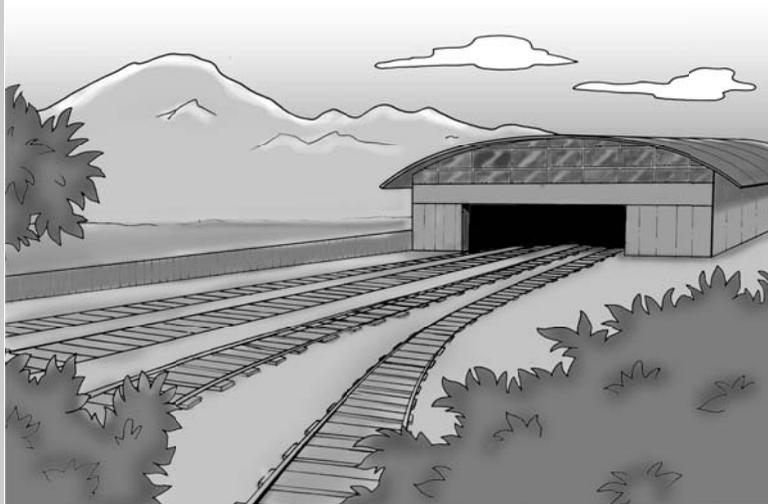
Prepare-se agora, caro aluno, para desembarcar e apresentar-se no local indicado. E aplique-se no trabalho a ser desenvolvido, em seu benefício, na próxima aula, uma aula inteiramente dedicada à avaliação.



Como vai nossa viagem?

AULA

30



INTRODUÇÃO

De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre. (FREIRE, 1999, p. 69).

Prezado aluno, nosso trem imaginário começa a reduzir sua marcha. A velha, porém confiável locomotiva expelle vapor; suas engrenagens transmitem força às rodas de aço, que rangem nos trilhos; aos poucos, a composição, com seus vários vagões de madeira e bancos confortáveis forrados com palhinha, vai entrando no pátio de manobras de uma grande Estação.

Esta não é uma Estação comum, como várias em que paramos até aqui. É uma Estação terminal, situada num **ENTRONCAMENTO**. Em nossa forma metafórica de expressão, estamos chegando ao final da primeira etapa, correspondente ao primeiro mapa, ou seja, à primeira ementa de nosso curso.

Nesta Estação, novamente a parada será um pouco mais demorada. Nela, você terá, caro aluno, mais uma entrevista na Sala de Avaliação. Desta feita, são os seguintes os tópicos contemplados:

- Educação e sociedade: concepções e conflitos.
- Estado e Educação: ideologia, cidadania e globalização.

A exemplo da outra aula de avaliação que você já leu, esta também tem a finalidade de ajudá-lo a prosseguir em nossa viagem pela “Terra dos Fundamentos da Educação”.

Para nós, seus professores e companheiros nesta viagem, como já dissemos, a avaliação integra o processo de ensino e aprendizagem; deve ser contínua e subjacente a toda boa relação educativa. Portanto, caro aluno, sua entrevista daqui a pouco na Sala de Avaliação tem como objetivo auxiliá-lo a rever o que já estudou, consolidar o que foi aprendido e demonstrar até que ponto assimilou conceitos, habilitou-se a discutir idéias, noções e propostas, enfim, tudo o que integra os tópicos constantes do Mapa I.

ENTRONCAMENTO

É o ponto de junção de dois ou mais caminhos. No entroncamento ferroviário, encontram-se várias linhas de trem, que partem para vários lugares ou chegam de inúmeros deles. É aí que os passageiros fazem baldeação, ou seja, trocam de trens, em busca de variados destinos.

Na Sala de Avaliação, você encontrará atenciosos e dedicados amigos que o ajudarão na importante tarefa prevista nesta aula. Para tanto, vão lhe fazer perguntas, apresentando-lhe questões que possibilitem concretizar esta etapa do processo avaliatório.

Como já aconteceu na primeira aula de avaliação, prezado aluno, na página seguinte você encontrará as questões, dentre as quais estão as escolhidas para a realização da avaliação. Estude-as. Tente dar resposta a elas. Para tanto, utilize o texto das aulas; releia-os, estude-os novamente. Consulte também as anotações que fez ao longo de toda etapa da nossa viagem percorrida até aqui. Se necessário, recorra a outras fontes, como livros ou a internet.

