

Fae
Ribeiro

340.1
5449e
+

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO PÚBLICA:
DEMOCRATIZAR COM QUE COMPETÊNCIA?

SUZANA PEREIRA SEDREZ

DISSERTAÇÃO apresentada em
16 de maio de 1988, como re-
quisito ao título de Mestre
em Educação na área de con-
centração: Ciências Sociais
Aplicadas à Educação.

AC 28602

BELO HORIZONTE

U. F. M. G. - BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA



774288809

NÃO DANIFIQUE ESTA ETIQUETA

INV 05

04

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

BANCA EXAMINADORA

Oder José dos Santos

Professor Oder José dos Santos

- Orientador -

Maria de Lourdes Rocha de Lima

Professora Maria de Lourdes Rochade Lima

- Coorientadora -

Léa Pinheiro Paixão

Professora Léa Pinheiro Paixão

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E
Av. Antônio ... 27
C. Postal ... Campulha
SI 2- ...
Telefone: ... 5302
FAX: (081) 463-6301

A todos aqueles que,
direta ou indiretamente,
permitiram que este
trabalho ficasse imensamente
melhor do que teria sido,
o meu carinho incondicional.

"No exercício de viver e conviver,
educa-se e se é educado, numa
relação permanente em direção à
mudança." (Eliane M. T. Lopes)

No constante aprendizado que é viver
agradeço a estas pessoas que permitiram
ou promoveram em mim mudanças significativas e
pelas quais lhes sou muito grata:

- . Meus mestres Oder J. dos Santos e
M. Lourdes R. e Lima

- . Coordenadores e professores do Mestrado,
precipuaente: prof. Carlos R. J. Cury,
prof. Miguel G. Arroyo, Profª Rita A. Teixeira
e Profª Ana M. Salgueiro

- . Amigos de Belo Horizonte: Fábio Madureira,
Luzia R. Pereira, Eymard M. Vasconcelos,
Nelsina M. Dias, Rosemary D. Soares e
particularmente Francisca dos S. Gonçalves e
Pura L. O. Martins

- . Parentes e amigos de Blumenau e arredores:
Lucy P. Sedrez, Evany N. P. Martins,
Sandra S. Warmling, Hélio e Virgo Micheluzzi
e ainda, especialmente,
José Milton da Silva que, com o seu processador
de textos FACIL1, (0473) 22-9177, possibilitou
condições para uma digitação, diagramação e
impressão também fácil!

Nesse processo de coeducação, pude contar com o apoio em fases distintas destas instituições e seus coordenadores atuais e/ou anteriores:

- . Núcleo Freinet da FURB
- . Associação dos amigos da FURB, principalmente na pessoa do prof. Rivadávia Wollstein
- . CIP, 04 UCRE (principalmente Marialva Sestrem), AOESC (na pessoa de Sonia M. Melo) e S.E. de S.C. (especialmente Eugênia Colzani)
- . CAPES e CNPq
- . Mestrado em Educação da FAE/UFMG
- . Biblioteca da FAE/UFMG
- . Biblioteca e Imprensa da FURB/SC
- . Conselho Editorial da FURB, na pessoa do prof. Olivo Pedron, pela revisão do texto

Também quero agradecer àqueles que possibilitaram a reflexão da práxis pedagógica questionada:

- . Alunos, professores e especialistas da rede municipal de B.H. e também da rede estadual e particular do Sul de M.G. e outros estados do Brasil citados do trabalho.

RESUMO

Esta dissertação visa a contribuir com a análise do conceito de competência pedagógica, isto é, busca explicar o que seja uma competência para "MUDAR" as relações sociais de produção do conhecimento, na atual organização do trabalho na escola pública. Esta competência implica em o professor captar os determinantes da sua prática social, para sua compreensão e superação, visando à construção de sua identidade de classe social com o projeto político das classes subalternas.

A metodologia adotada, na I parte da dissertação, faz um estudo que historia como o trabalhador vem perdendo, desde o processo de produção pré-capitalista ao neo-capitalista, o controle do seu trabalho (de trabalhador artesão passa a ser tarefeiro tornando-se especializado e constituindo-se, hoje, no trabalhador parcelarizado), desqualificando-se e alienando-se na própria divisão social do trabalho.

Ao mesmo tempo, reconstrói as relações sociais entre trabalho produtivo e trabalho pedagógico que são definidoras do processo de competência para democratizar a educação nos vários momentos de recomposição da hegemonia burguesa.

Na II parte da dissertação busca-se compreender o conceito de competência, que flui da problematização da própria prática pedagógica vivida, a partir da descrição e explicação do processo pedagógico, desenvolvido na formação de professores de 1º, 2º e 3º Graus, em Minas Ge-

rais. As análises realizadas nesta parte, constatam que a competência exigida do professor na atual organização do trabalho pedagógico o tem desqualificado, pois apenas lhe cobra a execução de um planejamento curricular concebido longe das necessidades sociais do meio em que atua.

Assim, supor uma competência para "MUDAR" esta condição exploradora e alienante exige do professor a apreensão dos limites de sua prática social, na organização do trabalho escolar, bem como, demanda a apropriação de uma explicação destes determinantes, na história da divisão do trabalho capitalista, através da abordagem dialética dos problemas na Educação e da estrutura social. Este processo permite ao professor gerar na prática uma nova práxis comprometida politicamente na perspectiva de superação das desigualdades sociais, conquistando, então, uma competência para democratizar a educação na escola pública.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
-----------------	---

I PARTE

DO TRABALHADOR ARTESÃO AO TRABALHADOR PARCELARIZADO

Introdução.....	14
Capítulo 1 - AS FORÇAS PRODUTIVAS SIMPLES E A EDUCAÇÃO DO HOMEM ERUDITO.....	17
1.1 A Nascente Burguesia.....	18
1.2 A Influência do Humanismo na Educação.....	26
1.2.1 Os Reformadores Protestantes.....	28
1.2.2 A Pedagogia dos Católicos.....	30
1.3 Democratização do Ensino e a Competência para Ensinar nas Escolas Públicas Religiosas.....	33
Capítulo 2 - AS FORÇAS PRODUTIVAS COMPLEXAS E A EDUCAÇÃO DO HOMEM DE OFÍCIO.....	41
2.1 As Forças Burguesas em Ascensão.....	42
2.2 A Era do Racionalismo e o Método na Educação.....	50
2.2.1 As Idéias de Ratke.....	54
2.2.2 O Método de Comenius.....	55
2.2.3 As Preocupações de Locke.....	56
2.3 Democratização do Ensino e a Competência para Ensinar com Método nas Escolas Públicas Religiosas.....	57

Capítulo 3 - AS FORÇAS PRODUTIVAS COMPLEXAS E A EDUCAÇÃO DO HOMEM LIVRE.....	64
3.1 A Revolução Industrial e o Liberalismo.....	65
3.2 O Iluminismo e a Inspiração Democrática.....	70
3.2.1 A Educação proposta por Rousseau.....	72
3.2.2 A Educação defendida por Basedow.....	74
3.2.3 A Educação vivenciada por Pestalozzi.....	75
3.3 A Revolução Francesa e a Implantação do Sistema Capitalista.....	77
3.4 As Conquistas no campo da Democratização da Instrução a partir da Revolução Francesa.....	87
3.5 A Competência para Ensinar conforme o Padrão Nacional e a promessa de Educação para Todos.	99

Capítulo 4 - AS FORÇAS PRODUTIVAS TECNIFICADAS E A EDUCAÇÃO DO HOMEM PRODUTIVO.....	107
4.1 O Valor da Força de Trabalho (F.T.) e a Gerência Científica.....	108
4.2 Primórdios do Imperialismo.....	114
4.3 O Positivismo e a Educação controlada pelo Estado.....	118
4.3.1 A Pedagogia Científica de Herbart.....	121
4.4 As Escolas Públicas Nacionalistas e a Competência para Ensinar conforme a Aptidão.....	123

Capítulo 5 - AS FORÇAS PRODUTIVAS TECNIFICADAS E A E- DUCAÇÃO DO HOMEM CÍVICO.....	130
5.1 O Imperialismo e o Neocapitalismo.....	131
5.2 O Pragmatismo e a Educação Democrática.....	145
5.2.1 O Movimento da Escola Nova.....	146
5.2.2 A Contribuição Pedagógica de John Dewey.....	150
5.2.3 A Contribuição Metodológica de Célestin Freinet.....	153
5.3 A Racionalização na Educação.....	160
5.4 As Escolas Públicas Democráticas e a Competência para Ensinar conforme o Interesse.....	163

II PARTE

PARA A RECONSTRUÇÃO DO TRABALHADOR TOTAL

Introdução.....	171
-----------------	-----

Capítulo 1 - A EDUCAÇÃO DO HOMEM POLÍTICO E A PRÁXIS INOVADORA.....	175
--	-----

1.1 Os Limites Estruturais da Escola e a Práxis Transformadora.....	176
1.1.1 Primeira Questão: A Indisciplina e a Organização do Trabalho Pedagógico.....	177
1.1.2 Segunda Questão: A falta de Entrosamento e a Organização do Trabalho Pedagógico.....	186
1.1.2.1 A Relação Pedagógica e os Métodos adotados...	189
1.1.2.2 Compreendendo a Razão de Ser da Prática.....	192

1.1.2.3	A Competência para "MUDAR" construída na prática.....	196
1.1.2.4	O Compromisso Político e a Competência para "MUDAR".....	199
1.1.3	Terceira Questão: Desqualificação dos Profissionais e a Organização do Trabalho Pedagógico.....	204
1.1.3.1	Quanto ao Desempenho do Professor.....	206
1.1.3.2	Quanto à Estrutura da Escola.....	207
1.1.3.3	Quanto ao Desenvolvimento do Aluno.....	208
Capítulo 2 - DA COMPETÊNCIA PARA "MANTER" A COMPETÊNCIA PARA "MUDAR".....		223
Introdução.....		224
2.1	O Trabalhador Total e o Método para Pensar...	226
2.3	O Trabalhador Tarefeiro e o Método para Ensinar.....	228
2.4	O Trabalhador Especializado e o Método Científico.....	231
2.5	O Trabalhador Parcelarizado e o Método Tecnista.....	236
CONCLUSÃO.....		245
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		253

INTRODUÇÃO

A razão de ser deste trabalho está centrada em três finalidades:

a- Levar o professor a compreender a razão de ser da prática pedagógica, a fim de que, inserido na organização do trabalho escolar, possa participar efetivamente do processo de democratização da educação pública.

b- Levar o professor a aperfeiçoar sua competência pedagógica em função de um compromisso político, com vistas a transformar a relação pedagógica (reflexo das relações sociais de produção, consubstanciadas nas teorias educacionais) de que se vale na prática diária.

c- Levar o professor a alterar as relações sociais de produção do conhecimento nas escolas, o que lhe permitiria gerar uma nova práxis pedagógica.

Estas três finalidades, razão de ser deste trabalho, ensejam a necessidade de levar o professor à compreensão dos determinantes sociais da sua prática. Isto lhe possibilitaria uma atuação pedagógica qualitativamente diferente, mais comprometida com as necessidades daqueles alunos que têm sido excluídos do processo educativo. Seria uma atuação pedagógica que expressasse o compromisso do professor com a democratização da educação pública.

A necessidade de elaborar este trabalho, concebendo-o como um instrumental de análise, que permita ao professor construir uma competência para democratizar a educação pública, vem se delineando ao longo da vivência

da mestranda enquanto profissional da educação.

Nesta experiência, acumulada ao longo de doze anos no campo da educação, os cinco primeiros (a partir de 1975) foram de atuação como professora de 1º Grau, sendo a maior parte como alfabetizadora em escola particular. Nos quatro anos subsequentes (a partir de 1979), a função exercida foi de Orientadora Educacional, de 1º e 2º Graus, em escola pública profissionalizante, em Santa Catarina. A partir de 1983 passou a cursar o Mestrado em Educação, na Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte.

O processo de repensar a prática educativa, proposto no curso de Mestrado da Faculdade de Educação da UFMG, fez com que, desde 1985, houvesse um comprometimento com a compreensão, sistematização e elaboração deste instrumental de análise, com vistas a oferecer subsídios ao professor na compreensão dos determinantes sociais da sua prática. Esta necessidade nasceu da prática e se pretende que retorne a ela, num compromisso de auxiliar o professor que esteja questionando sua prática, permitindo-lhe, além da compreensão da dimensão política dos problemas concretos que a prática do cotidiano manifesta, também a identificação dos caminhos que possam levá-lo a superá-los.

Este caminho significou que, a partir de uma prática social espontaneísta, a maior preocupação, enquanto educadora, consistia em aperfeiçoar técnicas que promovessem o processo ensino-aprendizagem de forma mais duradoura e mais agradável para os alunos. Partia-se do pressuposto de que era necessário desenvolver a motivação, tanto do aluno quanto do professor, para possibilitar inovações na forma de transmitir e assimilar o conteúdo. Via-se na metodologia da aprendizagem um caminho para minimizar os problemas de evasão, de repetência e o desinteresse, a apatia, o baixo rendimento dos alunos que os conselhos de

classe denunciavam.

A formação acadêmica recebida (Pedagogia - habilitação Orientação Educacional) objetivava a percepção dos problemas da educação sob o enfoque psicologizante, o que fazia crer que, alterando a metodologia, estariam solucionados os problemas de aprendizagem, de indisciplina, de reprovação, etc..

O empenho nesta prática de promover uma aprendizagem de mais qualidade para uma maior aprovação dos alunos, nas experiências desenvolvidas com o auxílio das técnicas Freinet e a preocupação em aprimorar a competência técnica do professor, proporcionaram a vinda ao Mestrado em Educação.

O processo vivido no Mestrado permitiu a apropriação e redefinição do conceito de Educação, qualitativamente diferente daquele obtido na formação acadêmica em Blumenau, Santa Catarina.

As discussões, as problematizações e o acesso que se teve às teorias do conhecimento na perspectiva dialética, que explicam os problemas da Educação como uma manifestação do embate das lutas de classe, permitiram a identificação de que o cerne da questão, na Educação, não está em se estimular a motivação, mas sim em assumir o compromisso político com aqueles que têm sido marginalizados da escola. Isto é, conquista-se, no processo de alteração da prática cotidiana, uma competência que possibilita a compreensão do fazer educativo e orienta na superação das condições que mantêm essa marginalização. Vivenciar esse processo permite conquistar uma competência para democratizar a escola pública - uma competência para "MUDAR" - em função do compromisso político assumido com a Educação das classes subalternas.

Através de constantes experiências alternativas, desenvolvidas no decorrer do Curso de Mestrado, conquistou-se um novo projeto educativo que busca a transformação da escola, num espaço de luta, com vistas à construção da identidade das classes subalternas. Na tentativa de captar os germes alternativos da prática social questionada, houve especial interesse em compreender as contradições destas práticas com os trabalhadores da educação. Nesta perspectiva é que, nas oportunidades profissionais, que surgiram aleatoriamente, pretendia-se captar as contradições da prática do dia-a-dia para, não só buscar sua compreensão nas teorias sistematizadas disponíveis, mas também produzir um conhecimento para a superação dialética dos problemas suscitados pela prática. Daí que, a partir das explicitações de contradições da prática vivida, todas as tentativas foram tomando sentido e direção na compreensão e superação de seus determinantes sociais.

Neste sentido, é que os capítulos de 1 a 5, da I parte, examinam a origem e o processo de desenvolvimento do conceito de competência e de democratização nas suas relações com a estrutura econômica de produção e com a prática educativa experimentadas por vários pedagogos e políticos da educação. A necessidade desta história, em suas várias relações se deu concomitante ao processo de repensar, com os educadores, o trabalho na escola. Assim, das diferentes práticas, decorreram diferentes questões, altamente significativas, que são mencionadas a seguir e trabalhadas concretamente, também nas suas relações históricas, nos capítulos 1 e 2 da II parte.

I Primeira Questão: A indisciplina dos alunos e a organização do trabalho pedagógico

A indisciplina dos alunos, oriundos de uma favela de um bairro de Belo Horizonte (M.G.), que tanto perturbava a professora, tinha sua origem na organização do trabalho pedagógico, inerente à estrutura da Escola Municipal em que se desenvolveu a experiência.

Esta indisciplina denunciava o vínculo estabelecido, às vezes autoritário, às vezes permissivo, da metodologia adotada pela professora. Na medida em que esta percebeu que podia interferir na prática, dar uma direção qualitativamente diferente ao processo de aprendizagem; a indisciplina cedeu lugar à disciplina pelo trabalho, superando com isto um problema concreto: o domínio do código da escrita.

II Segunda Questão: A falta de entrosamento entre os professores e a organização do trabalho pedagógico

Professores de um curso de pós-graduação, realizado em Machado (M.G.), denunciaram a falta de entrosamento entre os docentes, tanto nas escolas particulares como nas estaduais e fundações de 1ª, 2ª e 3ª Graus. Esta falta de entrosamento tem seu determinante na atual organização do trabalho pedagógico das escolas e revela o vínculo hierárquico inerente ao próprio organograma que estabelece, numa ordem vertical, as posições dos dirigentes e dos dirigidos. Na medida em que os professores percebiam que poderiam interferir na sua prática, para alterar determinadas condições que os oprimiam, compreendiam a importância da força do grupo e a necessidade de se organizarem para a construção da identidade da classe. Construção que implicava a conquista de uma competência, que lhes permitisse alterar as condições objetivas de trabalho, concomitantemente.

III Terceira Questão: A desqualificação do profissional e a organização do trabalho pedagógico

A diferença entre a formação recebida nos cursos de Ciências "Exatas" e nos cursos de Ciências Humanas ficou evidenciada quando a turma de um curso de pós-graduação, realizado em B. Horizonte, percebeu a importância e a coerência do vínculo que se estabeleceu entre a professora e os alunos no processo metodológico adotado,

refletido, analisado. Este processo os instigou a repensar a própria prática, fazendo-os perceber a desqualificação crescente da maioria dos diferentes profissionais das várias áreas de atuação na sociedade, em contraposição à superqualificação de uma minoria privilegiada que tem acesso à Educação. Ao fim do processo ficou claro que existe um "ritual de desqualificação" nas Instituições em que atuam e que se manifesta como um produto da dicotomia entre concepção e execução, que legitima a divisão social do trabalho no modo de produção capitalista. Das reflexões propiciadas no curso ficou a questão: como alterar as relações sociais de produção do conhecimento na área de ciências "exatas"?

As análises oriundas das experiências vivenciadas na prática educativa e no Mestrado avançaram em diferentes dimensões. Surgiu um novo objetivo político definido em favor da superação das desigualdades sociais. Evidenciou que a formação acadêmica dos professores não lhes permitia uma compreensão da razão de ser da prática pedagógica. Identificou-se a falta de um conceito de competência, que lhes permitisse compreender e alterar as relações sociais da produção do conhecimento, na atual organização do trabalho pedagógico.

Daí porque o presente trabalho pretende elaborar este instrumental de análise da prática docente, objetivando proporcionar alguns subsídios no sentido de se conquistar uma competência pedagógica comprometida com a transformação, permitindo uma visão de todo o processo educacional e suas relações com a estrutura da formação social e que serão analisadas principalmente na II parte. Em suma, construiu-se um conceito de competência para "MUDAR", com vistas a contribuir na formação do professor comprometido politicamente com a democratização da educa-

ção pública.

Para atingir este objetivo, optou-se por desenvolver uma metodologia de abordagem histórica do objeto de trabalho, reconstruindo a gênese do conceito de competência para democratizar, a partir de concepções de ensino que se consolidaram politicamente desde o século XVI ao XX, conforme se verá nos capítulos de 1 a 5 na I parte. Fazem-se necessárias a historicização e a contextualização do desenvolvimento progressivo da educação (do ensino público, religioso e laico), suas reformas e conseqüências no processo de democratização da educação pública (que foi lento, gradativo e continua em andamento), para que se possa compreender a luta de muitos pedagogos e filósofos através dos séculos. Estes educadores se preocupavam, desde então, com o ensino abrangente dos filhos da burguesia e do povo e não só dos filhos dos nobres, bem como contribuíram para a definição da competência pedagógica da escola necessária para assumir as novas necessidades de democratização.

Sintetizando, tenta-se reconstituir o processo de democratização da educação e a competência pedagógica requerida, desde o princípio da Idade Moderna até Idade Contemporânea, abrangendo a Europa e Estados Unidos da América, fazendo-se interrelação da concepção de homem e de educação, preconizadas nas correntes filosóficas que se consolidaram historicamente, abordando as diversas fases de composição e recomposição da hegemonia burguesa.

Tenta-se, então, sistematizar, em parte, o movimento social que provocou as reformas na metodologia educacional, cujos determinantes econômicos, políticos e sociais foram definindo a competência do professor através dos tempos, dando novas dimensões ao processo de democratização da educação.

Privilegiou-se por este caminho, de contextualização histórica, porque, no decorrer dos estudos, sentiu-se a necessidade de suprir, em parte, as defasagens da literatura, na tentativa de oferecer ao professor subsídios para a compreensão da problemática tratada.

A necessidade de sistematizar informações que fossem permitindo ao profissional da educação não só compreender, mas fundamentar-se nos conceitos que o texto trabalha, se deu em função dos limites da bibliografia disponível. A dispersão da literatura principalmente na área pedagógica (por ser profundamente descritiva) e na área sociológica (entre outros, a falta de dados cronológicos), e fundamentalmente por quase não se ter acesso a análises críticas que façam a interrelação dessas áreas, visando a orientar a formação do professor na graduação, foram os condicionantes de uma abordagem histórica.

A interrelação da estrutura social (das formações sociais produtivas) com os seus aspectos filosóficos, científicos e pedagógicos, permitiu não só a apreensão das concepções de homem, de educação e de sociedade em cada momento histórico caracterizado, bem como a visualização, em linhas gerais, de quatro grandes momentos na evolução do processo de democratização do ensino, desde o século XVI, quais sejam:

- a) "ler e escrever" em latim, com os jesuítas,
- b) "ler e escrever" na língua materna, a partir de Lutero
- c) "ler e escrever" conforme o desenvolvimento do aluno:
 - . natural, a partir de Rosseau
 - . intelectual, a partir de Herbart
 - . do interesse, a partir da Escola Nova

e na discussão atual sobre a democratização da educação pode-se acrescentar:

- d) "ler e escrever" conforme a necessidade de classe social.

Pretende-se tornar claro ao professor que a competência pedagógica requerida em cada um desses momentos esteve sempre articulada aos interesses das classes dominantes, mascarando as propostas de democratizar a educação.

A construção do conceito de competência foi fundamentada nas relações de cada tempo, como se constituíram historicamente nos vários momentos do desenvolvimento das forças produtivas e sua repercussão na educação. Essas relações foram trabalhadas no capítulo 2 da II parte, que pode ser considerado a culminância das duas partes da dissertação.

Na I parte, "DO TRABALHADOR ARTESÃO AO TRABALHADOR PARCELARIZADO", nos seus cinco capítulos, historia-se o desenvolvimento das forças produtivas do século XVI ao XX, mostrando como o trabalhador vai, gradativamente, perdendo o controle do seu trabalho no processo de produção dos bens materiais. Analisam-se as relações entre o desenvolvimento das forças produtivas e a concepção de educação, aspectos da democratização do ensino e da competência requerida que interessava à burguesia ser mantidos em cada um destes períodos históricos.

Assim, no capítulo 1, caracteriza-se o desenvolvimento das forças produtivas simples fazendo-se relação com a educação do homem erudito que era necessário à manutenção da nobreza feudal. Nos capítulos 2 e 3 caracteriza-se o desenvolvimento das forças produtivas complexas,

nos seus dois momentos, fazendo-se relação com a educação do homem de ofício e posteriormente do homem livre que passou a ser desejo da burguesia ascendente, mais tarde revolucionária. Na análise dos fatos da Revolução Francesa fez-se um resumo bem abrangente das fases do processo de democratização da instrução pública, apenas para deixar mais clara a alternância das influências dos setores conflitantes da burguesia, na tentativa de apreender as razões do fracasso de todas aquelas boas intenções. Nos capítulos de 4 a 5 caracterizou-se o desenvolvimento das forças produtivas tecnificadas fazendo-se relação com a formação do homem produtivo que consolida a burguesia triunfante e, noutro estágio, do homem cívico que mantém a burguesia dominante.

Na II parte, "PARA A RECONSTRUÇÃO DO TRABALHADOR TOTAL", em seus dois capítulos, propõe-se resgatar o controle sobre o processo de produção, lutando contra o "ritual de desqualificação" na escola, onde o professor se tornou um executor de ordens. No capítulo 1 da II parte, analisa-se a competência necessária para a formação do homem político na práxis inovadora e, finalmente, no capítulo 2 da II parte, propõe-se um conceito de competência para "MUDAR" as condições de trabalho que foram sendo cada vez mais exploradoras através dos tempos e que fragmentaram, alienaram e desqualificaram também o trabalhador da educação.

Objetiva-se, neste trabalho, que o professor perceba a origem, o desenvolvimento e a função dos diferentes conceitos de competência, bem como compreenda a si mesmo e sua prática como síntese dos determinantes sociais e políticos do seu tempo para que possa construir sua competência para "MUDAR".

"MUDAR" o quê?

- . Mudar o quadro estatístico do "fracasso escolar",
- . Mudar os índices de repetência e evasão,
- . Alterar a porcentagem dos 60% das crianças que não ultrapassam a 1ª série do 1º Grau.

Enfim, lutar por uma escola pública que atenda aos interesses dos assalariados e não uma escola que expulse os que mais precisam dela.

Hoje, em época de Constituição, a burguesia dominante endossa a bandeira dos muitos intelectuais da educação que colocam a questão da democratização da escola pública, assim como há quase dois séculos atrás a burguesia revolucionária defendia a necessidade da democratização da instrução laica, universal, obrigatória e gratuita. Contudo, é necessário avançar a discussão e aprofundar a questão da democratização da educação no interior da própria escola pública.

É preciso deixar claro que não se pode mais pretender apenas democratizar o ensino - distribuir o que era privativo de poucos -, nem pretender que se democratize a instrução - o domínio da escrita, leitura e cálculo -. É fundamental que se oriente a discussão para a democratização da educação na escola pública. A escola pública pode ser transformada num espaço de luta para quem realmente precisa dela, como arma para a superação de sua condição de marginalização.

Não se trata mais de distribuir os conhecimentos acumulados socialmente, nem instruir no domínio da escrita-leitura-cálculo, mas sim de, em compreendendo os determinantes sociais da prática social, sistematizar e produzir novos conhecimentos com vistas à construção da identidade das classes subalternas.

Mas, com qual competência se pode democratizar a educação no interior da escola pública?

Antes de ter a competência técnica - saber ensinar - usando todos os recursos e meios disponíveis para ensinar bem, é imprescindível que o professor assuma seu compromisso político - PARA QUEM, O QUE E COMO ENSINAR -. Neste processo, o compromisso político com a democratização da escola pública faz com que se conquiste uma competência que permita a alteração não só da relação pedagógica que estabelece com seus alunos, bem como as relações sociais de produção do conhecimento no espaço educacional, visando à superação da atual organização do trabalho pedagógico na escola, como reflexo da divisão social do trabalho, no modo de produção capitalista.

Neste trabalho, a reconstituição histórica do problema - como democratizar com competência - não tem a pretensão de esgotar essa discussão, mas foi considerada imprescindível para permitir a compreensão dos determinantes da prática social que levaram à necessidade da construção do conceito de competência para "MUDAR".

I PARTE

DO TRABALHADOR ARTESÃO AO TRABALHADOR PARCELARIZADO

Introdução

O eixo de análise adotado para a construção do conceito de competência foi produzido a partir da identificação das relações produtivas articuladas ao momento mais expressivo na pedagogia que se consolidou em cada momento histórico. Como se pode perceber no decorrer do trabalho, os conceitos não são simples elaborações teóricas idealizadas pela mente humana, eles são produzidos socialmente, historicamente e a maneira de captá-los, compreendê-los para construir o novo se dá através da própria História.

As tendências mais recentes da ciência da História expressam que a História está em constante construção, defendem que é preciso fazer a História de que se tem necessidade e para isso é essencial compreender o passado para transformar o presente.

"(...) o essencial não é sonhar, hoje, com um prestígio de ontem ou de amanhã. É saber fazer a história de que temos hoje necessidade. Ciência do domínio do passado e da consciência do tempo, deve ainda definir-se como ciência da mudança, da transformação. (Goff, citado por Lopes, 1986.p.28)

Lopes capta nas obras de Marx como este concebe a História e conclui que é preciso entender a História da Educação através dos critérios da ciência e da História, cuja categoria de análise, para Marx, é a luta de classes.

"(...) Não há história da política, do direito, da ciência, da arte, da religião, etc. Essa afirmativa pode ser completada por outra: "Não conhecemos somente uma ciência singular, a ciência da História". Nesse sentido, podemos falar de História da Educação, desde que estejamos falando, e fazendo, a História. (Lopes, 1986.p.34)

A educação na História possibilita entender o problema pedagógico que se vive. É o fundamento para a compreensão das situações do presente, propiciando o ponto de partida para a ação. Lopes coloca que:

"(...) o ponto de partida é o problema educacio-

nal assumido como compromisso político. E a história é que nos ajudará a entendê-lo. (Lopes, 1986.p.44)

Ao se compreender os homens como seres sociais conscientes, ou seja, sujeitos e agentes transformadores das desigualdades sociais, concebe-se que são os homens que fazem a História. A História feita pelos homens no embate das lutas de classes é a História da práxis social humana.

"Se o homem existe, enquanto tal, como ser prático, isto é, - afirmando-se com sua atividade prática transformadora, em face da natureza exterior e em face de sua própria natureza, a praxis revolucionária e a praxis produtiva constituem duas dimensões essenciais de seu ser prático. Mas, por sua vez, uma e outra atividade, junto com as restantes formas específicas de praxis, nada mais são do que formas concretas, particulares, de uma praxis total humana, graças à qual o homem como ser social e consciente humaniza os objetos e se humaniza a si próprio." (Vasquez, 1977.p.202)

A noção de transformação é básica, porque, por práxis produtiva, entende-se a transformação da natureza pelo trabalho humano e, por práxis revolucionária, a transformação da sociedade pela luta política.

"Na variedade das lutas populares podemos perceber (...) um movimento social para construção de uma sociedade alternativa. Esse movimento, enquanto praxis social traz em si uma revolução no saber, no reconhecer-se, educar-se e formar-se das classes." (Arroyo, s.d..p.6)

No embate das classes, a educação contida nas mais variadas formas de luta, produz o saber e a cultura, para a construção da identidade das classes fundamentais. Isto leva à alteração das relações sociais de produção do conhecimento, num movimento para entender e superar as desigualdades entre os homens. Lopes afirma que a educação

"(...) está contida nas mais diversas formas de relações humanas. No exercício de viver e conviver, educa-se e se é educado, numa relação permanente em direção à mudança." (Lopes, 1986.p.74)

A História da educação dos homens está inserida na História das lutas sociais. A História da práxis humana

mostra a necessidade de vencer a barreira da ignorância, para conquistar o conhecimento da verdade, que constata a existência das desigualdades entre os homens. Nesse sentido, a verdadeira função da educação é a de questionar a História das desigualdades entre os Homens no movimento das sociedades.

"(...) A ciência da história exige rigor e método; para o crescente entendimento dessa problemática educacional, exige-se um crescente entendimento da História da Educação, que deve ser escrita através de pesquisas rigorosas que obedecem aos critérios e às exigências da própria ciência da história." (Lopes, 1986.p.39)

Todo o desenvolvimento do trabalho encaminha o professor para a compreensão de que os fatos políticos que determinam as reformas educacionais, constituem-se no conteúdo da História da Educação. Tais fatos políticos repercutindo nas teorias educacionais e nas várias correntes didáticas, também permeiam as ações pedagógicas, retratando uma dimensão de classe social e redefinindo a competência do professor.

Ao mesmo tempo em que se tenta historiar o desenvolvimento das forças produtivas, captam-se e analisam-se suas relações com a concepção de educação, com os aspectos e o processo de democratização do ensino e da instrução, assim como, a competência do professor requerida para cada um destes momentos históricos.

Pretende-se na I parte deste trabalho, dos capítulos de 1 a 5, historiar o desenvolvimento das forças produtivas de cada momento histórico, reconstituindo-se a gradativa perda do controle do trabalho no processo de produção dos bens materiais, a que o trabalhador se tem submetido, principalmente a partir do surgimento dos mercados, no século XVI, até a gerência científica na produção, no século XX, e suas articulações com a competência do profissional da educação.

Capítulo 1 - AS FORÇAS PRODUTIVAS SIMPLES E A EDUCAÇÃO DO HOMEM ERUDITO.....	17
1.1 A Nascente Burguesia.....	18
1.2 A Influência do Humanismo na Educação.....	26
1.2.1 Os Reformadores Protestantes.....	28
1.2.2 A Pedagogia dos Católicos.....	30
1.3 A Democratização do Ensino e a Competência para Ensinar nas Escolas Públicas Religiosas.	33

1.1 A Nascente Burguesia

O século XV se caracterizou pelo marco da decadência do modo de produção feudal, que vigorou em grande parte na Idade Média e quase toda a Idade Moderna.

No início do processo do modo de produção feudal, os camponeses eram individualmente dependentes do seu senhor, que tinha a propriedade efetiva, mas não absoluta, da terra. Isto porque o Senhor quase sempre era vassalo de um suserano, que detinha a propriedade da terra por privilégio hereditário ou a partir de doação da nobreza.

Os camponeses (que não tinham a propriedade da terra) se agrupavam em pequenas comunidades aldeãs e estavam submetidos à corvéia, isto é, trabalhavam alguns dias para seus senhores e outros para si próprios.

"(...) Em meados do século XV, na maior parte da Europa ocidental, os arrendamentos pagos em dinheiro haviam substituído o trabalho servil, e, além disso, muitos camponeses haviam conquistado a emancipação completa. (Nas áreas mais afastadas, longe das vias de comércio e da influência libertadora das cidades, a servidão perdurava). O trabalhador agrícola passou a ser algo mais que um burro de carga. Podia começar a levantar a cabeça com um ar de dignidade." (Huberman, 1982, p. 61)

Com a difusão do uso do dinheiro, muitos artesãos domésticos, agregados aos senhores feudais, haviam deixado a agricultura nas décadas anteriores e se encaminhado para os burgos, a fim de viverem de suas habilidades, comprando antes sua liberdade, ou fugindo simplesmente.

As cidades (burgos), a forma básica de propriedade era o trabalho privado dos indivíduos. Marx assim comenta a atividade de mestre artesão:

"(...) O capitalista é, ele próprio, ainda um mestre artesão. Especial habilidade artesanal garante a propriedade do instrumento, etc, etc. Em certo sentido, o modo de trabalho torna-se hereditário, juntamente com a organização do trabalho e seu instrumento. Vida urbana medieval. O trabalho ainda pertence ao homem; Um certo desenvolvimento auto-suficiente de capacidades especializadas (einseitige), etc." (Marx, 1981.p.92)

A necessidade de defesa, competição, influência, produziu organizações de produtores; várias ao nível de ofício - as corporações (de padeiros, alfaiates, tecelões, sapateiros, marceneiros, etc.) e outras ao nível de representantes das várias corporações - as guildas (artífices: ferreiros, pedreiros, tecelões, alfaiates, sapateiros, marceneiros, ourives,... e dos ofícios não manuais: barbeiros, médicos, farmacêuticos, tabeliães... e os comerciantes).

As corporações foram o embrião do movimento capitalista. Regulavam o trabalho dos operários segundo o interesse dos mestres: foram criadas para proteger a propriedade e multiplicar os meios de produção.

Cada operário era versado num ciclo inteiro de trabalhos e sabia usar bem suas ferramentas. O oficial, para chegar a mestre, tinha que dominar bem o seu ofício, num aprendizado que podia chegar até a doze anos. Sua competência devia ser comprovada através de uma obra de amostra, a "Obra de Mestre".

"As corporações lutaram para manter o monopólio dos respectivos artesanatos, e não permitiam aos estrangeiros que se imiscuissem em seu mercado. Quando lemos na história medieval o relato de guerras sangrentas entre uma cidade e outra, devemos lembrar que frequentemente se travavam apenas porque os membros das corporações não toleravam a concorrência de estrangeiros." (Huberman, 1982.p.67)

Uma forma da divisão do trabalho se deu com a separação entre a produção e a troca, originando uma classe especial de comerciantes - os mercadores - e, nesse período, o objetivo da produção passou a se constituir em riqueza.

Num primeiro momento, os mercadores compravam os produtos dos trabalhadores livres. Posteriormente tornaram-se proprietários dos meios de produção.

"Nos primórdios do feudalismo, a terra, sozinha, constituía a medida da riqueza do homem. Com a expansão do comércio, surgiu um novo tipo de riqueza - a riqueza em dinheiro. No início da era feudal, o dinheiro era inativo, fixo, móvel; agora tornara-se ativo, vivo, fluido. No início da era feudal, os sacerdotes e guerreiros, proprietários de terras, se achavam num dos extremos da escala social, vivendo do trabalho dos servos, que se encontravam no outro extremo. Agora, um novo grupo surgia - a classe média, vivendo de uma forma nova, da compra e da venda. No período feudal, a posse da terra, a única fonte de riqueza, implicava o poder de governar para o clero e a nobreza. Agora, a posse do dinheiro, uma nova fonte de riqueza, trouxera consigo a partilha no governo, para a nascente classe média." (Huberman, 1982.p.44)

Com os mercadores abriu-se a possibilidade de ligações comerciais entre cidades diferentes, o que fez surgir uma nova divisão da produção. As diferentes cidades passaram a explorar um ramo ou ramos de indústria, através das corporações existentes.

Com a descoberta do caminho marítimo para as Índias ficou quebrado o monopólio veneziano, que negociava com os turcos, e das cidades do sul da Alemanha, que distribuíam os produtos por toda a Europa. O Atlântico tornou-se a via mais importante de comércio com as Índias Orientais.

"Nessa época, quando o ouro e prata eram tão necessários à expansão do comércio, essa mesma expansão levou à descoberta de grandes jazidas desses metais que, por sua vez, conduziram a uma expansão ainda maior do comércio. (...) para o povo do século XV, Colombo, que não tivera êxito em sua viagem às Índias, representava um fracasso. Foi somente no século XVI, com o afluxo da prata

das minas do México e do Peru para a Espanha, que se deu a essa descoberta seu devido valor. (Huberman, 1982.p.97)

Com a disponibilidade monetária, mesmo que não enfeixada em poucas mãos, foi possível a realização de aventuras comerciais, provocando uma evolução explosiva no comércio.

"Por boas razões é este período da História chamado 'Revolução Comercial'. O comércio que como já vimos, crescia paulatinamente, passou a dar passos gigantescos. (...) As descobertas iniciaram um período de expansão sem par, em toda a vida econômica da Europa ocidental. A expansão dos mercados constituiu sempre um dos incentivos mais fortes à atividade econômica." (Huberman, 1982.p.99)

Levantar os enormes capitais imprescindíveis ao comércio com a América, África e Ásia exigiu a união de vários capitalistas, já que individualmente era difícil assumir os encargos de um empreendimento tão grande. Os mercadores resolveram o problema instituindo as sociedades por ações. Esta maquinaria financeira, posta em movimento por mercadores e banqueiros fez frente às exigências expansionistas do comércio. Paulatinamente e de acordo com as necessidades, para enfrentar novas condições e novas necessidades, foram acrescentados métodos novos e melhores. Para evitar os problemas de pagamentos com dinheiro sonante, foram adotados os papéis de crédito.

"(...) Os banqueiros inventavam formas e meios de efetuar pagamentos para que o intercâmbio de mercadorias se fizesse fácil e rápido. (...) Algum sistema de crédito devia ser concebido para tornar desnecessários tais embarques de ouro. Assim, concordava-se em que o inglês, em pagamento de sua dívida com o italiano, lhe entregasse um pedaço de papel estipulando a quantia devida pelas mercadorias compradas. Ou ainda, numa outra transação, talvez algum mercador italiano devesse dinheiro a um mercador inglês por mercadorias pelas quais igualmente enviara ao mercador inglês um pedaço de papel acusando o débito. Com uma câmara de compensação central os dois débitos seriam cancelado - sem que qualquer quantia tivesse sido enviada a longas distâncias, (...)." (Huberman, 1982.p.105)

No caso mencionado acima, o mercador italiano, que devia ao inglês, pagaria a outro mercador italiano que

tinha a receber de outro inglês, embora talvez nem se comunicassem diretamente.

Neste contexto histórico da Europa coexistiam o absolutismo e o feudalismo, isto é, havia regiões onde monarcas dominavam amplamente e regiões onde os senhores feudais eram praticamente independentes. A área rural é o ponto de partida da organização social feudal. A propriedade comunal torna-se coletiva dos senhores feudais, como um grupo, apoiados pela organização militar introduzida pelos conquistadores tribais germânicos, sendo a sua base de defesa.

O feudalismo é um sistema de suserania e vassalagem. Como já se escreveu, o suserano - senhor feudal - cede a posse do feudo ou parte dele ao vassalo, mediante contrato. Este, por sua vez, pode ceder parte do feudo a outra pessoa, também mediante contrato, a qual torna seu vassalo.

O mais alto suserano era, em geral, o rei. Seguia-lhe a alta nobreza: Duques, Marqueses e Condes. Depois a cleresia. A seguir a nobreza inferior: Viscondes, Barões e Cavaleiros. Finalmente as classes servis, (camponezes, divididos em vilões e servos). Cada estamento devia obediência pelas concessões e favores ao seu suserano ou senhor mais imediato. (E assim sucessivamente até o suserano mais alto, o rei).

Nas cidades se desenvolvia a divisão do trabalho entre produção e comércio - o que proporcionou a base de um comércio mais amplo e uma separação de produtos específicos entre diferentes cidades. A necessidade de os habitantes dos burgos se defenderem contra os senhores feudais e o intercâmbio entre as cidades, deu origem a uma classe, - os burgueses - subdivididos em diversas facções. Esta

nova classe absorveu os demais proprietários e, por segregação, formou, paralelamente, outra classe, posteriormente identificada como - o proletariado - integrada pelos "não proprietários" e todos aqueles que foram expropriados ou se desfizeram das suas propriedades.

Entre os burgueses vigorava o sistema de corporações, e a relação estabelecida entre mestres, oficiais, aprendizes e jornaleiros era a patriarcal. Os superiores chegavam a influir diretamente na vida dos subalternos. O local de trabalho era geralmente parte da habitação dos mestres artesãos.

O crescimento das cidades se deu a partir do desenvolvimento do comércio. Elas surgiam em pontos estratégicos de interesse comercial, principalmente onde duas estradas se encontravam ou nas embocaduras de rios. Concomitantemente, a Igreja deixou de condenar frontalmente o lucro, passando a tolerar o ganho no comércio, o que criou oportunidade para a prosperidade dos mercadores.

"(...) é bastante significativo que Charles Dumoulin, advogado francês que escreveu no século XVI, tenha alegado a prática comercial diária como justificativa para a legalização de uma usura moderada e aceitável". (...) Assim, aos poucos foi desaparecendo a doutrina da usura da Igreja, e a prática comercial diária passou a predominar. Crenças, leis, formas de vida em conjunto, relações pessoais - tudo se modificou quando a sociedade ingressou em nova fase de desenvolvimento. (Huberman, 1982.p.50)

O poder que a Igreja detinha para refrear o lucro no comércio estava em ela se constituir na organização que ditava a moral na estrutura feudal. A luta da nascente burguesia (comerciantes, mestres-artesãos...) Contra as forças que impediam sua ascensão, tomava corpo nos vários movimentos contra o despotismo clerical, consubstanciando-se na Reforma Protestante.

"A luta tomou um disfarce religioso. Foi denominada Reforma Protestante. Em essência, constituiu a primeira batalha decisiva da nova classe média

contra o feudalismo." (Huberman, 1982.p.92)

As companhias de comércio, tal como a Liga Hanseática, formadas para explorar o comércio exterior, chegaram a ter enormes poderes em função dos privilégios e monopólios que conseguiam. Influíam até na administração pública.

As cidades comerciais eram praticamente autónomas. Um sentimento nacionalista foi suplantando este localismo e após guerras sangrentas, na maioria das nações, os poderes centrais, ou seja, soberanos poderosos, à frente de reinos unidos, foram gradualmente restaurados, iniciando uma era de predominância do absolutismo monárquico. A Igreja Católica detinha poder espiritual e temporal. Além disso, influía decisivamente sobre os reis através da cooptação espiritual dos respectivos súditos.

No alto clero, os cargos eram ocupados em função de interesses financeiros, o que provocava abusos e escândalos. Houve tentativas de moralização. Os primeiros reformistas, porém, não queriam se restringir à Reforma na Igreja, aspiravam a reformar a sociedade em geral.

Somente com Lutero, Calvino e Knox foram possíveis as transformações, porque estas não ultrapassavam o âmbito religioso da Reforma.

"Uma das razões, portanto, do êxito de Lutero foi não cometer o engano de tentar derrubar os privilegiados. Outra razão importante para o advento da Reforma naquele preciso momento está no fato de que Lutero, Calvino e Knox apelavam para o espírito nacionalista de seus adeptos, num período em que esse sentimento crescia. Como a oposição religiosa a Roma coincidia com os interesses do nascente Estado nacional, tinha possibilidades de êxito." (Huberman, 1982.p.91)

Na verdade as implicações políticas do movimento reformista da Igreja, foram mais amplas, representando modificações profundas na divisão do poder político na Euro-

"A reforma protestante significou uma brecha importante na superestrutura feudal, uma vitória do nacionalismo contra o internacionalismo político do Papado, uma afirmação da burguesia contra uma ideologia contrária a seus interesses e atividades. As partes da Europa onde a burguesia era mais forte e numerosa (Inglaterra, Países Baixos) foram ganhas pelo Calvinismo; as regiões onde predominava a nobreza feudal e o grupo mercantil era reduzido e fraco, continuaram na órbita do Catolicismo (Espanha e Portugal); a França, de características intermediárias, viu-se dividida pela luta das facções. Na Alemanha, onde predominava a nobreza feudal e o Imperador era fraco, venceu o Luteranismo, contribuindo para consolidar a ordem feudal. A Reforma acarretou a cisão da cristandade, dividida em católicos, calvinistas, luteranos, anglicanos e inúmeras seitas rivais, sendo um dos pontos comuns aos protestantes a rejeição da autoridade pontifical." (Aquino et alii, 1983.p.87, grifos do autor)

Inaugura-se uma fase em que a Igreja cosmopolita perde poder para a nacionalista, pois sua utilidade se vê reduzida. A função de sustar pequenas disputas passou a ser exercida pelo poder monárquico. Perdeu parte do domínio da educação, porque os mercadores passaram a fundar escolas independentes. Começou a perder o poder nas cortes de justiça porque principiou a prevalecer o direito romano. Começaram a aparecer intelectuais no comércio e na indústria, quando antes só os havia no seio da Igreja.

Em algumas regiões a Reforma encontrou apoio em várias camadas sociais.

"(...) A sociedade alemã estava apta para acolher com entusiasmo a revolução da Reforma. Para os cavaleiros significava luta e riqueza; para as cidades, libertação dos senhores eclesiásticos; para os artesãos e camponeses, melhoria da situação econômica. (...) Estes passaram - do Humanismo à crítica interpretativa da Bíblia e à luta contra a escolástica." (Becker, 1972.p.378)

A Igreja Católica esboçou uma reação à Reforma Protestante, que ficou conhecida como Contra-Reforma. Ela reafirmou alguns dogmas, tentou consolidar a supremacia do Papa e codificou a disciplina dos sacerdotes.

"(...) Pretendia volver, de certo modo, à situa-

ção anterior ao Humanismo, no sentido de suprir o espírito crítico da razão e submeter a religião aos ditames das autoridades eclesiásticas." (Luzuriaga, 1973.p.117)

1.2 A Influência do Humanismo na Educação

O conjunto das transformações literárias, artísticas e científicas - expressões do Humanismo - acontecidas na Europa nos séculos XV a XVIII inclusive (Idade Moderna), fazem parte do movimento do Renascimento, cujas maiores manifestações se dão nos séculos XV e XVI. Representou importante influência na alteração da estrutura da sociedade, de monárquica para burguesa.