O importante, caro companheiro, nesta viagem em busca do conhecimento, é que você faça um esforço para obter respostas para as questões. Tente sempre acertar, mas lembre-se: errar é uma etapa simplesmente indispensável no processo de aprender. Ninguém aprende sem errar; aprendemos muito mais com nossos erros do que com nossos acertos.

Preparado? Então, pegue o texto de suas aulas, desça do vagão e dirija-se à Sala de Avaliação. Veja, na próxima página, as questões propostas.

AUTO-AVALIAÇÃO

- Explique:

a) O que vêm a ser as dimensões “instituída” e “instituinte”, tomando a escola como objeto de análise.

b) O que vem a ser o conceito de “hegemonia” e como vem sendo estudado do ponto de vista da educação.

c) De que maneira mecanismos de mensuração e avaliação psicológicas, como os testes de QI, contribuem para o processo de exclusão escolar.

d) Em que consiste e quais são os principais ingredientes da “teoria da correspondência”, de Bowles e Gintis.

e) O que se deve entender por “saber popular” e quais as principais características que esse tipo de saber apresenta.

f) Em que consistiu o denominado “otimismo pedagógico”, surgido no Brasil nas duas primeiras décadas do século XX.

- Responda:

a) Tendo em conta as características que permitem a distinção entre esses dois conceitos, de que maneira o professor, em sua prática cotidiana, deve lidar com o “saber” e a “sabedoria”?

b) Que problemas o aumento da demanda social por escola e a expansão dos sistemas educacionais nos países capitalistas da Europa e da América trouxeram para os educadores?

c) O saber popular nasce das experiências cotidianas. Por isso, podemos afirmar que ele é sempre coerente e verdadeiro? Por quê?

d) Com base no pensamento de Paulo Freire, o que significa conceber uma pedagogia *a partir do* oprimido e não *para* ele?

e) Quais as duas vertentes sobre as quais é construída a explicação das dificuldades de aprendizagem escolar e como elas explicam as diferenças de rendimento escolar?

f) Por que deve ser considerada não apenas a concepção negativa, mas também a concepção *positiva* do poder?

g) Em que medida, dadas as suas características e potencialidades, os saberes instituídos contribuem para a relação ensino/aprendizagem em geral e, em particular, para a compreensão do Outro por parte do aluno?

h) Que papel a educação representa dentro da abordagem tradicional sobre a relação Estado, sociedade e escola?

i) Como deve proceder um professor interessado em contribuir para o encontro e articulação entre os saberes "popular" e "erudito"?

j) Como a educação é concebida na perspectiva marxista, segundo a qual a relação Estado, sociedade e escola é histórica e centrada nas classes sociais?

• Reflita:

a) O fracasso escolar das classes de baixa renda da população pode ser examinado à luz das relações entre escola, saber e poder. Faça uma análise disso, tendo em conta que "saberes geram poderes".

b) A Companhia de Jesus foi de soberana importância na educação brasileira. Tendo isso em conta, apresente o contexto histórico e sociopolítico em que foi criada e se desenvolveu essa instituição.

c) "Saber" tem sua raiz etimológica em "sabor". Partindo dessa premissa, explique como um professor consciente, interessado e criativo pode trabalhar com a questão do seu próprio conhecimento e o dos seus alunos.

d) Eis o trecho de uma carta de Martinho Lutero, divulgada em 1524:

“Não obstante, sabemos ou deveríamos saber o quanto é necessário, útil e agradável a Deus que um príncipe, senhor ou conselheiro seja instruído e capaz de viver cristãmente segundo sua condição” (LUTERO *apud* MANACORDA, 1997 p. 197).

A partir da visão aí contida sobre a instrução, explique por que a Reforma Protestante foi importante para a institucionalização da escola no mundo moderno.

e) De acordo com Michel Foucault, cada formação discursiva desenvolve um regime de verdade próprio, que legitimará alguns saberes como verdadeiros, assim como condenará outros como falsos. Levando em conta tal visão, explique o papel do professor como representante, em sala de aula, dessa produção de “verdades”.