"Enriquecida com o comércio, a burguesia urbana procurou se afirmar na sociedade, onde os valores imperantes não eram os seus, mas sim os projetados pela Igreja e pela nobreza feudal; para contestá-los e difundir os seus valores, mercadores e banqueiros promoveram as Artes, Letras e Ciências, realizadas segundo concepções racionalistas, individualistas, pagãs, antropocêntricas (...)." (Aquino et alii, 1983.p.73)

O Renascimento traduz a concepção de homem do Humanismo e pode ser entendido como um movimento intelectual de valorização da antiguidade clássica (heleno-latina). No seu sentido mais geral, pode ser definido como a glorificação do Homem (tornando-o centro de todas as indagações e preocupações) e do Natural, em oposição ao divino e ao extra-terreno do princípio da Idade Média.

"O Humanismo era universalista, restrito as Letras, e não se interrompeu com o Renascimento; o Renascimento era revestido de cores nacionais, envolvia as Letras, Artes e Ciências." (Aquino et alii, 1983.p.76, grifos do autor)

As principais concepções de Homem e de sociedade, dos humanistas, podem ser assim explicitadas:

. A razão (enquanto graça divina) deveria permitir ao

homem o livre arbítrio, capacitando-o a escolher entre o bem e o mal. Acreditavam na bondade inerente ao Homem.

- . Proclamavam que a razão do burguês realista deveria se opor à superstição e à ignorância.
- . Atacavam incessantemente o dogmatismo dos teólogos da Igreja, o despotismo e os abusos dos monarcas e o autoritarismo Papal.
- . Pregavam uma volta aos valores da doutrina cristã, aos ensinamentos de Jesus Cristo; ao amor ao próximo, à vida simples, e à vivência do cristianismo como proposta de salvação.
- . Denunciavam as desigualdades sociais, as perseguições ideológicas, as guerras, como também a exploração do Homem pelo Homem.
- . Depreciavam o místico, o divino, em favor da glorificação do humano, do amor terno, do amor ardente, do natural.
- . Voltavam-se para a observação das leis naturais e da Natureza, principalmente a partir das idéias difundidas por Francis Bacon (1561-1626).

Satirizavam impiedosamente a sociedade da época, as ordens monásticas, as instituições, seus costumes. Denunciavam os charlatões, as hipocrisias, as repressões, a recompensa além-morte. Percebiam que a religião e a moral variavam conforme os interesses ou conforme a "moda", como expressou Michel Montaigne (1533-1529).

O Humanismo pode ser pensado como um protesto religioso e político de uma época, princípio da Idade Moderna.

A unidade ideológica do movimento estava em protestarem contra a lógica da sociedade convencional, seus valores, suas leis.

"Reformadores", "pagãos", ou "católicos tíbios", os humanistas expressavam confusamente as transformações que o nascente capitalismo comercial impunha à estrutura econômica do feudalismo. (...) Tanto para Montaigne, que era Senhor de Ferrigord, quanto para Luis Vives, que era um comerciante, o útil e o prático passam agora a constituir preocupações de primeiro plano. Em oposição à vida "santa" dos monges e à vida "cavalheiresca" dos barões, os humanistas defendiam outra espécie de vida, que fosse mais laica do que aquela, e menos predadora do que esta. (...) De fato, os humanistas, da mesma forma que os sofistas, provinham desse movimento de libertação que acompanha habitualmente o comércio florescente; da mesma forma que os sofistas, os humanistas defendiam também os direitos da razão, contra as exigências do ensino dogmático. (Ponce, 1983.p.114-17)

O Humanismo teve uma influência efetiva nos métodos de ensino, causando-lhes profundas modificações. Além de enriquecê-los com o estudo das línguas clássicas (Grego e Latim) criou uma maior preocupação com o desenvolvimento da análise e da crítica nas investigações científicas. Preconizou também o estudo da Natureza.

1.2.1 Os Reformadores Protestantes

A Reforma religiosa influiu decisivamente na publicização do ensino e na reforma da educação, em face da necessidade de difundir a leitura e interpretação das "sagradas escrituras". Além da necessidade de "salvação da alma" havia o movimento de nacionalização da religião. A educação escolástica existente satisfazia a necessidade do misticismo, mas não do racionalismo difundido pelos humanistas.

Os reformadores pretendiam reviver a concepção de homem, própria do cristianismo primitivo. O meio mais eficiente era o estudo dos textos sagrados. Para difundir ao máximo estes textos, era imprescindível colocar a educação

ao alcance de todos, para a conquista de bem-estar eterno.

As escolas cristãs instituídas pelo Estado, para meninos e meninas (de 6 a 12 anos), por intercessão de Lutero (1483-1546) adotaram o ensino das línguas necessárias à interpretação dos textos religiosos: Latim, Grego, Hebraico e Alemão. Eram ensinadas também Belas-Letras e História Geral. A música e o Canto tinham especial atenção, assim como as matemáticas. Para Lutero,

"(...) A Reforma da Igreja, (...) pressupõe, com efeito, reforma da educação, pois o direito de cada cristão interpretar as Santas Escrituras não pode subsistir sem a obrigatoriedade do ensino para todos. Cumpre que cada um seja capaz de ler os textos e de penetrar a doutrina, bebida diretamente na fonte." (Hubert, 1976.p.43)

Entre as vantagens da reforma do ensino estava a substituição do antigo sistema, de apelo excessivo à memória, por explicações mais claras, simples, dando-se maior ênfase ao entendimento. A educação pública alemã, abstrahindo-se a variação do espírito e do método de ensino no decurso da história, ficou assim constituída:

- "a- escolas primárias para o povo, nas aldeias e pequenos povoados, com ensino muito elementar, dado em alemão e de caráter principalmente religioso;*
- b- escolas latinas, ou secundárias, para a burguesia, de caráter humanista, com preparação, principalmente, para os cargos eclesiásticos e para profissões liberais;*
- c- escolas superiores e universidades, adequadas ao espírito da religião reformada e com sentido profissional e eclesiástico." (Luzuriaga, 1959.p.10)*

Lutero e Melanchton são considerados os reformadores da Educação na Alemanha. Contribuíram fundamentalmente para divulgar o gosto pela instrução e para torná-la encargo do Estado, obrigatória e comum a todos. Deram impulso aos estudos superiores, porém, este tipo de instrução era voltado para a formação de pastores e de divulgação das Sagradas Escrituras.

"Em suma, a educação pública preconizada por Lutero é antes a educação religiosa, ainda que con-

sidere, ao mesmo tempo, as necessidades sociais e públicas. Sua atenção se dirige, especialmente, à educação das classes superiores, burguesas, ainda que peça também a das classes populares, reduzida aos elementos imprescindíveis, entre os quais, naturalmente, o ensino da doutrina cristã reformada. O mais importante, talvez, em Lutero, mais que suas instruções pedagógicas concretas, é a grande influência que exerceu nos países de língua alemã, onde, graças a ele e aos discípulos e continuadores, se desenvolveu, pela primeira vez, uma educação pública. (Luzuriaga, 1959.p.78)

1.2.2 A Pedagogia dos Católicos

Em contraposição ao programa pedagógico da Reforma, houve um empenho extraordinário da Igreja Católica, na Contra-Reforma, para impor o seu programa, valendo-se para isso das grandes Ordens Religiosas. A mais atuante foi a Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola em 1534. O objetivo original da Companhia de Jesus era a educação formal, mas devido à sólida formação cultural e rígida disciplina, consagrou-se à educação de líderes.

A companhia reuniu muita experiência e publicou seu Regulamento de Estudos (Ratio Studiorum). Até hoje vigente, esse plano

"(...) é a mais perfeita organização que se conhece para quebrar nos alunos o mais tímido assomo de independência pessoal e para conseguir, portanto, nas esferas mais distintas do governo, das finanças e das universidades, colaboradores ativos, zelosos, e, frequentemente, insuspeitos." (Ponce, 1983.p.121-22)

Os jesuítas criaram escolas de dois tipos, os colégios inferiores (ginásios) e os superiores (universidades e seminários teológicos).

"(...) a criação de novos colégios respondia a uma necessidade social, a necessidade de reagrupar em torno das autoridades eclesásticas, num tempo de fé intensa, todas as altas classes de uma sociedade desejosa de retomar, após as guerras de religião, sua estabilidade e sua organiza-

ção. O Protestantismo, com efeito, recuou, onde quer que encontrasse a atividade dos jesuítas. (Hubert, 1976.p.48)

Parece evidente que os jesuítas adaptaram o humanismo clássico ao espírito religioso, apropriando-se de idéias lançadas no domínio pedagógico pelos humanistas, direcionando-as para uma pedagogia cujos princípios estavam na exaltação da autoridade da Igreja, privilegiando o desenvolvimento da obediência à autoridade instituída, tendo como modelo a hierarquia da própria ordem. A fiscalização dos alunos internos (que pagavam) sobre os externos, e a hierarquia interna que imperava, asseguravam a ordem e o respeito absoluto pela autoridade, resultando na eliminação da individualidade e de qualquer iniciativa, em nome da maior glória de Deus.

"A educação do jesuíta era naturalmente a formação do homem cristão dentro das doutrinas da Igreja Católica. Para isso, utilizou idéias e métodos da educação humanista, como os idiomas clássicos, mas em geral careceu do espírito dos humanistas, do sentido humano, terreno, da independência de pensamento, da função crítica, investigadora, alheia a qualquer imposição. Em lugar disso, o dogma, a doutrina da Igreja. De novo, o que o jesuíta trouxe foi, na maior parte, para conservar o tradicional, o antigo. (Luzuriaga, 1973.p.120)

Cuidadosamente escolhidos, e especialmente preparados, os mestres jesuítas tinham por competência o controle afetivo, intelectual e moral sobre os alunos, o que representava um aniquilamento da personalidade destes. Desenvolveram a obediência irrestrita aos superiores e promoveram uma educação integral, física e moral, baseada no modelo e na memorização. No programa não se previa a participação do aluno, as matérias eram clássicas e religiosas. As línguas aprendidas eram o Latim, o Grego e o Hebraico. A história ensinada era a clássica e não a nacional. O método de ensino da pedagogia jesuíta era composto de cinco partes:

"a) A preleção, na qual se explicava o texto do ponto de vista etimológico, gramatical, literário e histórico.

- b) *A contenda, que consistia em despertar um debate ou certame entre os alunos, para chamar a atenção destes sobre os pontos essenciais do ensino. Desta sorte se exercita a emulação tão poderosa alavanca da atividade. Cada aluno tem seu rival (aemulus), com o qual discute os temas do ensino, e do qual deve delatar as falhas de aprendizagem e de sua conduta. Tudo respira luta e ardor belico. No grau superior o certame consiste na controversia academica.*
- c) *Memorização, cujo objetivo é desenvolver a memoria do jovem, retendo os pontos salientes da lição, porém sem perder de vista as coisas a que as palavras aludem.*
- d) *Expressão, que nos graus inferiores se reduz a traduzir exercicios de uma lingua para outra, e nos superiores em compor trechos literarios.*
- e) *Imitação, ou seja, a prática destinada a adquirir o estilo literario de autores classicos, sem descuidar a propria atividade, em composições e certames. (Larroyo, 1974 .p.390)*

O papel do mestre nos internatos era o de organizar a vida e as atividades, de assegurar o cumprimento das regras e formas, de resolver os problemas que aparecessem. Os alunos eram preparados para viverem uma catolicidade universal, para aquilo que acreditavam ser uma humanidade cristã, uma sociedade ordenada, policiada, de prazeres e devoção.

O propósito dos jesuítas era o de ensinar para a Vida, porém, de "costas a ela", ficando desconsiderada uma época de mudanças nas ciências, nos valores da sociedade, onde a filosofia e a ciência refletiam as profundas modificações que a economia ia introduzindo na estrutura social.

"(...) cabe censurá-la por haver desdenhado tudo quanto respeita ao realismo profundo da existência, sob todas as formas: realismo da natureza, pois as ciências experimentais não tem mais que lugar infimo, anexadas como são a filosofia ou por ela absorvidas; realismo da historia, sistematicamente excluída; realismo do homem concreto, no que tem de particular e de original, pois nem as literaturas modernas gozam de favor perante o culto da Antiguidade; realismo social, porque o ensino jesuíta quer-se desinteressado a ponto de ignorar as profissões, as funções e o papel especial distribuído a cada homem; realismo da propria espiritualidade, porque é menos pela intensificação da vida interior, que pela multiplicação de exercicios espirituais, que o jesuíta trabalha para a formação das almas. (Hubert,

1.3 A Democratização do Ensino e a Competência para Ensinar nas Escolas Públicas Religiosas

Interessava ao sistema feudal, baseado na relação de suserania e vassalagem, a obediência à autoridade instituída. A autoridade respeitada desde a antiguidade era a DIVINA, representada na terra pela Igreja. O poder da Igreja se estendia pelos suseranos, reis, senhores feudais, cuja posição de poder era determinado pelo nascimento, por bênção divina. Uma das instâncias de perpetuação desta relação de obediência era a organização das escolas públicas religiosas.

"(...) Apressemos-nos a esclarecer que nessas escolas - as únicas que podiam ser frequentadas pela massa - não se ensinava a ler, nem a escrever. A finalidade dessas escolas não era instruir a plebe, mas familiarizar as massas camponesas com as doutrinas cristãs e, ao mesmo tempo, mantê-las docéis e conformadas." (Ponce, 1983.p.91, grifos do autor)

Com o surgimento dos comerciantes e dos mercados (um segmento da nascente burguesia, que vive da compra e da venda), começam a surgir novas relações sociais de produção, ou seja, novas formas de os homens se organizarem para produzir os bens materiais de que necessitam para a sua subsistência.

"A sociedade medieval, berço das lutas incessantes entre a nobreza feudal não resistiu ao trabalho de solapamento de suas estruturas, silenciosamente, pacientemente forjado pelas classes oprimidas. Enquanto os nobres se preocupavam com suas guerras e com a exploração e opressão do camponês, sorrateiramente as cidades ressurgiam das cinzas. Por trás das muralhas dessas cidades abrigava-se o artesanato medieval e concentravam-se os primeiros capitais; nascia o comércio e, em seguida, as medidas de proteção desse comércio - Desde o século XV, os burgueses da cidade se tornaram mais indispensáveis à sociedade que a nobreza feudal." (Engels) (Ghiraldelli Jr., 1986.p.120)

A divisão do trabalho urbano e do trabalho rural, entre a produção das diferentes cidades e mais especificamente entre quem produz e quem vende, determina novas relações de produção que permitem o desenvolvimento das Forças Produtivas¹.

O desenvolvimento das forças produtivas dá origem à divisão social do trabalho (a especialização das funções por grupos de tarefas e depois individualmente), permitindo a acumulação, o que faz surgir novas classes. Sendo assim, há necessidade de reorganização das bases do Estado, instância de poder que legitima a lógica da nova classe.

"(...) De um lado, as relações que os homens estabelecem entre si, como resultado da especialização do trabalho - especialmente a troca - se tornam cada vez mais claras e sofisticadas, até que a invenção do dinheiro e, com ele, da produção de mercadorias e de troca, proporciona uma base para prodecimentos anteriormente inimagináveis, inclusive a acumulação de capital. (...) De outro lado, a dupla relação de trabalho - propriedade é progressivamente rompida, na medida em que o homem afasta-se da *naturwüchsig*, isto é, de sua relação primitiva (ou desenvolvida espontaneamente) com a natureza. Esta relação vai assumir a forma de uma progressiva separação entre o trabalho livre e as condições objetivas de sua realização - ou seja, separação entre os meios de trabalho (*Arbeitsmittel*) e o objeto de trabalho... E, portanto, acima de tudo, separação entre o trabalhador e a terra como seu laboratório natural." (Hobsbawm, 1981.p.17, grifos do autor)

No século XVI, a conquista de novos mercados faz explodir a revolução comercial e, paralelas às transformações econômicas, vão se dando mudanças nas idéias. Sobre este fenômeno, Marx coloca:

"A produção de idéias, de representações e da consciência está em primeiro lugar, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens, é a linguagem da vida real." (Marx, citado por Barbosa et alii, 1985.p.54)

¹ Por Forças Produtivas entende-se a relação dos homens com outros homens e com os meios de produção - instrumentos de transformação dos produtos da natureza.

Os mercadores e banqueiros promoviam as artes, letras e ciências para veicularem seus interesses, ideais, valores e idéias. Os humanistas, intérpretes dessas novas forças, questionavam, por sua vez, o autoritarismo e o dogmatismo vigente, propondo a formação de um homem prático, que assimilasse ensinamentos para uma sociedade de negócios, para a investigação e o desenvolvimento da razão.

O Humanismo, enquanto movimento de protesto religioso e político se constitui porta-voz das novas idéias da época. Denunciavam o conflito entre o feudalismo e a nascente burguesia; as desigualdades sociais, a exploração do homem pelo homem, as guerras, as perseguições ideológicas. Atacavam o despotismo dos monarcas, o autoritarismo Papal, o dogmatismo da Igreja. Propunham a volta aos valores cristãos da antiguidade, influenciando sobremaneira o surgimento da Igreja protestante, que determina a reforma na educação.

O Humanismo e a Reforma,

"(...) acreditavam na emancipação do indivíduo das limitações do institucionalismo, uniformidade e convencionalismo. O Humanismo tendia a estimular a expressão de individualidade na criação artística e literária e até na atividade intelectual. A Reforma foi mais fundo e libertou a consciência individual da escravidão do tradicionalismo e do formalismo ritualista. (...) O humanismo foi predominantemente intelectual, estético e literário; a Reforma, por outro lado, foi emocional, moral e religiosa. O primeiro acentuava os interesses humanos e seculares; o segundo os espirituais." (Eby, 1973.p.35-36)

As contradições já existentes na sociedade de base pré-capitalista se refletem na pedagogia do século XVI. Os questionamentos dos humanistas repercutiam na pedagogia, de maneira que a educação protestante de Lutero expressava as forças da nascente burguesia. A educação protestante representava a nova moral: liberdade de interpretação da bíblia e liberdade de enriquecer, enquanto a educação católica expressava as forças feudais e a velha mo-

ral: obediência à autoridade divina, condenação da usura.

"É óbvio que a luta da burguesia emergente, a quem Lutero servia como porta voz, não era contra o Demônio, mas sim a favor de uma abertura de oportunidades dentro da estrutura ainda rígida do período. O movimento de publicização do ensino fazia parte dessa luta. (Ghiraldelli Jr., 1986.p.121)

A educação protestante e católica formavam o homem comum crente, o clérigo, o profissional liberal e as autoridades eclesiásticas e temporais. Tudo de acordo com os estamentos já existentes. A diferença residia no fato de que os protestantes enfatizavam a interpretação "livre" de textos religiosos, enquanto os católicos inculcavam a assimilação das "verdades reveladas" e interpretadas em "textos sacros".

A análise dos processos pedagógicos leva a crer que a liberdade de interpretação dos textos religiosos pressupunha a liberdade de fé, conseqüentemente de pensamento e a adesão da nova moral permissiva da busca de lucro; e, ao mesmo tempo, os textos interpretados enfatizavam a obediência irrestrita à autoridade divina, materializada nos representantes eclesiásticos, portanto, uma formação eminentemente hierárquica.

A pedagogia proposta por Lutero era centrada na exaltação da Bíblia para a salvação da alma, ensinada na língua materna e destinada ao povo. Mas o povo, principalmente das aldeias e vilarejos, praticamente não tinha condições de procurar instrução para seus filhos porque as escolas estavam nas cidades e vilas maiores.

"(...) Foram feitos esforços esporádicos para fundar escolas nas vilas e aldeias, mas os requisitos primários para a tarefa educacional estavam ausentes; o povo tinha pouco incentivo para procurar instrução para seus filhos, pois a condição dos camponeses não era melhor do que a servidão. Ainda mais, faltavam prédios e fundos para a manutenção de escolas. Mesmo se esses requisitos estivessem garantidos, havia, ainda, a dificuldade de encontrar professores, uma vez que ninguém estava sendo preparado para o ofício de ensinar."

(Jansen citado por Eby, 1973.p.125)

Entretanto, foi nos países protestantes que houve um desenvolvimento do movimento de democratização do ensino religioso. Passou a ser público e obrigatório para meninos e meninas.

"O movimento da Reforma esboçou os primeiros alertas em relação à necessidade de democratização da educação. Lutero (1493-1546), no Sermão sobre o Dever de Enviar as Crianças à Escola (1530), deixava bem claro sua plataforma de política educacional, atribuindo aos Governos (ao Estado) a responsabilidade da educação popular (...)."
(Ghiraldelli Jr., 1986. p.121)

O cristianismo tinha (e tem) por concepção que a vida terrena era simplesmente uma preparação para a vida eterna. Para os católicos tudo valia no objetivo de conseguir a "salvação da alma", ascetismo, sacrifícios, jejuns, "exercícios espirituais", fatalismo, contribuições para a Igreja, cerimonial religioso, autos-de-fé, etc... eram meios de conseguir um "lugar no céu". Supõe-se que entre a nobreza, alto clero e intelectuais, muitos não acreditavam totalmente nessa doutrina cristã, mas a compulsão em perpetuar o sistema vigente e o medo da Santa Inquisição os coibia de qualquer manifestação mais radical.

No entanto, a educação protestante como a educação católica tinham por objetivo a formação do homem cristão preconizada pelos humanistas. Nesta educação prevaleciam os fins e os interesses educativos das classes dominantes, preparando homens para ocupar funções no governo, nas finanças e na educação, educando os homens conforme sua posição de nascimento.

Os jesuítas formavam o homem cristão que soubesse dissertar com a eloquência ciceroniana, em latim, sobre as questões sociais. Era um ensino que se destinava às elites.

"Saber e pureza e elegância de dicção deveriam

tornar-se o objetivo da erudição e ao encontro de sua obtenção, tanto mestres como alunos, deveriam unir, zelosamente todos os seus esforços. (Barnard, citado por Eby, 1973.p.77)

Assim, o homem educado e de "berço" sabia dissertar sobre as questões sociais, desenvolvia na escola a eloquência ciceroniana, tornando-se um erudito. O homem simples, catequizado, é levado a se satisfazer com a "salvação da alma", aceitando as dificuldades e sacrifícios como provação para merecer esta recompensa, o que o tornava fatalista.

A difusão de escolas no século XV e XVI para a nascente burguesia gerava prosperidade econômica, mas o povo continuava excluído da educação formal, embora não da catequética.

"A intenção do protestantismo era, pois, educar a burguesia abonada e, ao mesmo tempo, não abandonar as classes desfavorecidas. (Fonce, 1983.p.121, grifos do autor)

Os professores, especialmente os jesuítas, além de saberem transmitir conhecimentos e dominar a cultura clássica, deviam possuir "carisma" para obter controle afetivo, intelectual e moral sobre os alunos. Para isso eram cuidadosamente selecionados e preparados. Exigia-se deles capacidade de organização do ensino, da vida e das atividades dos alunos, privilegiando uma educação integral, física e moral e, também, o domínio de métodos de disciplina, memorização e de técnicas de competição (- emulação - grande recurso jesuítico). Sua competência pedagógica estava, pois, em terem desenvolvida a capacidade de autocontrole e domínio afetivo-intelectual e moral sobre seus alunos.

"Conquanto o sistema jesuítico seja, indubitavelmente, o mais perfeito jamais idealizado e praticado para controlar a personalidade humana por doutrinação, e conquanto tivesse sido um fator de difusão na educação de países católicos e até certo ponto mesmo nos protestantes, só pode ser considerado como o elemento ultraconservador na evolução da educação moderna. (Eby, 1973.p.97)

Com relação aos professores protestantes a Reforma na educação, a partir de Lutero, ensejou conquistarem uma nova competência, posto que a nascente burguesia trazia novas práticas, novas exigências econômicas, políticas e educacionais.

A competência pedagógica para os professores protestantes estava em ministrar de forma simples e clara os conteúdos religiosos, além de dominar conhecimentos em música, canto, matemática, etc...

O aspecto democratizante e a nova competência requerida exigia o ensino ministrado na língua materna.

No entanto, nas aldeias e localidades campestres, o ofício de ensinar era destinado ao sacristão que, muitas vezes, nem sabia ler. Eby relata um caso curioso:

"Em Nassau verificou-se que: todos os sacristães, com apenas uma exceção, eram incapazes de ler, e esse único não tinha inclinação para ensinar; somente em três lugares os pastores mostraram alguma disposição para assumir o encargo de dar instrução às crianças." (Jansen citado por Eby, 1973.p.124)

Sintetizando, o progresso na democratização do ensino nos países protestantes, foi a instituição de escolas públicas religiosas a cargo do Estado, para meninos e meninas (de 6 a 12 anos), ensino da língua nacional (alemão) e o fato de escolas estarem abertas a quem pudesse manter os filhos estudando.

Quanto à educação católica, os colégios dos jesuítas aceitavam gratuitamente os alunos externos, mas deve-se levar em conta a despesa que representava para os pais a manutenção desses alunos em lugares distantes.

Com os jesuítas o estudo clássico foi posto a

serviço da Ordem, para a educação dos nobres e da alta burguesia, sem se importarem com a educação do povo, dedicaram-se essencialmente à educação secundária e dos quadros religiosos. Consideravam caridade ensinar os ignorantes a ler e a escrever e um despropósito em se tratando dos seus próprios empregados.

"(...) Nenhuma das pessoas empregadas em serviços domésticos pela Companhia, deverá saber ler e escrever, e elas não deverão ser instruídas nesses assuntos, a não ser com o consentimento do Geral da Ordem, porque para servir a Jesus basta a simplicidade e a humildade." (Compayré citado por Ponce, 1983.p.123)

Capítulo 2 - AS FORÇAS PRODUTIVAS COMPLEXAS E A EDUCAÇÃO DO HOMEM DE OFÍCIO.....	41
2.1 As Forças Burguesas em Ascensão.....	42
2.2 A Era do Racionalismo e o Método na Educação.	50
2.2.1 As Idéias de Ratke.....	54
2.2.2 O Método de Comenius.....	55
2.2.3 As Preocupações de Locke.....	56
2.3 A Democratização do Ensino e a Competência para Ensinar com Método nas Escolas Públicas Religiosas.....	57

2.1 As Forças Burguesas em Ascensão

A expansão de mercados, ampliada enormemente pelos descobrimentos da rota marítima para as Índias e para a América, refletiu grandemente na técnica de produção, até então constituída de processos individuais de trabalho. Pressionada pelas exigências do comércio que se desenvolvia, a burguesia, a partir do século XVI, passou a concentrar e modificar esses meios de produção

Os mestres-artesãos e seus subalternos, que trabalhavam independentemente e protegidos pelas corporações, inicialmente passaram a ser contratados por intermediários para atender a demanda de mercado. Recebiam matéria-prima e entregavam o produto acabado, trabalhando, portanto, como tarefeiros. Para o sistema de corporações,

"(...) o objetivo principal da produção não é o enriquecimento ou o valor de troca como valor de troca, mas a subsistência do homem como artesão, como um mestre-artesão e, consequentemente, o valor de uso." (Mark, 1981.p.110, grifos do autor)

O comerciante intermediário, que visava ao seu enriquecimento, subverteu este conceito. O desenvolvimento das forças produtivas foi permitindo, gradualmente, um acelerado progresso material da humanidade.

"(...) A tradição era a lei para as corporações. (...) Mas não servia ao intermediário, dinâmico, que não tinha tempo para a tradição, num período de crescente procura. Queria modificar os velhos métodos, fornecer para o novo mercado e lutar contra o velho monopólio das corporações. Estas, com suas numerosas regras e regulamentos, estavam fora de moda, fora de tempo, e impediam o desenvolvimento da indústria. Tinham de ser derubadas, e o foram." (Huberman, 1982.p.121)

As corporações não conseguiam atender à demanda e

os comerciantes, além de contratarem corporações, fornecendo-lhes a matéria-prima, começaram também a contratar outras pessoas nas aldeias (homens, mulheres e crianças). Devido ao fechamento de terras (especialmente na Inglaterra), havia abundante força de trabalho, principalmente no setor de tecidos que era o principal artigo das exportações européias para o oriente. Era vantajoso para os camponeses porque poderiam trabalhar entre os familiares, na aldeia. Esta forma passou a ser o sistema doméstico de produção.

"No sistema de corporações, que surgira com a economia urbana, o capitalista tinha apenas um pequeno papel. Com o sistema de produção doméstica surgido com a economia nacional, o capital passou a ter papel importante. Era necessário muito dinheiro para comprar a matéria-prima para muitos trabalhadores. Era necessário muito dinheiro para organizar a distribuição dessa matéria-prima e sua venda como produto acabado, mais tarde. Era o homem do dinheiro, o capitalista, que se tornava o orientador, o diretor do sistema de produção doméstica." (Huberman, 1982.p.124)

O artesão independente foi suplantado pelo sistema de produção doméstico. Os comerciantes encomendavam aos artesãos determinadas mercadorias, fornecendo-lhes a matéria-prima, quitando-lhes a função de vendedores de sua própria produção.

"Entra em cena o intermediário, e as cinco funções do mestre artesão se reduziram a três - trabalhador, empregador, capataz. Os ofícios de mercador e comerciante deixaram de ser atribuição sua. O intermediário lhe entrega a matéria-prima e recebe o produto acabado." (Huberman, 1987.p.120)

O processo de trabalho era o de cooperação simples, vários trabalhadores coordenados pelo intermediário para fabricar as mercadorias que iria negociar. As tarefas eram divididas com base no conhecimento do trabalhador artesão, e o trabalhador detinha o poder sobre os instrumentos de trabalho.

Do sistema de produção doméstico para a manufatura a transição foi compulsória. A necessidade de o inter-

mediário controlar a qualidade e a quantidade de artigos com a "sua" matéria-prima, fê-lo reunir vários artesãos em prédio de sua propriedade.

Esta transição nem sempre se deu de forma ordenada, nem gradativa, pois os diferentes sistemas de produção coexistiram por muito tempo. Por exemplo, o sistema de manufaturas que se difundiu no século XVII já havia sido iniciado pioneiramente no século anterior.

"(...) Jack de Newbury era uma figura importante porque, ao contrário dos outros, que levavam matéria-prima para os artesãos trabalharem em suas casas, ergueu um edifício próprio, com mais de 200 teares, e no qual cerca de 600 homens, mulheres e crianças trabalhavam. Isso ocorreu em princípios do século XVI. Foi ele o precursor do sistema de fábricas que surgiria três séculos mais tarde. (Huberman, 1982.p.123-24)

Da cooperação do trabalho simples (o sistema doméstico de produção), foi se evidenciando a necessidade de um maior controle do processo de trabalho por parte do comerciante. Este percebeu que aumentaria sua produção dividindo as tarefas entre os trabalhadores. Isto conduziu a uma cooperação de trabalho mais complexa, dando origem às manufaturas, onde o artesão passou a perder o controle do processo de produção, ocorrendo, então, a divisão do trabalho.

A necessidade de produzir mais levou ao sistema de cooperação complexa (manufatura). As várias atividades do trabalho foram decompostas e reorganizadas sob uma nova lógica, introduzindo-se uma divisão do trabalho e fragmentação das tarefas.

"(...) William Petty, famoso economista do século XVII, pôs em palavras aquilo que o intermediário estava fazendo na prática. "A fabricação da roupa deve ficar mais barata quando um carda, outro fia, outro tece, outro puxa, outro alinha, outro passa e empacota, do que quando todas as operações mencionadas são canhestamente executadas por uma só mão." (Petty citado por Huberman, 1982.p.120)

O modo de produção feudal sofreu alterações à medida que houve demanda de maior produção de mercadorias, embora continuassem coexistindo diferentes fases da organização da indústria.

Com as manufaturas houve uma mudança nas relações entre trabalhadores e empregadores. No sistema de produção por artesãos independentes, membros das corporações, o relacionamento era patriarcal, o que implicava a submissão total. Nas manufaturas das grandes cidades já se estabelecia a relação monetária entre capitalista e trabalhador, isto é, submissão formal ao capital. Essa submissão do trabalhador ao capital, ou seja, a expropriação gradativa do saber do mestre-artesão é denunciada por Marx:

"As formas históricas originais em que o capital aparece, primeiro, esporádica ou localmente, lado a lado com os antigos modos de produção, mas gradualmente destruindo-os formam a manufatura no sentido próprio do termo (ainda não a fábrica). (Marx, 1981.p.108, grifos do autor)

O sistema comercial impiedoso à cata do lucro, as constantes guerras e, muito especialmente, a guerra dos 30 anos (1618-1648), a crescente valorização das terras, provocando sua concentração nas mãos de capitalistas, trouxeram prejuízos consideráveis para o povo em geral. Ao mesmo tempo que o comércio criava riquezas imensas, inclusive casas bancárias poderosas, cujo poder suplantava o dos reis, a miséria se expandia por toda a Europa.

"(...) Um quarto da população de Paris na década de 1630 era constituída de mendigos, e nos distritos rurais seu número era igualmente grande. Na Inglaterra, as condições não eram melhores. A Holanda estava cheia deles e na Suíça, no século XVI, quando não havia outra forma de se livrar dos mendigos que sitiavam suas casas ou vagavam em bandos pelas estradas e florestas, os homens de bens organizavam expedições contra esses desgraçados heimatlosen (desabrigados)". (Renard) (Huberman, 1982.p.107)

A riqueza trazida pela exploração das Américas, o aumento da circulação monetária, além de outros fatores, resultaram num aumento geral dos preços dos artigos de

primeira necessidade. Alguns extratos sociais foram beneficiados. Os mercadores, porque mesmo com suas despesas aumentadas tiveram seus lucros aumentados; os arrendatários com despesa fixa, que conseguiam aumentar os preços dos seus produtos. Prejudicados foram os proprietários de terras que as arrendavam por preço fixo, e também os trabalhadores, que não conseguiam que seus salários acompanhassem o aumento de preços.

"(...) Os aumentos de salários geralmente tem de ser conquistados com luta. São obtidos por uma ação coletiva deliberada que encontra resistência, ao passo que os preços são elevados pelas operações de mercado." (Huberman, 1982 .p.112)

Em quase todos os países da Europa o comércio e a indústria foram assumidos pela burguesia, enquanto a nobreza se restringia à propriedade rural. Apenas na Inglaterra essa divisão não ocorreu.

"(...) Parece que na Inglaterra, Comércio e Nascimento se conheciam bem e se entendiam melhor do que nos outros países. A burguesia Inglesa pode tornar-se uma aristocracia rural, e a aristocracia rural dedicou-se aos Negócios sem se preocupar muito com o preconceito de "estar acima das outras coisas". Não obstante, os anos de 1640-1688 marcam, na história inglesa, um período de luta - que só cessou quando a burguesia conquistou o direito de participar do governo." (Huberman, 1982.p.163-64)

Os camponeses expropriados e/ou expulsos das terras que ocupavam, mais a força de trabalho representada principalmente pelos jornaleiros e aprendizes, passaram a formar uma classe de trabalhadores submetidos ao capital.

"(...) quando os grandes proprietários territoriais ingleses expulsaram seus dependentes que consumiam uma parte da produção excedente de suas terras e, além disto, seus arrendatários livraram-se dos pequenos camponeses sem terra, etc. - grande massa de força de trabalho viva duplamente livre foi lançada no mercado de trabalho: livre das velhas relações de dependências, servidão ou prestação de serviço e livre, também, de todos os bens e propriedades pessoais, de toda forma real e objetiva de existência, livre de toda propriedade. Uma tal massa ficou reduzida ou a vender sua força de trabalho ou a mendigar, a vagabundear ou a assaltar." (Mark, 1981.p.104, grifos do autor)

O intercâmbio comercial com outros países e os lucros obtidos, quando as exportações superavam as importações, levaram os líderes nacionais à teoria mercantilista, isto é, de que as reservas de ouro e prata de cada país poderiam ser aumentadas através do comércio exterior. Era só ter o cuidado de vender mais aos outros países do que comprar. Para tanto concediam monopólios e outras vantagens aos industriais nacionais, atraíam profissionais estrangeiros habilidosos, oferecendo-lhes proteção e as mesmas vantagens. Concediam prêmios e incentivos às indústrias e monopólios às companhias exportadoras.

"O negócio, portanto, era exportar mercadorias de valor, e importar apenas o que fosse necessário, recebendo o saldo em dinheiro sonante. Isso significa estimular a indústria por todos os meios possíveis, porque seus produtos valiam mais que os da agricultura, e portanto obteriam mais dinheiro nos mercados estrangeiros. E o que era também importante, ter indústria produzindo as coisas de que o povo necessitava significava não ser necessário comprá-las no estrangeiro. Era um passo na direção da balança de comércio favorável, bem como no sentido de tornar o país auto-suficiente, independente de outros países." (Huberman, 1982.p.132-33)

Entre os incentivos à indústria havia prêmios para a descoberta de métodos novos e melhores. Aos investidores eram concedidos monopólios (uma equivalência à patente). Na França e na Alemanha havia fábricas modelos, com laboratórios equipados, onde se podiam realizar livremente experiências, no sentido do progresso da indústria, impossíveis de serem realizadas pelo artesão isolado.

"(...) Na França, Colbert² organizou institutos de educação técnica, mantidos pelo Estado, bem como fábricas administradas também pelo Estado." (Huberman, 1982.p.136)

O comércio e a navegação superavam em expansão as manufaturas, em função dos monopólios coloniais, e as forças de produção industrial existentes não conseguiam atender à demanda, de maneira que houve uma evolução no senti-

² Colbert: Ministro da França no século XVII.

do de serem aplicados grandes capitais na indústria. O desenvolvimento industrial, ocorrido na Inglaterra no século XVII, foi causado pela concentração da atividade comercial e de manufaturas.

Na Inglaterra difundia-se a idéia de que uma libra de lã manufaturada e exportada era mais interessante do que dez libras exportadas em bruto, porque empregava ingleses. Este interesse se explica pelo fato de que os mendigos e desempregados estavam se tornando um grave problema nacional, custando grandes somas à assistência social.

"É também importante lembrar que "riqueza nacional" e "poderio nacional" são frases ócas. É uma coincidência interessante serem as medidas sugeridas por muitos autores como as melhores para tornar "nosso país" rico, também as mais indicadas para torná-los, e à sua classe, ricos. Isso não significa que auferissem lucros diretos. Nada disso. Era natural, apenas, que identificassem seus interesses com os de todo o país. Em nenhuma época, talvez, foi mais evidente a ligação entre o interesse econômico e a política nacional. (Huberman, 1982.p.140)

O comércio internacional tornou as nações mais poderosas da Europa ainda mais ricas e mais fortes. Todas conseguiram sua cota na expansão dos negócios e no domínio dos territórios.

Os mercadores eram os agentes dessa expansão. Pela sua influência levaram os Estados a adotar o Mercantilismo, que é a proteção do Estado aos mercadores e ao comércio de sua nação. A crença dos mercantilistas era a de que, no comércio, o lucro de um país é prejuízo de outro, isto é, não acreditavam num benefício mútuo, e dessa forma todos procuravam tirar a maior vantagem.

"(...) O fruto da política mercantilista é a guerra. A luta pelos mercados, pelas colônias - tudo isso mergulhou as nações rivais numa guerra após outra. Algumas foram travadas abertamente como guerras comerciais. O objetivo de outras foi disfarçado com nomes pomposos como acontece frequentemente ainda hoje." (Huberman, 1982.p.142)

Havia indústrias que necessitavam de muito investimento para a sua instalação. A mineração de carvão, a mineração de metais, exigiam equipamentos caros. Os metais eram imprescindíveis à indústria, bem como para fins militares. As somas exigidas para explorar as indústrias de metal eram tão grandes que se tornou necessária a criação de companhias por ações, da mesma forma como fora feito antes para financiar as aventuras comerciais. Outras indústrias também começaram a aparecer.

"Com a descoberta de terras até então desconhecidas, era natural que indústrias completamente novas, como a refinação de açúcar, a do tabaco etc., surgissem. Os governos concediam monopólios aos que ousavam arriscar seu dinheiro nessas novas empresas. As novas indústrias foram, desde o início organizadas em bases capitalistas." (Huberman, 1982.p.125)

A revolução comercial encontrou os governos despreparados para acompanhar suas conseqüências. O sentimento nacionalista conduziu à criação de Estados centralizados, que exigiam infra-estrutura para administração eficiente, inclusive para a proteção dos comerciantes e produtores nacionais. Além disso, sem um sistema de captação de rendas bem organizado, e as despesas aumentando, pelas novas exigências administrativas e pelo aumento geral dos preços que estava ocorrendo, desequilibraram-se as finanças.

"(...) Os problemas monetários lançavam os reis, cada vez mais, nos braços da classe dos homens ricos, que obtiveram muitas concessões nessa época. As revoluções do período, que trouxeram novo poder político à burguesia, estavam intimamente ligadas à revolução dos preços." (Huberman, 1982.p.112)

A preocupação de quase todos os líderes nacionais era tornar seu país rico, e tomavam por modelo as cidades autônomas, que se haviam tornado ricas graças ao comércio e aos monopólios. Essas concepções os levaram ao Mercantilismo, que possibilitou também o mais rápido enriquecimento dos burgueses empreendedores e conseqüentemente o for-

talecimento da burguesia.

"(...) Tendo organizado o Estado político, voltaram suas atenções para o Estado econômico. As coisas que escreveram e as leis que defenderam tinham, todas, um conteúdo nacional. Os governos aprovaram leis que, no seu entender, trariam riqueza e poder a toda a nação. (...) O mercantilismo não era um sistema em nosso sentido da palavra, mas antes um número de teorias econômicas aplicadas pelo Estado num momento ou outro, num esforço para conseguir riqueza e poder. (Huberman, 1982.p.129)

2.2 A Era do Racionalismo e o Método na Educação

O século XVII foi marcado por inúmeras conquistas científicas e também filosóficas. O homem moderno, alertado pela filosofia humanista, não estava satisfeito com as explicações teológicas e metafísicas com que a Igreja, enquanto entidade espiritualmente mentora, explicava sua existência. Queria compreender os fenômenos e as leis que constituíam a natureza, o que só seria possível através das ciências. A fé o homem opôs a razão.

"(...) Iniciava-se a época do Racionalismo. Somente a Razão poderia encontrar os meios de explicar os principais fenômenos da Natureza que a Escolástica, associando a fé e a Razão através de uma Lógica Aristotélica, não podia explicar." (Aquino et alii, 1983.p.90)

A concepção de mundo era subordinada ao princípio da autoridade e das noções aristotélicas de imobilidade e hierarquização. As ciências, até então, eram baseadas em textos ultrapassados, vigentes há séculos.

"Assim, os primeiros pensadores dessa era de transição, como Kepler e Galileu, tiveram choques bastante sérios com o sistema de Aristóteles que ainda predominava e servia de base para o pensamento teológico. A ruptura foi profunda... e significou perceber o mundo em constante movimento e não mais como mundo ordenado, limitado e imóvel de Aristóteles. Conceber a Natureza em constante movimento implicava perceber, também, as instituições sociais como suscetíveis de mudanças..." (Aquino et alii, 1983.p.90, grifos do autor)

Galileu (1564-1642) e Kepler (1571-1630) completaram a teoria heliocêntrica iniciada pelo Cônego Nicolau Copérnico (1473-1543). Forçado pela "Santa Inquisição", Galileu teve que renegar esta teoria, mas Giordano Bruno, menos cauteloso, que a tinha defendido tenazmente, foi queimado vivo em 1600. A obra de Galileu Galilei, "Sobre a Revolução dos Corpos Celestes", considerada subversiva pela Igreja, ficou inédita durante 30 anos. Só foi publicada no final de sua vida.

Exatamente contra este despotismo da Igreja no terreno das idéias e das ciências, é que se volta o movimento dos artistas, cientistas e filósofos, no Renascimento, quando retiram Deus do centro das atenções para dar lugar ao Homem e sua relação com a Natureza.

A ciência experimental teve sua adoção definitiva para as explicações racionais do universo, que finalmente se concebia como submetido a leis físicas e naturais. Francis Bacon (1561-1626), René Descartes (1596-1650), Blaise Pascal (1623-1662), Isaac Newton (1642-1717), entre outros, foram precursores do método científico, possibilitando enormes avanços na Física, Matemática, Astronomia, Química, Biologia, etc., a partir da experimentação e da dedução matemática.

"(...) O primeiro afirmava que a verdade muda com o tempo, o segundo aconselhava que só a evidência poderia convencer alguém, e o terceiro insistia em que a experimentação era o único critério seguro no campo científico." (Ponce, 1983.p.126)

Embora sofrendo resistências e condenações por parte da realeza, do papado, das Faculdades de Teologia, dos jesuítas, as proposições de Descartes foram ganhando terreno, o preceito cartesiano de "não aceitar senão verdades evidentes e conduzir os pensamentos ordenadamente" levou à discussão do problema da reforma da educação.

No "Discurso do Método" Descartes propôs,

"(...) em lugar da filosofia especulativa que se ensina nas escolas, deveríamos ter uma filosofia prática, por meio da qual, conhecendo as ações do fogo, da água, do ar, dos astros e de todos os outros corpos que nos rodeiam, tão bem quanto conhecemos os ofícios dos nossos artesãos, pudessemos empregá-los do mesmo modo a todos os fins que lhe são próprios, tornando-nos, assim, amos e donos da Natureza." (Descartes citado por Ponce, 1983.p.127, grifos autor)

As descobertas científicas no século XVII influíram sobremaneira no desenvolvimento econômico, e sua base de experimentação científica propiciou a orientação para a criação de novos métodos de ensino. Todavia, sua aplicação encontrou resistências principalmente por parte das ordens religiosas, que os adotaram parcial e lentamente.

"(...) Com a diferença de poucos anos, a Filosofia e a Ciência refletiam as profundas modificações que a economia ia introduzindo na estrutura social. Mas, ainda estava faltando algo. Enquanto Galileu (1564-1642) descobria os satélites de Júpiter e Harvey (1578-1657) a circulação do sangue, nas escolas da burguesia continuava-se ensinando as ciências dos antigos, quer dizer, uma anatomia sem dissecações e uma física sem experimentos. Bacon afirmava que o poder aumenta com os conhecimentos, mas a burguesia tardava em introduzir nas suas escolas essa promessa tentadora. É bem verdade que a Igreja estava sempre vigilante, e que Descartes desistiu de publicar o seu livro sobre o mundo (1633), quando soube o que estava ocorrendo com Galileu em Roma." (Ponce, 1983.p.126)

A introdução paulatina das idéias científicas e filosóficas na educação, dá as bases para uma doutrina pedagógica no campo da didática, o que representa um começo de emancipação no que se refere ao dogmatismo da Igreja. Havia necessidade de reformar o ensino da época, para adequá-lo aos interesses da burguesia manufatureira, pois devia apressar o passo para acompanhar o ritmo da produção.

Na "Didática Magna" de Comenius (1592-1671) há um capítulo intitulado "Bases para Rapidez do Ensino, com economia de tempo e de fadiga", título que expressava muito bem as necessidades da burguesia ascendente.

"Mas, economizar tempo não passava de um dos aspectos da nova educação, da qual Comênio foi o teórico admirável. Ensinar rapidamente não bastava, também era necessário ensinar solidamente. Ao invés dos livros mortos - diz Comênio -, porque não podemos abrir o livro vivo da natureza? Devemos apresentar à juventude as próprias coisas, ao invés das suas sombras. Seria difícil expressar com melhores palavras os desejos da grande burguesia e, também, da pequena burguesia das fábricas e das oficinas. (...) Os mecânicos afirmava Comênio - não fazem para o aprendiz uma conferência a respeito do seu ofício, mas o põem diante de um profissional, para que ele observe como este procede; colocam, depois, um instrumento em suas mãos, ensinam-no a usá-lo, e recomendam que ele imite o mestre. Só fazendo é que se pode aprender a fazer, escrevendo, a escrever, pintando, a pintar. Ao invés de palavras - "sombras das coisas" -, faltava às escolas o conhecimento das coisas". (Ponce, 1983.p.127-28, grifos do autor)

Duas correntes filosóficas dão suporte a este momento da reforma pedagógica (que tem em Comenius seu grande precursor): a empírica, representada por Bacon e Locke, e a idealista, defendida por Descartes e Leibnitz. Complementam-se na educação e dão origem à pedagogia realista.