- Cite:
 - a) As principais características do chamado “realismo em educação” e descreva as visões dos quatro grupos que integram essa corrente.
 - b) Os procedimentos que, segundo Foucault, a sociedade utiliza para produzir, controlar, selecionar, organizar e redistribuir os discursos.
 - c) As principais concepções de “ideologia”, desde seu surgimento, na época da Revolução Francesa, até as visões de Gramsci e de Althusser.
 - d) As principais características do que, em Paulo Freire, se considera uma educação para a libertação.
 - e) Os três momentos da “hegemonia ideológica”, segundo Gramsci, procurando, em seguida, relacioná-los com o papel reservado, na sociedade, à instituição escolar.
 - f) As formas distintas mediante as quais a escolarização é concebida e apropriada pelas visões liberal e marxista.
 - g) As três posições teóricas existentes no interior do denominado “conflitualismo” em Educação, apresentando os principais pontos de vista de cada uma delas.
 - h) Estabeleça uma análise comparativa e crítica entre os principais elementos relativos à aprendizagem contidos na Psicologia diferencial norte-americana e nas visões de Piaget e de Vygotsky.

Então, caro aluno, gostou da atividade feita na Sala de Avaliação? Esperamos que sim. E muito menos pelo resultado mensurável alcançado do que pelo processo avaliatório em si, que o levou a rever o que estudou, a descobrir como superar as eventuais dificuldades que tenha enfrentado e a consolidar o que aprendeu.

Enquanto a avaliação acontecia, nossa “Maria Fumaça” foi abastecida e os encarregados da manutenção e da limpeza trabalharam no trem, para que possamos enfrentar, sem percalços, as próximas, importantes e interessantes etapas de nossa viagem pela “Terra dos Fundamentos da Educação”, começando pelo Mapa II.

Apressemos-nos para subir ao vagão. O trem da imaginação já deu o último apito!

Fundamentos da Educação 1

Referências

Aula 13

ARANHA, M. Lúcia de Arruda; MARTINS, M. Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 1991.

ARTIGAS, M. , SANGUINETI, J. *Filosofia de la Naturaleza*. Pamplona: Universidade de Navarra, 1989.

BRECHT, Bertolt. *A vida de Galileu*. São Paulo: Abril Cultural, 1977.

BRUN, Jean. *Os pré-socráticos*. Lisboa: Edições 70, s/d.

CHAUÍ, Marilena. *Introdução à História da Filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1995.

HENRY, John. *A Revolução Científica e as origens da Ciência Moderna*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

HUSSERL, E. *A crise das ciências européias e a fenomenologia transcendental*. Paris: Gallimard, 1976.

KÖCHE, José Carlos. *Fundamentos de Metodologia Científica: Teoria da ciência e prática da pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2001.

KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

MORA, J. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SANTOS, Boaventura Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1997.

SCHAFF, F. *História e verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Aula 14

LUCKESI, Cipriano C. Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. In: *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo, 1995. p. 98.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1978.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: PUC, 1974. Cadernos da PUC.

_____. *Microfísica do poder*. 8 ed. São Paulo: Graal, 1989.

_____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

ALVES, Rubem. *Entre a ciência e a sapiência*: o dilema da Educação. 3.ed. São Paulo: Loyola, 1999, p. 90.

MORIN, Edgar. *Amor, poesia, sabedoria*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A questão política da educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CALDART, Roseli Saete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. *La construcción del conocimiento*. México,DF: Ed. Era, 1979.

LEFEBVRE, Henri. *Lógica Formal/Lógica Dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

MUÑOZ, Jorge Vicente. *O saber das classes populares e a prática da educação popular*. 1983. Dissertação (Mestrado). Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1983.

NETO, Agostinho. *Do povo buscamos força*: poemas de Angola. Rio de Janeiro: Codecri, 1979.

NOVA – Pesquisa, Assessoramento e Avaliação em Educação. *O que é a seca*: Narrativa de um camponês. *Cadernos de Educação Popular*, Rio de Janeiro, n.4, 1982.

SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa, Moraes, 1981.

Aula 18

DELORS, Jacques et al. Os quatro pilares da Educação. *In: Educação: um tesouro a descobrir*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 89-102.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* 2.ed. São Paulo : Bertrand Brasil, 1999. p. 47.