"(...) Essa pedagogia trata de substituir o conhecimento verbalista anterior pelo conhecimento das coisas ou, melhor, pelo de suas representações. Aspira a criar nova didática, dando normas para o emprego do método na educação, conforme certas regras. Encara igualmente a individualidade do educando com mais insistência que nas épocas anteriores. Finalmente, na ordem moral e social, cultiva o espírito de tolerância, de respeito à personalidade e de fraternidade entre os homens." (Luzuriaga, 1973.p.137)

A pedagogia realista teve enorme influência na publicização do ensino alemão, deu as bases não só para o ensino do futuro, como para as idéias de outro grande educador, Rousseau, que teve enorme influência na reforma e publicização da instrução na França, no século seguinte.

Com relação ao progresso educacional no século XVII, Eby nos relata que:

"(...) Por trás das guerras religiosas fanáticas e guerras civis que desencadearam nos principais cenários da Europa Ocidental, três tendências lutavam para reinstalar o humanismo tradicional no espírito dos homens: o racionalismo baconiano, o calvinismo e o realismo cartesiano. Estes se in-

tegravam em gradações diversas com o interesse pelas leituras antigas. O espírito mais enciclopédico da época foi o bispo morávio João Amós Comenius, que combinava evangelismo, realismo e tradicionalismo linguístico com um fundamento de socialismo cristão. Os puritanos ingleses combinaram o calvinismo com um pouco de realismo e um intenso interesse pelas línguas. A nova educação católica integrou a teologia agostiniana com o racionalismo de Descartes." (Eby, 1973.p.179)

Os precursores da pedagogia realista, Ratke (1571-1635), Comenius (1592-1671) e Locke (1632-1704), foram grandes defensores da causa da educação pública do seu tempo, e com eles a pedagogia se orientou para o realismo objetivo e para as ciências positivas da natureza, evolução feita por fases e que alargou as bases da antiga educação.

2.2.1 As Idéias de Ratke

As principais idéias de Wolfgang Ratke são:

- 1º)- Que o método há de seguir a natureza, partindo do simples e singelo para o complicado e superior, e o fácil para o difícil.
- 2º)- Não se deve aprender mais de uma coisa cada vez; e não se deve passar a outra antes de havê-la compreendido por inteiro.
- 3º)- Deve-se repetir o aprendido.
- 4º)- Deve-se ensinar tudo primeiro na língua materna, para depois passar às estrangeiras.
- 5º)- Deve-se aprender prazerosamente, sem coação do mestre.
- 6º)- Não se devem impor regras, menos ainda aprendê-las de memória, mas obtê-las pelo estudo próprio ou de bons autores.
- 7º)- Primeiro a coisa em si, depois seus modos.
- 8º)- Deve-se aprender tudo por experiência e indução.
- 9º)- O professor deve apenas instruir; a disciplina é tarefa dos escolarças.
- 10º)- Devem concordar a disciplina escolar e doméstica." (Luzuriaga, 1973.p.137)

Ratke foi o iniciador do método natural, revolucionando o processo de ensino do seu tempo.

2.2.2 O Método de Comenius

As principais contribuições de João Amós Comenius foram com relação ao princípio do ensino graduado, da escola única para todos e do método, conforme o desenvolvimento do Homem. Para tanto, estabelece regras metódicas para o ensino das ciências, das artes e das línguas.

"(...) Para o ensino das ciências estabelece as seguintes nove regras metódicas:

- 1^o)- Deve ensinar-se o que cumpre saber.
- 2^o)- O que se ensine, deve ensinar-se como coisa presente de uso determinado.
- 3^o)- O que se ensine, deve ensinar-se diretamente sem rodeio algum.
- 4^o)- O que se ensine, deve ensinar-se tal como é, a saber, por suas causas.
- 5^o)- O que se oferece ao conhecimento deve apresentar-se primeiramente de modo geral e, depois, por partes.
- 6^o)- Devem examinar-se todas as partes do objeto, ainda as mais insignificantes, sem omitir qualquer uma, levadas em conta a ordem, lugar e relação de umas com as outras.
- 7^o)- Cumpre deter-se em cada coisa até compreendê-la.
- 8^o)- As coisas devem ensinar-se sucessivamente, uma por vez.
- 9^o)- Expliquem-se bem as diferenças das coisas, para obter conhecimento claro e evidente de todas.

Quanto às artes, isto é, à prática, estabelece também uma série de regras metódicas, a saber:

- 1^o)- O que se deve fazer, deve-se aprender fazendo.
- 2^o)- Deve haver sempre forma e norma determinadas para o que se deve fazer.
- 3^o)- O emprego de ferramentas deve ensinar-se com as ferramentas, não com palavras; isto é, com exemplos melhor que com preceitos.
- 4^o)- Os exercícios devem começar com rudimentos, não com trabalhos sérios.
- 5^o)- Os alunos devem exercitar-se em matérias conhecidas.
- 6^o)- A imitação deve ser a princípio, muito fiel, depois já poderá ser mais livre.
- 7^o)- Deve cuidar-se seja a forma do que se fizer a mais perfeita possível. (...)

Finalmente quanto às línguas, também estabelece regras, cujas principais são:

- 1^o)- O estudo das línguas deve ser paralelo ao conhecimento das coisas; não se devem aprender vocabulos separadamente das coisas.
- 2^o)- Para formar a um tempo o entendimento e a linguagem, deverão propor-se às crianças coisas infantis, deixando para a idade adul-

ta o próprio dela.

39)- *Toda língua deve aprender-se "mais pelo uso que por meio de regras, etc" (Luzuriaga, 1973.p.141-42)*

O princípio fundamental da pedagogia de Comenius é formar o homem para a vida espiritual, mas também para a vida temporal e civil, reunindo o espírito religioso com as necessidades reais. A finalidade da educação era a "escola da sabedoria universal" - Pansofia -.

"(...) Em verdade, os fins da vida e, portanto, da educação, para Comenius, são três: o saber, que compreende o conhecimento de todas as coisas, artes e línguas; a virtude, ou bons costumes, que inclui não só as boas maneiras como o domínio das paixões; e a piedade ou religião, isto é, a veneração interna pela qual a alma do homem se une ao Ser supremo." (Luzuriaga, 1973.p.139)

Sua concepção de servir a Deus, na vida terrena era ter piedade e dar aos outros o que necessitavam. Comenius percebeu claramente que, o que faltava para o povo do seu tempo, era o acesso à educação, a partir do que teriam uma vida mais digna.

"(...) O programa de educação de Comenius era democrático ao extremo e exigia a eliminação das distinções de classes. Numa época que acreditava no direito divino dos reis e lhes dava poder autocrático, tal sistema escolar era um anátema. Esta é uma explicação suficiente para justificar o fato de terem suas idéias sido consignadas ao esquecimento. Como o primeiro grande profeta da idade moderna sofreu o destino usual que aguarda homens de visão muito arrojada." (Eby, 1973.p.178)

2.2.3 As Preocupações de Locke

Com John Locke, considerado um dos precursores da educação ativa, promotor da corrente naturalista representada por Rousseau no século XVIII, a ênfase se deu ao processo de ensino e não tanto ao conteúdo. Sua preocupação era com a formação de bons hábitos, a educação do espírito, pois acreditava que as primeiras impressões adquiridas

na educação definiriam toda a vida posterior do indivíduo. Insistia na necessidade de conhecer o caráter das crianças e para isso realçava o papel da psicologia na educação.

"(...) Para Locke, com efeito, a alma é *tábua rasa*, como que *tábua lisa*, sem nada escrito. Não existem, pois, *idéias inatas*, senão que todo conhecimento começa na experiência. Assim, as primeiras impressões e a educação adquirem valor extraordinário." (Luzuriaga, 1973.p.145)

Locke compreendia a educação integral

"(...) em três vertentes, e, conseqüentemente, três grandes fins: educação física, intelectual e moral, isto é, vigor físico, saber e virtude. (...) O jovem nobre tinha que aprender coisas úteis (*Pedagogia utilitária*): Geografia, Aritmética, História e Direito Civil; e também o aprendizado de um ofício manual. (...) Locke continuou a tradição da moderna Didática, apresentando uma idéia clara do método de ensino: o aprendizado será sempre atrativo; nos primeiros anos se utilizará, de preferência, o jogo. ("O jogo deve ser obrigatório, o estudo livre"). Mais tarde, o ensino será gradual e ordenado. Além disso, deveria fundamentar-se no hábito e no exercício." (Larroyo, 1974.p.440-41)

O objetivo da educação para Locke era o de preparar o "gentil-homem" aristocrático através do desenvolvimento da virtude, da sabedoria, educação e conhecimento. Para o povo, a formação profissional nas escolas de trabalho.

"(...) Os efeitos das idéias de Locke foram profundos e amplamente divulgados. Na filosofia, seu empirismo despertou a atividade especulativa de David Hume e do bispo Berkeley na Inglaterra. Na França provocou a Ilustração e na Alemanha o movimento profundo da filosofia crítica de Kant. Na educação, suas opiniões tiveram efeitos semelhantes de longe alcance sobre Rousseau, Basedow, Pestalozzi e Herbart." (Eby, 1973.p.263)

2.3

A Democratização do Ensino e a Competência para Ensinar com Método nas Escolas Públicas Religiosas

A expansão do mercado forçou a expansão da indús-

tria, permitindo que as nações enriquecessem, o que possibilitou um grande progresso científico para a humanidade.

Essas condições de existência garantiram maior tempo e mais qualidade de vida para as pessoas, o que fez aumentar a população, gerando diferentes necessidades de mercado. A necessidade de suprir a demanda dá origem a novas relações de produção.

No âmbito das relações de produção, os mestres-artesãos e seus subalternos passam a ser controlados pelos intermediários, tornando-se tarefeiros. Os intermediários (comerciantes e mercadores) derrubam as corporações tradicionais, e, não só contratam eles próprios os trabalhadores, mas determinam o que produzir, quanto produzir e as condições de produção, nas manufaturas, e num processo de produção mais desenvolvido, o mesmo se dá de forma mais elaborada, nas maquinarias.

O homem do dinheiro submete o homem do saber às suas necessidades em atender a crescente demanda nacional e internacional.

Como já foi visto, a expansão do mercado reflete-se nas técnicas de produção. Do sistema doméstico de produção para as manufaturas há uma alteração na organização do trabalho. Os produtores, de artesãos transformam-se em tarefeiros.

O sistema comercial, as guerras, a valorização das terras, acirram as diferenças de classes. E a teoria Mercantilista traz riqueza e poder para a burguesia, permitindo a revolução comercial - a conquista do poder econômico pela burguesia manufatureira e financeira.

"O comércio e a indústria haviam diminuído as distâncias que existiam até então entre o burguês e o nobre; haviam introduzido a necessidade de

novos métodos, na educação, e, acelerando o progresso científico, minavam cada vez mais os dogmas veneráveis. Mas não se tratava apenas disso; eles afrouxavam cada vez mais os entraves que o feudalismo impunha à sua própria expansão: os privilégios das corporações, os obstáculos ao tráfico, a tirania das alfândegas, as diferenças existentes entre as legislações, os costumes e os idiomas. (Ponce, 1983.p.129)

Os burgueses com poder econômico influenciaram os nobres com poder político e passaram a assumir o papel de defensores dos direitos gerais da sociedade. Direito de enriquecimento cultural e financeiro, direitos às regalias antes reservadas apenas à nobreza feudal.

"Nobreza bem aburguesada essa, que tanto necessitava do cálculo para a vida! Nobreza feudal - capitalista, bastante comum no século XVII; nobres influentes que se associavam aos banqueiros burgueses para participar, depois, dos seus lucros. As guerras feudais e a revolução burguesa de 1648 arruinaram de tal modo a nobreza, que esta se viu obrigada a incorporar-se a um movimento dirigido por não-nobres." (Ponce, 1983.p.128)

Entrementes, o movimento do Renascimento vem travando uma luta a nível ideológico com as velhas idéias na sociedade do século XVII. Artistas, cientistas e filósofos, estimulados pelos mecenas, retiram Deus do centro das atenções e dão lugar ao Homem. Era necessário que a razão sobrepujasse a fé, a ciência da Idade Moderna, os dogmas da Idade Média, os interesses da burguesia ascendente, os da nobreza feudal.

"Os fisiocratas lançaram, então, contra as barreiras do feudalismo, o seu famoso lema: 'Deixai fazer, deixai passar'. A liberdade de comércio, que era para a burguesia uma questão vital, trouxe também consigo, como uma consequência necessária, a liberdade desse outro comércio de crenças e de idéias. O próprio Locke, pedagogo e economista, publicou, em 1688, a sua carta Sobre a Tolerância. Recordemo-nos do título e notemos a nova idéia que introduz." (Ponce, 1983.p.129, grifos do autor)

O desenvolvimento científico permitiu que se compreendesse o universo regido por leis físicas, e não divinas, como também influenciou o desenvolvimento econômico, e, conseqüentemente, a reforma na educação. O método na produção, acompanhado do método nas descobertas científi-

cas, dão origem ao método na educação.

"A Didática Magna dava continuidade aos projetos da burguesia emergente no sentido de defender propostas democráticas de ensino para todos. O livro de Comênio invertia as posições utilizadas pelas classes feudais, pelo clero católico. A Igreja Católica utilizava as divindades para justificar as desigualdades; Comênio fazia o oposto; para ele, "perante Deus não há pessoas privilegiadas", portanto, seria afrontar a Deus admitir a cultura do espírito apenas a alguns, excluindo outros." (...) "A Didática Magna era a proposta democrática de uma classe em ascensão, capaz de apresentar uma simpática maneira de ensinar tudo a todos" (...) O livro de Comênio era um espelho que refletia, com razoável fidedignidade, o novo mundo que surgia. A racionalidade, a eficiência, o utilitarismo, a ênfase em técnicas e instrumentos, a programação e toda a rotina cultivada no nascente sistema de produção burguês, exalava por todos os poros do texto de Comênio." (...) (Ghiraldelli Jr., 1986.p.122)

A necessidade de substituir o conhecimento verbalista pelo das coisas se sentia na educação de tal maneira que as autoridades públicas passaram a intervir na educação, criando legislações que obrigavam as pessoas a frequentarem as escolas e implantando reformas na educação. Houve um crescente movimento de publicização do ensino, graduado, único para todos e difundido na língua materna, para que a burguesia ascendente se apropriasse dos novos conhecimentos.

"A obra de Comênio não era democrática apenas pelas suas proposições a favor da extensão do ensino básico a todos os setores sociais. O caráter democrático ia além, se integrava também na formulação da metodologia escolar, a qual ele procurou aperfeiçoar e ao máximo, para que as classes emergentes aprendessem os conteúdos escolares com mais eficiência. A burguesia, que cedo ou tarde deveria tentar a conquista do poder político, interessava os conteúdos escolares; é certo que não eram os mesmos conteúdos escolásticos da velha escola medieval, mas em boa parte eram os conteúdos referentes às conquistas científicas e filosóficas das gerações passadas, necessárias para o real entendimento das novas ciências que vinham se desenvolvendo." (Ghiraldelli Jr., 1986 .p.123)

Assim, o professor deveria transmitir os conhecimentos gradual e metodologicamente, quer dizer, além de ter os conhecimentos, deveria saber transmiti-los de acordo com um método.

A partir do método de ensino proposto por Comênio, a competência do professor estava em ser um modelo para seu aluno. Aquele que o guia e dirige seu aprendizado, organizando-o em etapas gradativas, para evitar perdas de tempo e desperdício de esforços.

"A tarefa do mestre é a base e a condição do êxito da educação; a ele compete organizar o conhecimento, selecionar e estruturar a matéria que deve ser aprendida, ou seja, traçar o caminho através do qual conduzirá seus alunos. (...) A noção de programa e o emprego racional e metódico do tempo se acham em primeiro plano. A classe e a vida coletiva são minuciosamente organizadas, ordenadas e programadas. O manual escolar é a expressão dessa organização, ordem e programação; nele se encontra, graduado e elaborado, tudo aquilo que o aluno deve aprender; (...). O método de ensino, por outro lado, será o mesmo para todos os alunos e será aplicado escrupulosamente em todas as ocasiões." (Palacius, 1979.p.8)

O papel do castigo para alcançar a disciplina escolar se dá sob forma de reprovações, reprimendas morais e físicas e é concebido como um bem para o aluno.

"(...) O mestre é o modelo e o guia, a ele deve-se imitar e obedecer; tal e como Comênio o recomenda explicitamente, os alunos devem acostumar-se a fazer mais a vontade de outras pessoas que a sua própria, a obedecer com prontidão a seus superiores; devem acostumar-se em definitivo, a submeter-se inteiramente a seu mestre. Nesse ponto, o papel da disciplina e do castigo é fundamental. Quer sob a forma de reprovações e reprimendas ou sob a forma de castigo propriamente físico, trata-se de estimular constantemente o progresso do aluno. Ratke está convencido da eficácia do castigo, pois esse obriga os alunos a trabalharem; mesmo que a princípio o façam por temor ao castigo, acabam tomando gosto por seu trabalho e encontrando prazer nele. Comênio, por sua parte, acredita que o aluno perceberá que o castigo lhe é imposto para seu próprio bem e que não é senão uma consequência do "afeto paterno que lhe dedicam seus mestres. Um e outro estão, enfim, convencidos de que a disciplina e os exercícios escolares são suficientes para desenvolver nos alunos as virtudes humanas fundamentais." (Palacius, 1959.p.9)

Pode-se inferir que a lógica da relação patriarcal das corporações, de submissão da vontade do aprendiz ao seu mestre artesão está presente na relação pedagógica proposta por Comenius. Fazia-se necessário preparar os homens para a disciplina da tarefa que advinha com as manu-

faturas. Era preciso educar o homem obediente, útil, prático, que desempenhasse bem sua função, seu ofício, sua tarefa, numa sociedade em transição.

Nesse momento histórico da burguesia ascendente, quando a forma de governo predominante no ocidente se constituía em monarquia absoluta (com exceção da Inglaterra, onde desde 1648 vigorava uma constituição), a concepção de Homem para esta formação social era fundamentalmente a de um Homem útil, prático - de ofício -. Seja na administração pública, seja no alto comércio, seja nas finanças, seja nas indústrias, seja na navegação, interessava um homem capaz, para desempenhar bem uma função.

Na educação da burguesia ascendente se incentivava, além dos conhecimentos práticos, o interesse pelas explicações científicas dos fenômenos e leis da natureza, isto é, o estudo das Letras, Artes e Ciências. Os filhos dos trabalhadores que tinham acesso à educação, aprendiam rudimentos de ciências e algum ofício.

Enquanto no século anterior a educação orientava para a obediência, a crença nos valores religiosos e o ensino verbalista, neste já se privilegiava a religião para atingir a virtude, a formação de bons hábitos, cultura do físico. Os precursores da pedagogia realista enfatizavam também o ensino das coisas, o conhecimento pela observação, experimentação e indução, valorização da língua materna, e principalmente de métodos de aprendizagem - a arte de ensinar -.

Para Ratke, precursor do método natural, o professor deveria transmitir o conhecimento partindo do simples, uma coisa de cada vez, prazerosamente, pela experiência e indução, iniciando na língua materna.

Para Comenius, a educação deveria ser dada conforme o desenvolvimento do homem, graduada, única para todos, tendo por objetivo final a felicidade eterna. As ciências deviam ser ensinadas do geral para o particular; as artes, a partir do "aprender fazendo" e usando instrumentos, através do exemplo e da imitação; as línguas, aprendidas pelo uso e de acordo com a idade.

Para Locke, a educação devia ser do corpo e da mente; formação de bons hábitos desde cedo, através de exercícios físicos; o conhecimento devia ser útil, graduado e ordenado, a partir da observação e do experimento. Recomendava a observação do caráter da criança.

A pedagogia realista influenciou a reforma pedagógica e a publicização do ensino, através de três fatores: difusão do ensino na língua materna, ensino útil e graduado, único para todos (meninos e meninas).

Houve tentativas isoladas de escolas gratuitas para todos na América do Norte, Holanda e alguns Estados Alemães.

De maneira geral, os meninos de grupo econômico superior eram iniciados em ocupações mais especializadas e também nas profissões. Os meninos pobres, para vocações não especializadas para que pudessem se sustentar o mais cedo possível.

"(...) A educação popular foi geralmente negligenciada na Europa Católica durante os séculos XVI XVII. Subvenções e bolsas ainda mantinham aberta, para um número restrito de meninos pobres, a estrada para o progresso na Igreja, e, ocasionalmente, prelados e outras pessoas ricas mantinham meninos pobres promissores na escola quiversidade. Tais oportunidades, contudo, não produziam efeito real sobre o analfabetismo e ignorância das massas; estavam abertas, em sua maioria, somente, para membros pobres de famílias influentes. Não havia educação para suprir as necessidades das classes trabalhadoras." (Eby, 1973, p.193)

Capítulo 3 - AS FORÇAS PRODUTIVAS COMPLEXAS E A EDUCAÇÃO DO HOMEM LIVRE.....	64
3.1 A Revolução Industrial e o Liberalismo.....	65
3.2 O Iluminismo e a Inspiração Democrática.....	70
3.2.1 A Educação proposta por Rousseau.....	72
3.2.2 A Educação defendida por Basedow.....	74
3.2.3 A Educação vivenciada por Pestalozzi.....	75
3.3 A Revolução Francesa e a Implantação do Sistema Capitalista.....	77
3.4 As Conquistas no campo da Democratização da Instrução a partir da Revolução Francesa.....	87
3.5 A Competência para Ensinar conforme o Padrão Nacional e a promessa de Educação para Todos.	99

3.1 A Revolução Industrial e o Liberalismo

No século XVIII vigorou por muito tempo ainda a hegemonia das teorias do Mercantilismo, que, todavia, foram sendo combatidas à medida em que se notavam seus efeitos perniciosos, em função dos monopólios, excesso de regulamentos para o comércio e a indústria, e a primazia dada ao acúmulo de ouro e prata.

David Hume, um dos críticos, em 1742, argumentou que um grande estoque de ouro e prata não trazia vantagens para um país, contrariando assim uma concepção mercantilista.

"Se considerarmos qualquer reino em si, é evidente que a maior ou menor abundância de dinheiro não tem importância: pois o preço das mercadorias é sempre proporcional à abundância do dinheiro." (Hume citado por Huberman, 1982.p.147)

A abundância de ouro e prata foi diretamente relacionada com o aumento geral dos preços.

"O que foi motivo de candente controvérsia nos séculos XVI e XVII tornou-se evidente a todos no século XVIII, segundo Cantillon: "Se forem encontradas minas de ouro ou prata e quantidades consideráveis de minério delas forem extraídas, todo esse dinheiro, seja emprestado ou gasto, entrará em circulação e não deixará de elevar o preço dos produtos e mercadorias em todos os canais de circulação em que penetrar... Todos concordam em que a abundância de dinheiro aumenta o preço de tudo. A quantidade de dinheiro trazida da América para a Europa nos dois últimos séculos justifica essa verdade pela experiência." (Cantillon) (Huberman, 1982.p.iii)

Na segunda metade do século XVIII, as teorias de Adam Smith (1723-1790) passaram a expressar as diretrizes adotadas pela economia mundial.

"O Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations, de Adam Smith, foi um desses livros que dominam a imaginação do público e varrem país após país. Ao contrário de autores anteriores, para os quais o Estado devia seguir esta ou aquela política para tornar-se poderoso, Adam Smith se ocupava mais do estudo das causas que influenciam a produção e distribuição da riqueza. A maioria dos mercantilistas tinha interesses a defender, mas os ocultava dizendo que o país se tornaria mais rico defendendo precisamente esses interesses. Smith, ao contrário, interessou-se mais pela análise do que pelas sugestões práticas, e abordou o assunto de forma científica. Parte de seu famoso livro é dedicada ao estudo da doutrina mercantilista, que desmascarou." (Huberman, 1982.p.145)

A política mercantilista exigia uma série indefinível de leis e regulamentos para proteger as indústrias locais, incentivá-las e impedir a concorrência de indústrias estrangeiras. Esses regulamentos e os monopólios das companhias públicas e companhias por ações desagradavam aos comerciantes, que queriam um comércio livre. Também os fisiocratas, ou seja, os economistas que acreditavam ser a terra a única fonte de riqueza e o trabalho nela o único produtivo, defendiam o comércio livre. "Laissez-faire", frase inventada por um comerciante chamado Gournay tornou-se slogan dos teóricos contrários ao mercantilismo.

"(...) Um número cada vez maior de pessoas não concordava com a teoria nem com a prática mercantilista. Não concordava porque sofria com elas. Os comerciantes queriam uma parte dos enormes lucros das companhias monopolizadoras privilegiadas. Quando tentaram participar delas, foram excluídos como intrusos. Os homens que tinham dinheiro desejavam usá-lo como, quando e onde lhes aprouvesse. Queriam aproveitar todas as oportunidades proporcionadas pela expansão da indústria e do comércio. Sabiam o poder que lhes dava o capital e desejavam exercê-lo livremente. Estavam cansados do "podem fazer isso, não podem fazer aquilo". Estavam enojados das "Leis contra... Impostos sobre... Prêmios para... Queriam o comércio livre." (Huberman, 1982.p.143)

Todavia, a política mercantilista ajudou em grande parte a conquista do desenvolvimento industrial, por enfeixar em poucas mãos os meios de produção. O aumento da população e a conseqüente necessidade de aumentar a produção, compeliu os capitalistas empreendedores a procurarem mover suas indústrias por máquinas. Muitas fábricas já e-

ram movidas por força hidráulica, já se sentia a necessidade de dispor de máquinas mais manuseáveis e menos fixas. A invenção da máquina a vapor (1776-James Watt) impulsionou o desenvolvimento do sistema fabril e, conseqüentemente, fez crescer vertiginosamente os poderes do capital. Esta arrancada, cujo início se dá na Inglaterra, denomina-se revolução industrial.

"O sistema fabril, com sua organização eficiente em grande escala e sua divisão de trabalho, representou um aumento tremendo na produção. As mercadorias saíam das fábricas num ritmo intenso. Esse aumento da produção foi em parte provocado pelo capital, abrindo caminho na direção dos lucros. Foi, em parte, uma resposta ao aumento da procura." (Huberman, 1982.p.184)

O sistema fabril se constitui numa organização do trabalho em que a máquina é parte importante no processo de produção. Os trabalhadores perdem completamente sua independência e o controle do processo do próprio trabalho. Este pode ser dividido em várias tarefas simples e/ou serem executadas por máquinas, de maneira que o trabalhador passe não só a fazer parte dela, como ser por ela controlado, porque dá o ritmo de sua produção.

"(...) Quando a máquina de fiar substitui o fuso, e o tear mecânico, o manual, a produção deixou de ser uma série de atos individuais, para se converter numa série de atos coletivos. Essa maneira de transformar as mesquinhas ferramentas do artesão em máquinas cada vez mais poderosas, e por isso mesmo, só manejáveis por um conjunto de trabalhadores, colocou nas mãos da burguesia um instrumento tão eficaz que, em poucos séculos, a humanidade progrediu mais do que em todos milênios anteriores." (Ponce, 1983.p.126)

Esse aumento da produção em espiral incentivou de maneira análoga um maior acúmulo de capitais. A formação do capital tem muitas explicações e são mencionados vários modos de acumulação. Marx define assim a origem do capital

"(...) o conceito de capital - a origem - implica dinheiro como ponto de partida e, portanto, implica a existência de riqueza em forma de dinheiro. Esta igualmente implica sua procedência da circulação; o capital surge como o produto da circulação. (...) Portanto, não se origina da propriedade da terra (embora possa derivar dos arrendatários agrícolas na medida em que sejam,

também, comerciantes de produtos agro-pecuários), nem das corporações (embora estas constituam, também, uma possibilidade) mas da riqueza mercantil e usurária." (Mark, 1981.p.101, grifos do autor)

A acumulação de riquezas nos diferentes países europeus incentivou os economistas, principalmente os do século XVIII, a elaborarem muitas teorias econômicas. Entre elas havia a argumentação de que, a busca de lucro, dos bons negócios, das boas aplicações do dinheiro, era também de interesse do Estado, o que tranquilizou os capitalistas quanto à legitimidade de seus desejos de lucro.

"Tal como a ascensão da classe dos negociantes, após a Revolução Comercial, trouxera consigo a teoria do mercantilismo, assim como as doutrinas dos fisiocratas, acentuando a importância da terra como fonte de riqueza, se desenvolveram na França agrícola, assim a ascensão dos industriais durante a Revolução Industrial na Inglaterra trouxe consigo teorias econômicas baseadas nas condições da época. Chamamos às teorias da Revolução Industrial de "Economia clássica". (Huberman, 1982.p.208)

A acumulação do capital se deu graças à usura e ao comércio, bem como pela exploração e domínio de nações ditas não civilizadas.

"As descobertas de ouro e de prata na América, o extermínio, a escravização das populações indígenas, forçadas a trabalhar no interior das minas, o início da conquista e pilhagem das índias Orientais e a transformação da África num vasto campo de caçada lucrativa são os acontecimentos que marcam os albores da era da produção capitalista. Esses processos idílicos são fatores fundamentais da acumulação primitiva. Logo segue a guerra comercial entre as nações europeias, tendo o mundo por palco." (Mark, 1982.p.868)

O aumento do capital se dá pela ampliação progressiva da indústria, porque é através da indústria que se passa a comprar a força de trabalho pelo menor preço possível, conseguindo aumentar o capital muito depressa, através da exploração do trabalho do homem.

"(...) é a força de trabalho do operário que o capitalista compra para vender com lucro, mas é evidente que o capitalista não vende a força de trabalho de seu operário. O que ele realmente vende - e com lucro - são as mercadorias que o trabalho do operário transformou de matérias-pri-

mas em produtos acabados. O lucro vem do fato de receber o trabalhador um salário menor do que o valor da coisa produzida. (Huberman, 1982.p.168)

As relações entre capital e trabalho sempre foram muito desvantajosas para o trabalhador, especialmente devido à ganância e à forma impiedosa na busca do lucro, que permeia todo o processo capitalista.

"(...) Para o capital o trabalhador não constitui uma condição de produção, mas apenas o trabalho o é. Se este puder ser executado pela maquinaria ou, mesmo, pela água ou pelo ar, tanto melhor. É o capital se apropriar não do trabalho mas de seu trabalho - e não diretamente, mas por meio de troca." (Marx, 1981.p.93)

As religiões, sem muita distinção entre as várias seitas, sempre foram muito pródigas em consolar os pobres, os explorados, os oprimidos. Exemplo disso são estas palavras de um sacerdote, o Arquidiácono Paley, escritas em 1793.

"(...) Algumas das necessidades que a pobreza impõe não constituem durezas, mas prazeres. A frugalidade em si é um prazer. É um exercício de atenção e controle que produz contentamento. Este se perde em meio à abundância. Não há prazer em sacar de recursos imensos. Uma vantagem ainda maior que possuem as pessoas em situação inferior é a facilidade com que sustentam seus filhos. Tudo de que o filho de um pobre necessita está encerrado em duas palavras, "indústria e inocência". (...) Outra coisa que o pobre inveja no rico é sua ociosidade. Trata-se de um engano total. A ociosidade é a cessação do trabalho. Não pode, portanto, ser gozada, ou mesmo provada, exceto pelos que conhecem a fadiga. O rico vê, e não sem inveja, o prazer e a recuperação que o repouso proporciona ao pobre." (Paley citado por Huberman, 1982.p.195-96)

Todavia, não há palavras nem fé que resolva o problema da miséria e da fome. A insatisfação popular produzia muitos movimentos reivindicatórios, muitas vezes estimulados por facções contestatórias dos regimes existentes. Em toda a parte, foram tomando corpo ideais de liberdade e igualdade. Na França as insatisfações foram canalizadas para objetivos liberalistas sob o lema "Liberdade, Igualdade, Fraternidade" que serviu de inspiração para a Revolução Francesa.

Uma nova concepção de mundo ia se formando paralelamente aos avanços econômicos e sociais, através da filosofia dos Iluministas, que exigiam maior racionalidade no estudo das questões físicas e sociais. A verdade não podia mais ser apresentada como revelação divina, lógica mantida através da Igreja, pela aristocracia dominante, mas um problema a ser resolvido pela mente humana, isto é: como se apropriar dos conhecimentos através da razão para conquistar uma vida melhor.

Da concepção anterior, de que a razão era inata ou dom divino, para a concepção de que a razão é uma aquisição do homem, os iluministas franceses fundamentaram seus ideais revolucionários, dando consistência a um processo de transformação da sociedade de sua época, com repercussão até hoje.

Iniciado na Inglaterra por volta de 1680, o Iluminismo difundiu-se rapidamente e foi na França do século XVIII que teve sua expressão máxima. Eis seus conceitos fundamentais:

- 1)- *A razão é o único guia infalível da sabedoria. Todo conhecimento tem suas raízes na percepção sensorial, mas as impressões dos nossos sentidos não são mais do que o material bruto da verdade, o qual precisa ser purificado no cadinho da razão antes que o possamos utilizar para explicar o mundo ou para indicar o caminho de uma vida melhor.*
- 2)- *O Universo é uma máquina governada por leis inflexíveis que o homem não pode desprezar. A ordem da natureza é absolutamente uniforme e de nenhum modo comporta milagres ou qualquer outra forma de intervenção divina.*
- 3)- *A melhor estrutura da sociedade é a mais simples e a mais natural. A vida do "nobre selvagem" é preferível à do homem civilizado, com as suas convenções obsoletas que só*

servem para perpetuar a tirania do clero e dos governantes. A religião, o governo e as instituições econômicas deveriam ser expurgados de todo artificialismo e reduzidos a uma forma coerente com a razão e a liberdade natural.

4)- *Não existe pecado original. O homem não é congenitamente depravado, mas levado a cometer atos de crueldade e de baixeza por pais intrigantes e despotas belicosos. A infinita perfectibilidade da natureza humana, e portanto da própria sociedade, seria facilmente exequível se os homens tivessem a liberdade de seguir as diretrizes da razão e dos seus instintos inatos. (Burns, 1981.p.549-50)*

A inspiração do Iluminismo proveio, em parte, do racionalismo de Descartes, de Spinoza e de Hobbes, considerados, contudo, mecanicistas, porque a grosso modo, acreditavam que a natureza não muda, não evolui, e que obedece a leis eternas e imutáveis. Os verdadeiros fundadores do Iluminismo foram Sir Isaac Newton (1642-1727) e John Locke (1632-1704) e seus maiores divulgadores, os enciclopedistas. Newton interpretou toda a natureza dentro do mecanicismo e de leis matemáticas, estendendo as leis físicas invariáveis a todo o universo. Locke rejeitou a doutrina cartesiana (Descartes) das idéias inatas, afirmando que todo o conhecimento humano deriva da percepção sensorial. A teoria, conhecida como sensacionismo, já fora estabelecida por Hobbes (1588-1679). As idéias simples resultam diretamente da percepção sensorial e precisam ser integradas e fundidas em idéias complexas pela razão ou entendimento. A combinação do sensacionismo e racionalismo constituiu um dos elementos básicos da filosofia iluminista.

Rousseau (1712-1778), assim como Hume (1711-1776), repudiaram muitas das pressuposições fundamentais que vinham de Newton e Locke. Rousseau afirmava que adorar a razão como guia infalível da conduta e da verdade é agarrar-se a um caniço quebrado. Teve grande influência no movimento do Romantismo (que exaltava a paixão sobre a razão) e no encorajamento a uma devoção sentimental à natureza. Foi o que mais se interessou pela liberdade e igual-

dade das massas. Considerava a origem da propriedade privada como fonte principal dos infortúnios sociais. Foi a filosofia política de Rousseau que forneceu a verdadeira inspiração do ideal moderno do governo da maioria.

Este desejo de estabelecer uma ordem social natural não era só de Rousseau, havia outros críticos da ordem estabelecida, como Voltaire, por exemplo. De maneira geral proclamavam a liberdade e a igualdade como direitos de todos e a razão iluminaria o homem para compreender e transformar sua realidade de exploração. Entre outras coisas, essa reivindicação de mudanças contribuiu para a extinção dos restos de feudalismo, fim de monopólios e eliminação de privilégios injustos, um dos objetivos originais da Revolução Francesa.

3.2.1 A Educação proposta por Rousseau

O Iluminismo, assim como outros movimentos, continuava trazendo e, desta vez, com muita força, no conjunto de suas propostas, o germe das transformações sociais.

Jean Jacques Rousseau (1712-1778). Admirador de Platão, entendia como este fizera na Antiguidade, que qualquer reforma das instituições e dos costumes deveria começar pela reforma da educação. Pugnou, portanto, tenazmente, por este princípio. Também adotava a idéia de Aristóteles de que a origem da desigualdade social estava no econômico, enunciando claramente sua opinião de que o princípio da degeneração da sociedade civilizada está na criação da propriedade privada, com a conseqüente divisão do trabalho e separação de classes. Rousseau vem exercendo influência nas reformas sociais e educacionais desde o século XVIII.

"No domínio da educação, o novo movimento foi o Naturalismo de Rousseau. Se Ratke, com trombeta, de propaganda pedagógica de estilo baconiano, já exigia que toda a educação deveria seguir o curso da Natureza (postulado que Comênio levou avante), Rousseau não só via nela um mero recurso metodológico de ensino, mas também contemplava nessa educação o ideal puro e bom da Humanidade. (Larroyo, 1974.p.497)

Rousseau concebe o homem natural portador de amor próprio, amor ao próximo, razão e liberdade, as quais devem ser desenvolvidas harmonicamente para a sua felicidade.

No terreno pedagógico, Rousseau valorizou a criança propondo o paidocentrismo como centro e fim da educação, ressaltando que a criança não é um adulto em miniatura. A educação deve ser progressiva, de acordo com as etapas - cinco - do desenvolvimento cultural e físico dos jovens:

- idade infantil: de 0 a 2 anos
- idade da puerícia: de 2 a 12 anos
- idade intermediária entre infância e adolescência: de 12 a 15 anos
- idade da adolescência: de 15 a 20 anos
- idade do casamento.

Estas etapas estão no primeiro dos quatro princípios psicológicos que, segundo Larroyo, informam a doutrina pedagógica de Rousseau.

- "a)- A natureza fixou as etapas necessária do desenvolvimento corporal e anímico do educando. (...)*
- b)- O exercício das funções, numa etapa da vida, afirma e prepara o advento e eclosão das funções posteriores. (...)*
- c)- A ação natural é aquela que tende a satisfazer o interesse (ou a necessidade) do momento. (...)*
- d)- Cada indivíduo difere, mais ou menos, em relação com os característicos físicos e psíquicos dos demais indivíduos (...). (Larroyo, 1974.p.518-19)*

Os postulados de Rousseau ainda hoje têm ação sobre a vida educativa e podem ser assim sintetizados:

- I - educação humana geral
- II - educação como um processo vital
- III - educação paidocêntrica
- IV - educação em escola neutra ou leiga
- V - educação sobre os princípios psicopedagógicos de um ensino ativo funcional.

A didática Rousseauiana adota os seguintes princípios:

- aa)- *Ensinar pelo interesse natural da criança e não pelo esforço artificial. (...)*
- bb)- *Educação ativa, ou melhor dito, auto-ativa. (...)*
- cc)- *Ensino intuitivo. (...)*
- dd)- *(...) correlação didática.* (Larroyo, 1974.p.523-24, grifos do autor)

Das noções fundamentais que Rousseau apresentou, muitas podem ser consideradas aquisições definitivas.

"(...) o postulado de que a pedagogia deve ser baseada na psicologia experimental da criança e decorrente de uma teoria geral da natureza humana, a noção de uma natureza humana, a noção de uma natureza característica da alma infantil, a distinção de fases sucessivas no desenvolvimento natural, a importância atribuída à educação pelas coisas em relação à educação pelas palavras, o papel outorgado aos métodos sensitivos, intuitivos e ativos em todas as formas de ensino, o valor concedido ao interesse psíquico da criança e, acima de tudo, a convicção de que não há, absolutamente, revolução concebível nas instituições sociais sem revolução prévia na educação, tudo isso Rousseau o disse em termos geniais, e é isso que faz desse, mau pai, desse amigo cioso, desse preceptor medíocre, o maior dos teóricos da pedagogia." (Hubert, 1976.p.257)

3.2.2 A Educação defendida por Basedow

João Bernardo Basedow (1724-1790), influenciado pela obra de Rousseau e dedicado à pedagogia, foi o funda-

dor do movimento do filantropismo, cujos princípios pedagógicos são:

- A)- O objeto da educação é preparar para uma vida geral útil, patriótica e feliz.
- B)- A educação é o desenvolvimento harmônico e o exercício reiterado das faculdades humanas.
- C)- O objeto preferente da educação é formar o caráter.
- D)- A instrução constitui parte importante e necessária do plano de ensino, porém, não tem valor se não educar.
- E)- Como os clássicos, é preciso cultivar o corpo em relação harmônica com o espírito.
- F)- A religião deve ser ensinada em toda sua inocência, sem misturar nela as lutas partidárias. (Tolerância religiosa).
- G)- A inclinação natural da criança para a liberdade não deve ser reprimida. As crianças são boas por natureza (Rousseau). A filantropia e a maior felicidade possível hão de ser a tendência da educação.
- H)- É necessário colocar a criança em contacto com o mundo real. Mostrai-lhe a Natureza. Onde isto não for possível, buscai imagens dela (Comênio, Locke, Rousseau): intuição e atividades no ensino.
- I)- A vontade será cultivada racionalmente, quer por prêmios (distinções, quadros de honra, graus etc) quer por castigos físicos e rebaixamentos.
- J)- O princípio de utilidade deve presidir a seleção das matérias de ensino: "Para que servem - pergunta Basedow - ao futuro carpinteiro a gramática latina de Donato e o catecismo latino?" A cada classe social seu tipo de educação. (Educação de classe e de profissão). (Larroyo, 1974.p.527-28)

A instituição fundada por Basedow, o "Philanthropinum" recebeu influência de Pestalozzi.

"(...) Essa influência foi tão sensível, sobretudo nos discípulos derradeiros de Basedow, que, de certo modo, a Pedagogia filantrópica pode ser considerada em alguns aspectos como uma promissora síntese das doutrinas de Rousseau e de Pestalozzi." (Larroyo, 1974.p.527)

3.2.3 A Educação vivenciada por Pestalozzi

Apesar de seus fracassos, de ter sido combatido algumas vezes, a obra de Pestalozzi serviu de exemplo para muitos educadores. Seu epitáfio traduz o reconhecimento de seus conterrâneos.

"Aqui jaz
 Henrique Pestalozzi
 Nasceu em Zurique em 12 de janeiro de 1746.
 Morreu em Brügg em 17 de fevereiro de 1827.
 Salvador dos pobres de Neuhof.
 Pregador do povo em "Leonardo e Gertrudes".
 Em Stanz, pai dos órfãos
 Em Burgdorf e Münchenbuchsee,
 fundador da nova escola popular.
 Em Iverdun, educador da humanidade.
 Tudo para os outros, nada para si.
 Bendizei o seu nome!" (Larroyo, 1974.p.583)

Baseado num conceito de desenvolvimento orgânico, Pestalozzi deduziu princípios gerais de métodos a serem observados nos processos de formação e instrução.

- 1- O desenvolvimento deve ser harmonioso (...)
- 2- A educação geral deve preceder a profissional. (...)
- 3- O aumento de poder é absolutamente essencial. (...)
- 4- Os poderes infantis brotam de dentro. (...)
- 5- Gradação, princípio essencial. (...)
- 6- No método, seguir a ordem da natureza. (...). (Eby, 1976.p.385-88)

Um bom resumo do que representou Pestalozzi na educação é feito por Eby:

- 1) Pestalozzi tinha uma fé indomável e contagiante na educação como o meio supremo para o aperfeiçoamento individual e social. Von Raumer definiu esse ponto da seguinte maneira: "Ele obrigou o mundo escolástico a fazer uma revisão em toda a sua tarefa, a refletir a respeito da natureza e do destino do homem, assim como da maneira adequada de conduzi-lo desde sua mocidade no sentido de seu destino." (Holman, 1988.p.307). Seu entusiasmo obrigou reis e governantes a se interessarem pela educação das crianças dos casebres. Democratizou a educação proclamando ser o direito absoluto de toda a criança ter plenamente desenvolvidos os poderes que Deus lhe havia dado.
- 2) Psicologizou a educação. Quando ainda não havia ciência psicológica digna desse nome, e embora ele próprio tivesse apenas as mais vagas noções sobre a natureza da mente humana, Pestalozzi viu claramente que uma teoria e uma prática corretas de educação deviam ser baseadas numa tal ciência.
- 3) Foi o primeiro a tentar fundamentar a educação no desenvolvimento orgânico mais do que na transmissão de idéias.
- 4) Pesquisou as leis fundamentais do desenvolvimento.
- 5) A educação começa com a percepção de objetos concretos, o desempenho de ações concretas e a experiência de respostas emocionais reais. Pestalozzi encarava essa idéia como sua maior contribuição.
- 6) O desenvolvimento é uma aquisição gradativa

- de poder. Cada forma de instrução deve progredir de modo lento, gradativo, concomitante com os dos poderes em educação da criança.
- 7) A religião é mais profunda que dogmas ou credos, ou a memorização do catecismo ou das Escrituras. Pestalozzi exigia que os sentimentos religiosos fossem despertados antes que palavras ou símbolos viessem a ser levados à criança.
 - 8) Vários recursos metodológicos novos devem sua origem a Pestalozzi. Empregava as letras do alfabeto presas a cartões e introduziu lousas e lápis. A inovação mais importante foi a da instrução simultânea, ou em classe. Isso não era novo, mas não havia sido em prática de um modo generalizado.
 - 9) Pestalozzi revolucionou a disciplina, baseando-a na boa vontade recíproca e na cooperação entre aluno e professor.
 - 10) Deu novo impulso à formação de professores e ao estudo da educação como uma ciência. (Eby, 1976.p.401-02)

Pestalozzi era cristão, mas completamente contrário a uma educação religiosa, dogmática e confessional. Para ele, a religião tinha um sentido de humanismo social. Acreditava que a reforma da educação daria solução satisfatória aos problemas sociais e que a obra educativa levaria à eliminação da miséria e da ignorância do povo.

"(...) Depois de Pestalozzi, a pedagogia viu a criança com novos olhos, revestiu-a com novos interesses e a situou numa verdadeira relação com a Natureza e a cultura. Esta revalorização social da criança e o fato de haver desenvolvido, de maneira incomparável, o princípio da atividade no processo de ensino fazem dele um pedagogo atual. É possível, hoje, fazer Pedagogia contra Pestalozzi, não, porém, sem Pestalozzi." (Larroyo, 1974.p.589)

3.3 A Revolução Francesa e a Implantação do Sistema Capitalista

Na França, no final do século XVIII, acirra-se a crise econômica provocada por más colheitas e outros fatores, a ela juntando-se problemas sociais, desencadeadores de pressões políticas que resultaram na ruptura do sistema absolutista. Essa ruptura foi chefiada pela burguesia que

conduziu a revolução francesa. Esta burguesia que, dominando quase completamente o sistema financeiro da França, via com preocupação a monarquia dilapidar as finanças e recorrer mais e mais a novos empréstimos sem conseguir instituir um sistema eficiente de arrecadação.

"A burguesia quase não possuía terras, mas tinha o capital. Empréstara dinheiro ao Estado. Quería-o, agora, de volta. Conhecia o bastante das questões do governo para ver que a estúpida e perdularia administração do dinheiro público poderia levar a bancarrota. Alarmava-se com a perspectiva de perder suas economias." (Huberman, 1982.p.160)

A independência dos Estados Unidos trazia uma novidade ao mundo: um sistema político-social em que teoricamente todos os homens eram iguais, nascendo com direito, à vida, à liberdade e à felicidade, bem diferente do que acontecia em outras nações. Era uma novidade para as concepções dominantes e consolidou os ideais daqueles que preconizavam mudanças radicais na estrutura feudal vigente na França.

A alta burguesia francesa, à época da revolução, era composta pelas classes educadas (escritores, doutores, professores, advogados, juizes) e pelas classes abastadas (mercadores, fabricantes, banqueiros). Na verdade, quanto aos privilégios, não diferia muito da nobreza, dela distinguindo-se, e sendo discriminada, apenas socialmente.