Aula 19

FOUCAULT, Michel. *Doença mental e psicologia*. 5.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

_____. *História da Loucura*. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

SALVADOR, César Coll. *Psicologia do Ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Aula 20

BOURDIEU, Pierre et al. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CECCON, Claudius. et al. *A vida na escola e a escola da vida*. Petrópolis: Vozes, 1982.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____. *Vigiar e punir*. Petrópolis, Vozes, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

_____. *Política e educação*. São Paulo, Cortez, 1993.

SILVA, Tomaz T. *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ALVES, Rubem. *Entre a ciência e a sapiência*. São Paulo: Loyola, 1999. p. 5.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *A questão política da educação popular*. 2.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

DEMO, Pedro. *Pobreza política*. São Paulo: Cortez, 1988.

GARCIA, Pedro Benjamim. Educação popular: algumas reflexões em torno da questão do saber. *In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). A questão política da educação popular*. 2.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

LEITE, Rogério Cezar de Cerqueira. Educação e desenvolvimento. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 9 jul. 1979.

MARX, Karl. *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

FURTADO, Odair (org.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001.

LOURENÇO FILHO, M.B. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. São Paulo : Melhoramentos, 1950. p. 133.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SALVADOR, César Coll (org.). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

Aula 24

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 2000.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MONROE, Paul. *História da Educação*. São Paulo : Companhia Editora Nacional, 1969.
- MOTA, Carlos Guilherme. *História Moderna e Contemporânea*. São Paulo : Moderna, 1986.
- RABELAIS, François. Pantagruel. In: ROSA, Maria da Glória. *A História através dos textos*. São Paulo: Cultrix, 1999. p.125.
- ROSA, Maria da Glória de. *História da Educação através dos textos*. São Paulo : Cultrix, 1999.

Aula 25

- GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação Popular e Educação de Adultos*. 4.ed. São Paulo: Loyola, 1987.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia: teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1985.

Aula 26

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro : Graal, 1989.
- BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. *L'école capitaliste en France*. Paris: Masperos, 1976.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. *A reprodução*. Rio de Janeiro : Fco. Alves, 1982.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo : Perspectiva, 1989.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1990.
- BOWLES, S. GINTIS, H. *La instrucción escolar en la America capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. México, DF: Siglo XXI, 1981.

- GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1990.
- MCLAREN, P. *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós, 1997.
- PETITAT, A. *Produção da escola / Produção da sociedade*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- POULANTZAS, N. *O Estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro : Graal, 1990.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo : Cortez, 1990.
- WEBER, M. *Conceitos básicos de sociologia*. São Paulo : Moraes, 1989.

Aula 27

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro : Graal, 1998.
- BUCI-GLUCKSMANN, Christinne. *Gramsci e o Estado*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1980.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. Para uma leitura em Karl Marx: anotações sobre a Introdução de 1857. *Cadernos ICHF*, set. 1990. mimeo.
- DA IDEOLOGIA*. Rio de Janeiro : Zahar, 1980.
- EAGLETON, Terry. *Ideologia: uma introdução*. São Paulo : Editora da UNESP/Boitempo, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. São Paulo : Cortez, 1995.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1980.
- MARX, Karl. *Obras escolhidas*. Moscou: Progresso, 1974/1976. vol. I e III.
- _____. Prefácio à crítica da economia política. *In: Os pensadores*. São Paulo : Abril Cultural, 1980.
- _____. Introdução à crítica da economia política. *In: Os pensadores*. São Paulo : Abril Cultural, 1981.
- SNYDERS, George. *Escola , classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes, 1981.

- MARX, Karl; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Rio de Janeiro : Zahar, 1985.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições para a educação de adultos*. São Paulo : Cortez, 1982.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e emocracia*. São Paulo : Cortez, 1984.

Aula 28

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de estado*. Rio de Janeiro : Graal, 1989.
- BERGER, P. *Perspectivas sociológicas*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- CHAUÍ, M. *O que é ideologia*. São Paulo : Brasiliense, 1985.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1990.
- HEGEL, F. *A razão na história*. São Paulo : Moraes, 1990.
- KEMMIS, S. *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata, 1998.
- LÖWY, M. *Ideologia e ciências sociais*. São Paulo : Cortez, 1989.
- MARX, K. *A ideologia alemã*. São Paulo : Moraes, 1984.
- THERBORN, G. *La ideología del poder y el poder de la ideología*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 1997.

Aula 29

- TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977. p. 179.

Aula 30

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. p. 69.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

ISBN 85-89200-41-8



UENF
Universidade Estadual
do Norte Fluminense



Universidade Federal Fluminense



SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Ministério
da Educação