"(...) E como as classes privilegiadas não contribuíam com sua parte (pelo contrário, impunham aos plebeus taxas próprias), e como os membros mais ricos do Terceiro Estado conseguiam, por tortuosos caminhos, isentar-se dos impostos diretos, todo o peso recaía sobre os pobres. Era um peso difícil. Um quadro verdadeiro do período mostraria o camponês curvado carregando em suas costas o rei, o padre e o nobre." (Huberman, 1982.p.157)

A tentativa inicial de resolver o problema das finanças reais, que influíam sobre toda a vida da nação, foi política. Através dos Estados Gerais se pretendia que o clero e a nobreza contribuíssem com sua parte. Como isto

não foi possível através da via pacífica, a exacerbação dos ânimos levou os contendores (nobreza e clero X burguesia) ao confronto armado, face às desigualdades existentes.

"A Revolução Francesa estourou em 1789. Mas não se conclua com isso que os camponeses estivessem, no século XVIII, em pior situação do que no século XVII. (...) Na verdade, de uma forma ou de outra, os camponeses haviam poupado bastante de sua insignificante renda, depois de pagar as muitas taxas, para comprar a terra. (...) Houve revoltas camponesas, antes. Embora não tivessem conseguido derrubar todas as regulamentações feudais, melhorara a sorte dos camponeses. Mas para se libertarem totalmente, estes precisavam de auxílio e liderança. Encontraram-nos na nascente classe média." (Huberman, 1982.p.158-59)

A vitória da Revolução Francesa fortaleceu a burguesia revolucionária que passou a assumir, além do capital, o controle político, buscando, assim, refrear as reivindicações do povo.

A principal conquista da Revolução Francesa foi, realmente, o término dos privilégios feudais, porquanto o governo do povo, pelo povo e para o povo, teve apenas alguns momentos no decorrer das lutas pelo poder.

"Quando o fumo da batalha se dissipou, viu-se que a burguesia conquistara o direito de comprar e vender o que lhe agradasse, como, quando, e onde quisesse. O feudalismo estava morto. É morto não só na França, mas em todos os países conquistados pelo exército de Napoleão. Este levou consigo o mercado livre (e os princípios do Código Napoleônico) em suas marchas vitoriosas. Não é de surpreender que fosse bem recebido pela burguesia das nações conquistadas! Nesses países, a servidão foi abolida, as obrigações e pagamentos feudais foram eliminados, e o direito dos camponeses proprietários, dos comerciantes e industriais, de comprar e vender sem restrições, regulamentos ou contensões, se estabeleceu definitivamente." (Huberman, 1982.p.163)

As teorias econômicas elaboradas, denominadas "leis naturais" da economia, e adotadas como normas pelos capitalistas, de acordo com seus interesses, repercutiam desvantajosamente entre os trabalhadores. Estes, para defender seus interesses, procuraram unir-se em sindicatos,

que foram ferozmente combatidos.

"A concorrência devia ser a ordem do dia. Mantinha baixos os preços e assegurava o êxito dos fortes e eficientes, livrando-se ao mesmo tempo dos fracos e ineficientes. Segue-se que o monopólio - dos capitalistas para elevar os preços, ou dos sindicatos para elevar os salários - era uma violação da lei natural." (Huberman, 1982.p.209)

Os sindicatos, porém, eram vitais para os trabalhadores, uma questão de sobrevivência, seu meio de defesa da exploração. Apesar de todas as tentativas para aniquilá-los, eles sobreviveram.

"O sindicato não era novidade. Foi uma das mais antigas formas de organização dos trabalhadores, evoluindo naturalmente das antigas associações de jornaleiros. Quando, porém, a importância do capital na indústria tornou-se tão grande, as associações de trabalhadores modificaram seu caráter, passando do tipo de corporação para o do sindicato de hoje, ou seja, um corpo de trabalhadores de um determinado ramo organizado com o objetivo de conseguir melhores condições, de defender seus interesses, de depender apenas de si mesmos. (...) A Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra, espalhou-se por outros países. Em alguns, ainda está ocorrendo. E embora nem sempre siga o modelo inglês, virando de condições ou na atitude dos ricos, ou na reforma da legislação aprovada pelos órgãos do governo, não obstante num ponto todos os países repetiram a história da Inglaterra. Houve, em toda parte, uma guerra aos sindicatos." (Huberman, 1982.p.202-03)

O sistema capitalista e a organização sindical se desenvolveram, paralelamente. O crescimento do capitalismo na América do Norte se deveu principalmente à filosofia americana que privilegiava a liberdade, a livre-iniciativa e a propriedade privada. Serviu de exemplo e inspiração a muitas outras nações. Na França este crescimento se deveu a hegemonia final da burguesia financeira. Em outras nações vários e diferentes fatores contribuíram para esta ascensão da burguesia, destacando-se, entre eles, a ação dos déspotas esclarecidos.

A revolução Americana, de 1776, que alguns autores relutam em denominar revolução, alegando que no fundo foi uma luta entre interesses comerciais da Inglaterra e da América, serviu de inspiração para outras nações. O i-

nusitado nesta revolução foi o fato de ter sido precursora de governos democráticos. Pelo menos em teoria é um governo baseado na igualdade entre os homens, cujo ideal está expresso neste trecho da declaração da Independência.

"São verdades incontestáveis para nós: que todos os homens nascem iguais; que lhes conferiu o Criador certos direitos inalienáveis, entre os quais o de vida, o de liberdade e o de buscar a felicidade; que para assegurar esses direitos se constituíram entre os homens governos cujos poderes justos emanam do consentimento dos governados; que sempre que qualquer forma de governo tenda a destruir esses fins, assiste ao povo o direito de mudá-la ou aboli-la, instituindo um novo governo cujos princípios básicos e organização de poderes obedecam às normas que lhes pareçam mais próprias para promover a segurança e a felicidade gerais." (citado por Aquino et alii, 1983, p.128).

Para se ter uma noção dos ideais democráticos que deflagraram a Revolução Francesa e a mudanças ocorridas no seu transcorrer, tenta-se, a seguir, arrolar sucintamente os acontecimentos.

Os fatos que deram origem à Revolução Francesa foram, entre outros, o governo despótico, monárquico e ilógico dos Bourbons, as participações da França em guerras dispendiosas (a da Independência dos Estados Unidos, por exemplo), a ascensão, principalmente econômica, da burguesia, a sobrevivência dos privilégios feudais, o colapso financeiro da política mercantilista, a má colheita pelas condições climáticas, o injusto sistema tributário, o desemprego, em função da crise, principalmente na manufatura têxtil, as teorias políticas, democrática (de Rousseau) e liberal (Locke, Voltaire, Montesquieu), expressas no Iluminismo, e, fundamentalmente, a insatisfação e o acirramento de conflitos e antagonismos entre as classes dominantes (1º e 2º Estados) e a burguesia revolucionária (juntamente com os populares urbanos e camponeses - o 3º estado).

Entre as causas próximas, que levaram à situação

insustentável que provocou a revolução, contam-se: o aumento abusivo do custo de vida, o desemprego; a escassez de alimentos e a fome conseqüente, esta, de fato, o verdadeiro estopim que gerou as primeiras revoltas populares. Os Estados Gerais, que não se reuniam desde 1614, foram convocados para uma assembléia, na forma proposta pelo Parlamento, ou seja, cada Estado dispondo de uma voz. De acordo com Lopes (1981.p.20) a composição dos Estados Gerais era a seguinte: Primeiro Estado, o clero (alto clero: bispos, cónegos, abades; baixo clero: curas e vigários) - Segundo Estado, a nobreza (palaciana, provincial e judiciária) - e o Terceiro Estado, burguesia, populares urbanos e camponeses (burguesia: burguesia capitalista e de ofícios; burguesia de negócios - financeiros, comerciais e manufatureiros; burguesia artesanal e lojista. Populares urbanos: operários de teares, operários de manufaturas, assalariados de clientela. E os camponeses: livres - grandes fazendeiros e lavradores, fazendeiros, meeiros e pequenos camponeses proprietários, manobreiros ou braçais - e os camponeses servos).

Após enfrentar com feliz sucesso o despotismo de Luís XVI, o 3º Estado, apoiado por alguns nobres e alguns membros do clero, transformou os Estados Gerais em Assembléia Nacional. Conseguiu eleger uma Assembléia Nacional Constituinte que após elaborar uma Constituição se dissolveu, dando lugar à Assembléia Legislativa, eleita nas normas dessa Constituição de 1791 (do período monárquico). As realizações deste período (1789/1791, as teorias políticas de Montesquieu expressam as necessidades sociais, deste momento histórico) destinavam-se à destruição dos direitos feudais.

Aprovou-se a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (cujos princípios se consubstanciam na liberdade de palavra, liberdade de imprensa, liberdade de propriedade, igualdade jurídica, tolerância religiosa, ...), a secularização da Igreja, bem

comó se proibiu a formação de uniões e corporações por parte dos trabalhadores, sendo abolidas as existentes.

A resistência do rei e suas atitudes equívocas resultaram na sua suspensão. Uma Convenção, eleita por sufrágio universal e encarregada de reformar a Constituição, elabora a Constituição de 1793, proclamando a República. Antes havia nomeado um Conselho Executivo Provisório, em lugar do rei, dirigido por Danton, e reconhecido a Comuna de Paris, dirigida por Marat e Robespierre, que se tornaram figuras muito atuantes na Revolução.

Com os trabalhos da Convenção se iniciam os Governos Revolucionários, inspirados na política democrática de Rousseau. Muitas mortes marcaram o fim desse período, inclusive matanças nas prisões, de nobres suspeitos de traição, executados por uma facção revolucionária do Terceiro Estado.

Algumas das realizações da Convenção foram o confisco dos bens dos inimigos da Revolução, em benefício do governo e das clases menos favorecidas, a abolição da escravidão, a fixação de preços dos artigos de primeira necessidade, as reformas religiosas, a separação da Igreja do Estado, a tolerâncias de crenças. Outra medida foi a lei que permitia a "prisão por dívidas". A Convenção processou Luís XVI, condenando-o à morte pela guilhotina, o que provocou uma reação européia contra a França revolucionária.

A Convenção era composta por três partidos. Os Girondinos ("direita"), os Jacobinos ou Montanheses ("esquerda"), em minoria, e os da Planície ou pântano ("centro") de quem dependia a conquista do poder por qualquer dos outros grupos.

A Gironda, após a morte do rei, considerava a Revolução terminada e propunha uma política federalista, no-que era apoiada pela burguesia interessada no comércio e na exportação de bens de consumo.

Os Montanheses representavam a facção da burguesia a quem a inflação trouxera enormes lucros, mas apoiava e era apoiada pela massa.

A situação da inflação desagradava principalmente aos menos favorecidos, a massa popular, manipulada pelos Jacobinos (Montanheses), que desejavam aprofundar os projetos revolucionários que atendessem a seus interesses. O ódio dos populares era dirigido para os componentes da burguesia que apoiavam a Gironda, pois se sentiam explorados pela mesma. Através de um golpe de força, encabeçado pela Comuna de Paris, em que 27 dirigentes girondinos foram eliminados, os Jacobinos se constituíram maioria e assumiram a liderança da Convenção.

As massas urbanas estavam revoltadas, os camponeses invadiam propriedades. A Constituição Jacobina, que proclamava a França uma República, não pôde ser posta em vigor devido ao movimento da guerra civil. Obrigados a reprimir os inimigos da Revolução, passam todo o poder, a partir de 1793, ao Comitê da Salvação Pública", eleito pela Convenção e encabeçado por Robespierre.

"(...) O exercício que a Montanha fez, a partir do momento que assumiu o poder, foi o de excitar e conter a vanguarda popular, na medida em que esta se posicionava a favor ou ultrapassava os interesses da burguesia." (Lopes, 1981.p.51)

Em 1793, tendo que se apoiar num poder central forte, acabou com o poder popular, criando condições para o retorno progressivo do liberalismo na economia. O período de 1793 a 1794 é tido como o período do terror, onde houve aproximadamente 20.000 execuções em toda a França.

"Entre dezembro de 1793 e fevereiro de 1794, a reação havia conseguido manter uma certa elegância. Mas, enquanto o poder burguês se reforçava, os órgãos do poder popular iam sendo progressivamente reduzidos. A partir de 1794, a reação tornou-se aberta e ostensiva, na medida em que a burguesia se alarmava com a radicalização dos movimentos populares." (Lopes, 1981.p.52)

No interior da Convenção havia amadurecido uma conspiração contra a Montanha e o terror por ela implantado. Dá-se, então, o golpe de Estado contra-revolucionário de 9 do Termidor, instalando-se a mais violenta repressão e o mais violento terror contra as massas populares.

"Na primavera de 1795 esboçou-se uma reação por parte das massas pressionadas pela fome, sob as palavras de ordem "Pão e Constituinte de 1793", exigindo o retorno dos Jacobinos. Os levantes foram esmagados pelas forças do poder, o terror intensificou-se e os jacobinos e "sans-culottes" eram fuzilados." (Lopes, 1981.p.53)

Em 1795 a Convenção aprovou a nova Constituição. O sufrágio universal foi abolido e a Convenção, dissolvida. A nova Constituição instituiu o sistema bicameral: Câmara Baixa = Conselho dos Quinhentos, que propunha as leis; e a Câmara Alta = Conselho dos Anciãos, que as aprovava.

A Convenção cedeu lugar ao sistema de governo chamado Diretório, eleito pelas Câmaras. Esse poder executivo era composto de 5 "diretores" e nos quatro anos de sua atuação implantou-se definitivamente a economia burguesa e o modo burguês de viver. Foi um período de crise e inflação galopante, de exploração e subjugação das camadas populares.

"Em meio a uma luta de classes extremamente aguda, surgiu entre a pequena burguesia e os operários uma grande conspiração contra o Diretório, encabeçada por Babeuf. Em 1796 organizou uma conspiração que propunha implantar a ditadura dos humildes, a igualdade real, baseada na eliminação da propriedade, e uma redefinição do papel do Es-

³ membros das classes mais oprimidas.

tado que socializaria os bens produzidos. Essa conspiração foi denunciada e Babeuf condenado à morte." (Lopes, 1981.p.54)

A Revolução Francesa, que também pode ser considerada o ápice do movimento burguês em busca de sua hegemonia, é sem dúvida, um marco histórico, que dá início a uma série de transformações nos âmbitos político e social. De repercussões mundiais ainda atualmente, pode refletir em movimentos futuros da mesma importância, uma vez que as condições sejam análogas.

"(...) O ano de 1789 bem pode ser considerado como o fim da Idade Média, pois foi nele que a Revolução Francesa deu um golpe mortal no feudalismo. Dentro da estrutura da sociedade feudal de sacerdotes, guerreiros e trabalhadores, surgiu um grupo de classe média. Através dos anos, ele foi ganhando força. Havia empreendido uma luta longa e dura contra o feudalismo, marcada particularmente por três batalhas decisivas. A primeira foi a Reforma Protestante; a segunda foi a Gloriosa Revolução na Inglaterra; e a terceira, a Revolução Francesa. No fim do século XVIII era pelo menos bastante forte para destruir a velha ordem feudal. Em lugar de feudalismo, um sistema social diferente, baseado na livre troca de mercadorias com o objetivo primordial de obter lucro, foi introduzido pela burguesia. A este sistema chamamos - capitalismo." (Huberman, 1982.p.164)

Em 1799, Napoleão Bonaparte assume o poder com o Golpe de Estado - 18 Brumário - com a ajuda da burguesia, que já tinha o poder e precisava de estabilidade. Marx assim sintetiza, com sua costumeira perspicácia, esses acontecimentos:

"Desmoulins, Danton, Robespierre, Saint-Just, Napoleão, os heróis e os partidos e massas da grande Revolução Francesa ... terminaram a tarefa da época - que foi a libertação da burguesia e o estabelecimento da moderna sociedade burguesa. Os Jacobinos revolveram o terreno no qual o feudalismo tinha raízes, e abalaram a estabilidade dos magnatas feudais que nelas se apoiavam. Napoleão estabeleceu por toda a França as condições que tornaram possível o desenvolvimento da livre concorrência, a exploração das terras depois da divisão das grandes propriedades, e a plena utilização da capacidade de produção industrial do país. Através das fronteiras, por toda a parte, fez uma derrubada das instituições feudais..." (Mark, citado por Huberman, 1982.p.163)

3.4 As Conquistas no campo da Democratização do Ensino a partir da Revolução Francesa

Após a expulsão dos jesuítas, e a partir das reflexões pedagógicas do "Discours de la Méthode" (1637) e a "Encyclopédie", foram feitas muitas outras publicações consagradas à educação, educação da criança, instrução pública, etc.

Não se pode dizer que a instrução estivesse completamente abandonada na França, mas, além de deficiente, era praticamente dominada pelas ordens religiosas. Em muitas localidades, o ensino elementar se resumia nas primeiras letras e na catequese.

Após a vitória da Revolução Francesa, com as assembleias eivadas de intelectuais, houve muita discussão de que surgiram muitos planos excelentes, que propunham a democratização, a gratuidade, a laicidade, enfim, uma série de boas intenções. Condorcet foi uma figura exponencial nessas discussões, apresentando planos inteligentes e avançados, que, todavia, não puderam ser postos em prática.

Alguns bons projetos foram aprovados, embora não fossem postos em prática, em razão da instabilidade política. Segundo Hubert, as razões do insucesso dos planos foram:

"a) Antes do mais, imensidade e dificuldade da obra empreendida. Em três anos (1792-1795) todas as questões que o século XIX deveria, por sua vez, retomar e tentar resolver, foram evocadas, discutidas, esclarecidas: liberdade e monopólio, gratuidade, obrigatoriedade, laicidade, relação entre graus de ensino, acesso aos graus superiores, programas, métodos, equilíbrio entre cultura técnica e a cultura liberal, relação entre a pesquisa e o ensino e, acima de tudo, espí-

- rito e propósito do sistema pedagógico.
- b) Em segundo lugar, falta de tempo, de recursos, de meios. A Revolução que durou dez anos, em meio aos sobressaltos e vicissitudes que se sabem. Planos estabelecidos foram abandonados antes mesmo de tentados, tanto faltavam dinheiro e homens.
- c) Mas, sobretudo, flutuação incessante das opiniões e dos projetos, segundo as variações da situação política. Cada uma das assembleias elaborou seu plano de educação nacional - só a Convenção viu nascer boa meia dúzia - tudo o que para chegar ao programa infinitamente modesto adotado em virtude do decreto de 3 Brumário do ano IV. Essa interdependência estreita entre problemas pedagógicos e problemas políticos aniquilou qualquer possibilidade de êxito.
- d) Malgrado, aliás, o desejo de inovação, os homens da Revolução estavam mui profundamente impregnados das tradições pedagógicas para que delas se desprendessem plenamente e não voltassem involuntariamente a atenção para aquele ensino médio, o qual, colocado no centro, deveria constituir, ademais, a peça mestra do sistema. O debate se travou sobretudo entre os partidários de uma educação principalmente destinada a uma classe mais elevada, e os teóricos de uma educação verdadeiramente popular. Não é estranhável que os primeiros vencessem, quando a Revolução concluiu por consagrar a situação da classe burguesa para a qual fora construído o sistema anterior, e que a única parte do edifício que conseguiu levantar fosse o regime das Escolas centrais, destinadas a substituir os antigos colégios. Não se dirá que nada fez pelo ensino superior; mas, quanto ao elementar, sua atuação foi quase nula. (Hubert, 1976.p.72-3)

Todavia, devem-se à Convenção as seguintes realizações no terreno educacional: Escolas de Saúde (Faculdade de Medicina), Escola Normal Superior, Escola Central das Obras Públicas (tornada Escola Politécnica), Museu de História natural, Escola Especial de Línguas Orientais, Bureau das Longitudes, Conservatório de Artes e Ofícios, Museu do Louvre, Biblioteca Nacional, Arquivos Nacionais, Conservatório Nacional de Música, Museu dos Monumentos Franceses, Museu de Artilharia; reorganização da Escola de Minas, Escola de Pontes e Calçadas, Escolas Especiais de Aspirantes (transformadas em Escola Naval), Escola de Engenharia e do Colégio da França.

A revolução orientou os princípios fundamentais do ensino:

- a) Princípio, antes do mais, de que o ensino é, primordialmente, matéria de Estado, (...)
- b) Princípio da unidade do ensino e até da coordenação entre o ensino e a pesquisa. (...)
- c) Princípio da obrigatoriedade escolar para o ensino elementar. (...)
- d) Princípio da gratuidade, ora proclamado junto com o precedente, ora separadamente. (...)
- e) Princípio da superioridade da educação pública sobre a educação particular. (...)
- f) Princípio do direito de todos, mediante seleção baseada no mérito, aos graus superiores de instrução. (...)
- g) Princípio, enfim, da orientação concreta, prática, a um tempo técnica, cívica e humana, dos programas de ensino. (...). (Hubert, 1976.p.75-6)

Para chegar a estes resultados, que ficaram muito aquém dos planos e intenções manifestadas nas várias fases da Revolução, houve muita discussão e muito trabalho. Para uma melhor compreensão dos problemas enfrentados pelos idealistas da educação, assim como das soluções aventadas para a democratização do ensino, são apresentados nas páginas seguintes, em resumo, os principais acontecimentos e planos apresentados.

A Assembléia Nacional Constituinte de 1789-1791, expressa, entre outras, as preocupações com a instrução pública. Os três Estados já vinham desde muito batalhando pela ampliação das oportunidades educacionais e maior escolarização. Através dos "Cahiers des Doléances" (Cadernos de Queixas), a população já se havia manifestado com respeito à demanda de escolarização.

"A unanimidade dos três estados em relação à necessidade de reforma no aparelho escolar e a ausência de antagonismos entre eles nos seus aspectos mais essenciais, possibilitaram e obrigaram a Revolução a ter a publicização da instrução constantemente na pauta de suas discussões. Sua adjetivação, isto é, se obrigatória ou não, se laica ou não, se universal ou não, se gratuita ou não, vai depender do jogo de forças políticas, sociais e econômicas em cada momento da Revolução e do grupo que assume o poder." (Lopes, 1981.p.60)

Os princípios de liberdade de pensamento e de opinião, bem como os de igualdade, liberdade e de propriedade já estavam assegurados na "Declaração dos Direitos do

Homem e do Cidadão", adotada pela Assembléia a 26 de agosto de 1789. A Constituição de 1789 determinava os limites para instituição da instrução pública, que deveria ser gratuita e comum a todos os cidadãos. Estabelecia o desejo de liberdade e igualdade de direitos. As idéias principais do relatório de Talleyrand, na Assembléia Constituinte, podem ser assim sintetizadas:

- . Uma boa instrução impedirá o domínio de uma classe sobre a outra.
- . Deveria existir uma primeira instrução comum a todos, gratuita, mas não obrigatória.
- . A instrução é uma dívida rigorosa da sociedade e necessária para todos.
- . As Assembléias deveriam providenciar bolsas de estudos aos alunos pobres bem dotados intelectualmente.
- . Sua proposta de programa curricular para as escolas primárias, em cada cidade, envolvia princípios de: língua nacional; cálculo; medição; religião; princípios de moral (a partir da Constituição); desenvolvimento físico para trabalhos manuais; desenvolvimento da razão e da memória. Nos Distritos, escolas médias para todos que não foram "chamados" para as ocupações manuais ou funções na agricultura e que quisessem cultivar a razão. O grau mais alto seria proporcionado por estabelecimentos de cunho nacional. Os departamentos se ocupariam das profissões nas áreas de Religião, Direito, Saúde e Segurança. Os indivíduos que se destacassem nos Departamentos seriam agrupados no Instituto Nacional, na capital.

"Convém aqui retomar os princípios fundamentais da instrução explicitados por Talleyrand:

- 1º) *Ela deve existir para todos, pois já que ela é um dos resultados, tanto quanto uma das vantagens da associação, deve-se concluir que ela é um bem comum dos associados: ninguém pode legitimamente ser excluído, e aquele que tem menos propriedades privadas, parece mesmo ter um direito maior de participar desta propriedade comum.*
- 2º) *Esse princípio se liga a outro. Se cada um*

- tem o direito de receber os benefícios da instrução, cada um tem reciprocamente o direito de contribuir para sua difusão.
- 3º) "A instrução, quanto ao seu objetivo, deve ser universal."
- 4º) "A instrução deve existir para um e para outro sexo."
- 5º) "Enfim ela deve existir para todas as idades." (Talleyrand, citado por Lopes, 1981.p.66)

"Em maior ou menor grau de abrangência, com maior ou menor profundidade, já que a instrução é considerada em suas relações com a sociedade desejada, é necessário que seja ensinado a todos:

- 1 - a conhecer a Constituição desta sociedade;
- 2 - a defendê-la;
- 3 - a aperfeiçoá-la;
- 4 - e, antes de tudo, a se imbuir dos princípios de Moral, que é anterior a toda Constituição e que, ainda mais, é a salvaguarda e a garantia da felicidade pública." (Lopes, 1981.p.66-67)

Para Talleyrand, a educação tinha um caráter re-
dentor entre as classes sociais, reconhecendo a desigual-
dade real, porém, qualquer tentativa de mudança seria a-
bortada pelo fato de que ele se apoiava numa legislação
mantenedora da propriedade privada, que é o principal mo-
tivo das desigualdades, da existência de privilegiados. A
sua proposta de hierarquização do ensino em graus revela o
pressuposto de que os indivíduos são diferentemente dota-
dos. Com esta hierarquização, inclusive com a proposta de
reunir no Instituto Nacional a elite dos homens instruídos
e alunos melhor dotados dos Departamentos, para aperfei-
çoamento das ciências, letras e artes, deixava implícita a
crença de que a sociedade seria sempre desigual, não devi-
do a uma ordem econômica desigual, mas porque os indiví-
duos são desiguais. A preocupação com a moral e a Consti-
tuição, no seu programa de ensino, revela a intenção de
consolidar a nova ordem econômica que se estabelecia, ba-
seada no individualismo, lucros imediatos, ilimitação de
produção, direito de propriedade, enfim, os princípios da
nova moral burguesa.

"A superação do feudalismo trouxera uma nova con-
cepção de propriedade. Livre, individual, total,
permitindo seu uso e abuso, tendo como limite a-
penas a propriedade alheia, é a concepção burgue-
sa de propriedade. (...) A implantação e consoli-
dação da nova moral burguesa era de fato necessá-
ria. Também disso dependia o sucesso da nova or-
dem econômica e foi pedida a instrução - conside-

ra poder - agir sem demora sobre o aperfeiçoamento do corpo político e sobre a prosperidade geral. (Lopes, 1981.p.68-69)

Posteriormente, sem levar em consideração o relatório de Talleyrand, um Comitê de Instrução Pública, eleito em outubro de 1791, encarregou uma comissão de elaborar um relatório atualizado, que foi apresentado à Assembléia por Condorcet. Embora tenha sido lido, não chegou a ser discutido, pois a Assembléia foi dissolvida. As idéias contidas no discurso de Condorcet podem ser assim resumidas:

- . A instrução pública é um dever dos poderes públicos.
- . A educação deve tornar o indivíduo cõscio dos seus direitos e cumpridor dos seus deveres.
- . Deve habilitar os indivíduos para funções sociais.
- . A instrução deve ser universal e gratuita e estender-se a todos os cidadãos, nas escolas primárias.
- . O controle da instrução deve ser exercido pelo Estado, recrutando professores e indicando os livros a serem adotados.
- . Não deve ser admitido o ensino religioso na instrução, a qual fundamentará a moral nos princípios da razão. Deve formar homens que raciocinem, não homens que crêem.
- . Deve haver liberdade para promover a instrução, pública ou privada.
- . A organização do Ensino deve prever quatro graus: Ensino primário (ensinar o necessário para o gozo dos direitos); Escolas secundárias (para as crianças que não precisam trabalhar); Institutos (para o homem se habilitar ao desempenho de funções públicas de mais conhecimentos); e os Liceus (para aperfeiçoamento das faculdades, formação dos sábios); e acima de tudo

a Sociedade Nacional das Ciências e Artes.

Conforme Lopes, do discurso de Condorcet,

"(...) cumpre destacar os seguintes aspectos:

- 1 - a instrução assume um papel importante na promoção social dos indivíduos, ao ser considerada um instrumento a partir do qual os indivíduos adquirirão os meios de proverem as suas necessidades, de conseguirem seu bem-estar;
- 2 - o cidadão deve ser bem instruído para que cumpra seus deveres e defenda seus direitos;
- 3 - o homem é um ser perfectível; assim, a instrução deverá desenvolver os dons naturais de cada indivíduo, para que este colabore para o progresso contínuo da humanidade;
- 4 - a instrução é todo-poderosa; cabe a ela estabelecer a igualdade de fato (aquela que superará a desigualdade econômica) e tornar real a igualdade política, já estabelecida em lei.

A meta de toda instituição social deve ser o aperfeiçoamento geral e progressivo da espécie humana e, para isso, a instrução pública, instituição social que é, deve dirigir o ensino de maneira geral que:

- 1 - a perfeição das artes aumente a felicidade dos cidadãos e o bem-estar dos que a cultivam;
- 2 - um maior número de homens se habilite ao desempenho de funções necessárias à sociedade;
- 3 - os progressos sempre crescentes dos conhecimentos abram uma fonte inesgotável de socorros às necessidades, de remédios aos males, possibilidades de ventura individual e de prosperidade comum;
- 4 - em cada geração as faculdades físicas, intelectuais e morais sejam cultivadas.

É importante lembrar que a sociedade, mencionada no item 2, que a Assembleia Legislativa estava incumbida de construir, era a sociedade burguesa. Nesse segundo momento da Revolução já era importante a consolidação, pela burguesia, de algumas conquistas, feitas no primeiro momento por todo o Terceiro Estado." (Lopes, 1981.p.70-71)

Para Condorcet, a educação deveria tornar o cidadão habilitado nas suas capacidades físicas, intelectuais e morais a cumprir os deveres que a nova sociedade impunha no sentido de conseguir a prosperidade pública. Reconhece a desigualdade econômica, o efeito da divisão do trabalho nas manufaturas, propondo e explicando:

"A educação continuada ou a instrução mais extensa, cumpriria dois papéis ao nível da sociedade: por uma lado, ela teria a função de recuperar o que de humano o indivíduo perderia no novo processo de produção, nessa época sendo construído pela burguesia, por outro, completaria a formação cívica do cidadão. O próprio autor sugere as festas nacionais e os cultos cívicos como meios de ensinar aos cidadãos os seus deveres e a se manterem dentro deles." (Lopes, 1981.p.78-79)

A Convenção, instituída para dar à França uma nova Constituição, teve três períodos de tendências diferentes, conforme a direção do grupo que se estabelecia no poder, nas Convenções Nacionais: Girondina, Jacobina e Termidoriana.

a - Convenção Nacional Girondina (setembro de 1792 a junho de 1793)

Na convenção Girondina, Lanthenas apresentou um plano abordando principalmente a organização das escolas primárias. Pode ser assim sintetizado:

- . duração de quatro anos;
- . divisão do conteúdo em quatro partes;
- . sistema de ajuda aos professores pelos alunos mais adiantados e dotados;
- . fixação de conteúdo aberto a idéias, experiências das coisas e prática dos princípios;
- . construção das escolas a cargo das comunas;
- . remuneração condigna para professores; e
- . estabelecimento de formas de nomeação dos professores.

Lanthenas defendeu o ensino da língua como instrumento de unidade nacional ou formação cívica, para proteger a indústria nacional de ameaças externas.

O plano de Lanthenas cessou de ser discutido assim que Romme levou à Convenção um relatório sobre a instrução pública, que foi assim resumido por Lopes:

"(...) Na primeira parte, o autor questiona o estado da instrução na França e discute o que ela deve ser. Mostra que "a instrução pública deve ser considerada, ou em relação à sociedade ou em relação aos indivíduos" e que "sob essa dupla relação ela é igualmente útil e indispensável". Faz brevemente dos "alunos da pátria", da educação moral e física, da educação das mulheres, dos orfãos e dos surdos-mudos, da remuneração dos pro-

fessores, das despesas com o ensino, da composição dos livros elementares, dos exames, dos prêmios e das festas nacionais. Na segunda parte, trata do aspecto da dependência administrativa e da total gratuidade da instrução pública." (Lopes, 1981.p.82)

Romme, possivelmente, foi o primeiro a colocar que a instrução pública é uma necessidade para a nação, não se tratando de uma dívida, como alguns argumentaram, e nem de um favor como muitos pensavam.

Os projetos de Lanthenas e de Romme foram superados por outros.

"O projeto de Rabaut, Saint-Etienne e o de Bancal entraram na Convenção ainda no mesmo mês de dezembro. O primeiro referia-se à necessidade de uma educação nacional (que é aí diferenciada da instrução pública) que desenvolvesse o físico através de exercícios militares, de ginásticas, de festas nacionais e sugeria um uniforme igual para todos os alunos. O segundo, apresentado por Bancal em seu próprio nome, sugeria que só houvesse dois graus de instrução, as escolas elementares e as escolas centrais, as primeiras estabelecidas em cada municipalidade, as segundas na capital de cada departamento. (...) Barère, membro do Comitê de Salvação Pública, leu, em nome desse Comitê, um relatório sobre o estado da República e sobre as medidas que deveriam ser tomadas para assegurar a salvação pública. Dentre elas, indicou a criação imediata de escolas primárias." (Lopes, 1981.p.83-84)

Na defesa da sugestão com respeito às escolas primárias, Barère argumentou que a educação pública primária era uma dívida social sagrada. Lembrou que muitas crianças haviam perdido seus pais na defesa das fronteiras francesas e que, portanto, a nação deveria saldar seus débitos abrindo as "escolas da República". O decreto pertamente foi aprovado por unanimidade, mas os Girondinos já estavam perdendo o poder para os Jacobinos (a Montanha), que o assumiram.

b - A Convenção Nacional Jacobina (junho de 1793 a julho de 1794)

Na Convenção Jacobina, o Comitê de Instrução Pú-

blica, renovado, discute o sistema escolar, com a questão se deve ser público ou privado, baseando-se no plano para a instrução concebido por Seyés, Daunou e Lakanal. Tal plano consistia em eliminar os graus superiores da educação pública, passando a nação a custear apenas as escolas primárias, que seriam denominadas escolas nacionais. Os educandos, para um conhecimento mais profundo, teriam que recorrer a escolas particulares, evidentemente acessíveis somente às classes abastadas.

No embate das idéias conflitantes, misturavam-se interesses burgueses, democráticos, religiosos e outros. Sem providências quanto à educação, haveria oportunidade para o renascimento dos colégios religiosos. Prevaleceu a idéia de que o Estado deveria controlar todos os graus de instrução, o que ficou expresso através do Plano de Educação Comum, de Lepeletier (já falecido na ocasião), baseado no plano de Condorcet. Robespierre apresentou o plano à Convenção. A essência da proposta de Lepeletier foi assim expressa:

"Usemos fazer uma lei que aplaine todos os obstáculos, que torne fáceis os mais perfeitos planos de educação; que evoque e realize todas as belas instituições; uma lei que será aplicada antes de dez anos, se nós nos privarmos da honra de tê-la promovido; uma lei toda em favor do pobre, pois que reverte a ele o superfluo da opulência; uma lei que o próprio rico deverá aprovar se refletir, que deverá amar, se for sensível. Esta lei consiste em fundar uma educação verdadeiramente nacional, verdadeiramente republicana, igualmente e eficazmente comum a todos, a única capaz de regenerar a espécie humana, seja para os dons físicos, seja para o caráter moral: em uma palavra, esta lei é o estabelecimento da instituição pública. Consagremos o seu salutar princípio, mas saibamos acrescentar-lhe as modificações que o estado atual dos espíritos e o interesse industrial da República podem tornar necessário. Eu peço que decreteis que a partir da idade de cinco anos até doze para os meninos e até onze para as meninas, todas as crianças sem distinção e sem exceção, sejam educadas em comum sob as expensas da República e que todos, sob a santa lei da igualdade, recebam as mesmas vestimentas, mesma alimentação, mesma instrução, mesmos cuidados." (Hippéau citado por Lopes, 1981.p.89-90)

Na questão da idade, Lepeletier argumenta que é

aos doze anos que as crianças atingem bom desenvolvimento, podem ganhar seu próprio sustento, podendo ajudar as famílias. Que é a idade em que o corpo está bastante robusto para trabalhos agrícolas e o espírito preparado para começar o estudo de belas letras, ciências ou artes. Que é a idade das profissões, daí a razão da educação comum até lá, quando então cada criança terá instrução diferente. A função da escola pública é formar homens para todas as profissões. Quanto à possibilidade de prejudicar alguns setores por manter as crianças na escola por tanto tempo, Lepeletier argumenta que as crianças serão devolvidas mais fortes e ainda cheias da flexibilidade da primeira idade, representando, assim uma nova prosperidade.

No plano de Lepeletier era proposta uma educação com os seguintes requisitos:

- . Facultativa aos pais por quatro anos para depois ser obrigatória.
- . Leiga, as crianças recebendo instrução de moral universal.
- . Gratuita e garantida pelos ricos, pelo trabalho das crianças e completada pelo Estado.
- . Universal e que os conhecimentos seriam os necessários à condição de cidadão e cuja utilidade fosse comum a todas as profissões.

Quanto aos conteúdos a serem aprendidos seriam os mesmos sugeridos no relatório de Condorcet. Entre outros, a criança deveria aprender a ler, a escrever, a contar, a medir, princípios de moral, noções de economia doméstica e rural, conhecimento da Constituição. Deveria desenvolver o domínio da memória, nela gravando os mais belos recitames de povos livres e da Revolução Francesa.

"Lepeletier demonstra agudo senso de presente, aguda consciência da conjuntura e sua inserção num projeto mais amplo de sociedade (...) e confere à educação um papel que ela não mais perderá no discurso pedagógico - liberal-burguês: o de ser a

promotora não apenas da igualização dos indivíduos, mas o de ser instrumento revolucionário: revolução doce e pacífica, revolução que não fere a propriedade nem a justiça dos proprietários, "revolução dos pobres". Seu conselho final ("adotais suas crianças e vos socorreis na parte mais querida de seu ser") se insere na estratégia política mais própria e mais cara aos jacobinos: "É extremamente imperioso dar condição de vida aos pobres, se quereis que eles vos ajudem a concluir a Revolução." (Lopes 1981.p.96)

c - Convenção Nacional Termidoriana (julho de 1794 a maio de 1795)

Na Convenção Termidoriana foi apresentado o sistema educacional concebido por Daunou, que era o seguinte:

- 1º - Escolas primárias - "haverá em cada cantão uma ou mais escolas primárias para meninos. O professor receberá da República um local, tanto para seu alojamento, quanto para receber os alunos, ou, na falta desse local, uma soma anual para cobrir essas despesas, mas não um salário. A educação das meninas fica reservada aos pais e aos estabelecimentos livres (...).
- 2º - Escolas centrais - uma escola para cada dois departamentos. O aluno deveria pagar por essa instrução, e esse pagamento se constituiria no salário do professor.
- 3º - Escolas relativas a certas funções, ou profissões - três escolas para cada um dos seguintes ensinamentos: arte militar, navegação, escultura, pintura, ciências políticas, trabalhos públicos, minas, arte veterinária e duas escolas para surdos-mudos.
- 4º - Instituto Nacional - compreendia cento e vinte membros repartidos em quatro classes: ciências matemáticas e físicas, aplicação das ciências às artes, ciências morais e políticas, e literatura e belas-arts." (Buisson citado por Lopes, 1981.p.102)

Daunou critica os planos de Talleyrand, de Condorcet e de Lepeletier, mencionando liberdade de educação, liberdade de métodos para ensinar. Na verdade, não foi levado em consideração o princípio da gratuidade, que até mesmo a Constituição Monárquica previa. A partir deste projeto foi elaborada a redação definitiva da lei sobre a organização da instrução pública. Foram aprovados também, no período, o decreto de Fourcroy, sobre escolas de serviços públicos, e o de Lakanal, com respeito às escolas de meninas.

"(...) A República, dos notáveis teria agora uma legislação escolar à sua altura: antidemocrática, porque não atenta à escola do povo, para o povo; funcional, porque, submissa às necessidades do Estado, prepararia seus quadros burocráticos. No entanto, fruto de tantas contradições, a obra educacional de conjunto da Convenção colocou, sem dúvida, as bases da instrução tal como existe hoje e a instrução pública, apesar de chegar ao fim quase desadjetivada, foi a expressão da conquista dos movimentos populares, deles arrebatada pela burguesia. (Lopes, 1981.p.102-103)

As conquistas no campo da instrução pública, apesar de todos os debates e de todas as boas intenções manifestadas no decorrer da consolidação da Revolução Francesa, foram, como tudo o mais que acabou prevalecendo, conquistas eminentemente burguesas. Lopes coloca que a instrução pública proposta pela burguesia tem as seguintes funções específicas a cumprir:

- 1 - instrumentalizar os indivíduos para que possam, eles mesmos, "conseguir seu bem estar" e o seu lugar na sociedade;
- 2 - conscientizar os cidadãos para que "cumpram seus deveres e defendam seus direitos";
- 3 - desenvolver habilidades a fim de que o indivíduo possa desempenhar as funções sociais a que tem o direito de ser chamado a desenvolver os talentos que recebeu da natureza;
- 4 - socializar os indivíduos para que possam participar e construir uma nova sociedade, estabelecendo entre si as novas relações;
- 5 - re-humanizar os indivíduos, recuperando o que de humano fosse perdido no novo processo de produção e sua divisão do trabalho;
- 6 - reconciliar a sociedade, apaziguando os ânimos e conciliando as lutas de classes. (Lopes, 1982.p.6)

3.5 A Competência para Ensinar conforme o Padrão Nacional e a promessa de Educação para Todos

No âmbito geral da educação, embora já estivessem em uso algumas conquistas pela experimentação, principalmente das idéias de Rousseau, que foram amplamente difundidas, estas só eram aplicadas quase que exclusivamente às elites. Não havia uma preocupação muito intensa com a edu-

cação das massas, embora alguns setores dominantes concor-
dassem com as idéias de Adam Smith, no sentido de propor-
cionar uma educação elementar aos trabalhadores, com a in-
tervenção do Estado, assim expressas:

"Mas embora a gente comum não possa, em qualquer sociedade civilizada, ter tão boa instrução como as pessoas de posição e fortuna, contudo as partes fundamentais da educação, ler, escrever e contar, devem ser cedo adquiridas na vida das pessoas de tal modo que a grande parte das pessoas que se destinam às ocupações mais inferiores, tenham tempo de as adquirir antes que tenham de se entregar nessas ocupações. Com uma despesa bastante reduzida o público pode facilitar, encorajar, e mesmo impor a necessidade da aquisição dessas partes essenciais da educação ao conjunto das pessoas." (Smith citado por Ghiraldelli Jr., 1982.p.125)

Um dos inspiradores dos ideais democráticos da Revolução Americana e da Revolução Francesa, Rousseau também influenciou grandemente no idealismo defendido nas propostas educacionais apresentadas no decorrer da Revolução Francesa. Embora tenha manifestado a opinião de que a sociedade da época corrompia o homem e que a educação deveria ser individualizada, conforme o desenvolvimento natural, no seu estudo para a educação na Polônia defendeu também princípios de uma educação nacionalista e padronizada. As idéias de Rousseau foram aproveitadas por Condorcet e por outros em seus planos de educação, inclusive com as contradições, como é possível detectar nestas citações de Rousseau, cujos princípios são perfeitamente reconhecíveis nos discursos das assembleias revolucionárias.

"Na ordem natural das coisas, todos os homens sendo iguais, sua vocação comum é a humanidade, e quem foi bem preparado para isto não pode desempenhar mal qualquer profissão relacionada com ela. Quer seja meu pupilo destinado ao exército, à Igreja ou ao tribunal, pouco me preocupa. Independentemente da profissão de seus pais, a natureza convoca-o, para os deveres da vida humana. Viver é o ofício que desejo ensinar-lhe. Ao deixar minhas mãos ele não será, eu suponho, um magistrado, um soldado, ou um sacerdote. Antes de mais nada ele será um homem." (Rousseau citado por Eby, 1973.p.297)

Com respeito à educação pública, Rousseau escreveu que conhecia três povos que a praticaram, referindo-se

aos cretenses, lacedemônios e antigos persas. Quando teve oportunidade de formular o sistema de educação para a Polônia aspirava a moldar a criança a um padrão nacional:

"Educação nacional é privilégio de homens livres... Aos vinte anos de idade, um polonês deve ser um polonês e nada além de um polonês. Quando ele estiver aprendendo a ler, eu quero que ele leia sobre seu próprio país. Aos dez anos, deveria estar familiarizado com todas as suas províncias, estradas e cidades. Aos quinze deveria conhecer toda a sua história; aos dezesseis, todas as suas leis. Não deveria haver uma bela ação que um homem ilustre em toda a Polônia, cuja fama não ocupasse o coração e a memória de modo que ele pudesse fazer o relato instantâneo delas...."
(Rousseau citado por Eby, 1973.p.298-99)

O padrão nacional era a tônica dos discursos nos vários momentos das Assembléias e das Convenções. Pregavam os princípios da "Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão", que no seu conteúdo assegura os princípios de liberdade, de propriedade, igualdade perante a lei, liberdade de pensamento, enfim princípios burgueses que passaram a ser defendidos quando a burguesia revolucionária assumiu o poder político, o Estado.

A educação teria a função de conquistar a equalização social, deveria ser controlada pelo Estado, o qual faria prevalecer a ordem burguesa de prosperidade pública, re-humanizando o homem no processo de produção, formando o cidadão cívico, moral, patriota, e para todas as profissões - o homem livre - . As teorias idealistas da burguesia continham projetos de democratização do ensino, que entusiasmaram as massas e serviram como elo de ligação entre as forças revolucionárias, porque pressupunham a educação como redentora das desigualdades sociais. Lamentavelmente há uma grande diferença entre discurso e a realidade, principalmente após a consolidação do poder.

"Se por um lado o Iluminismo continha a crítica ao antigo Regime, por outro lado possuía também os determinantes teóricos capazes de acenarem às camadas populares com bandeiras democráticas de universalização de ensino público, laico gratuito que se autodefiniria como passarela mágica capaz de proporcionar a tão propalada igualdade entre

os homens, constante nos discursos filosóficos burgueses do século XVIII. A Revolução Francesa, processo pelo qual a burguesia, cumprindo função dirigente perante seus aliados das camadas populares, imprimiu a derrota às classes feudais, re-presentou uma esperança aos setores democráticos que desejavam a expansão de oportunidades educacionais." (Ghiraldelli Jr., 1986.p.126)

No seio da elite burguesa, o desejo de liberdade no comércio forçou a luta por um mercado livre, conseguindo-o somente depois da Revolução Francesa que, em síntese, foi o golpe final no feudalismo.

O Mercantilismo, porém, com sua proteção nacionalista, com seus monopólios, e promotor da acumulação capitalista, foi um fator importante no desenvolvimento industrial que levou à criação e crescimento das indústrias, impondo a necessidade de serem aperfeiçoados os meios de produção, levando, portanto, à invenção de máquinas e finalmente à revolução industrial.

Com o desenvolvimento da indústria houve um gradativo rompimento com as formas de produção dos períodos artesanal, doméstico, manufatureiro e fabril. A organização industrial requeria um sistema rígido de disciplina e de fiscalização, portanto, uma organização concentrada que exigia controle, para fazer diminuir, e de maneira considerável, os custos. Embora fosse usada a expressão "trabalhador livre", para designar os operários que faziam movimentar as engrenagens dessa indústria, a venda de sua força de trabalho era a única opção de sobrevivência para esses trabalhadores.

"Vejam então, como é que tece todo o raciocínio. Os homens são essencialmente livres; essa liberdade se funda na igualdade natural, ou melhor, essencial dos homens, e se eles são livres, então podem dispor de sua liberdade, e na relação com os outros homens, mediante contrato, fazer ou não concessões. É sobre essa base da sociedade contratual que as relações de produção vão se alterar: do trabalhador servo, vinculado à terra, para o trabalhador não mais vinculado à terra, mas livre para vender a sua força de trabalho, e ele a vende mediante contrato. Então quem possui a propriedade é livre para aceitar ou não a oferta

da mão-de-obra, e vice-versa, quem possui a força de trabalho é livre de vendê-la ou não, de vendê-la a este ou aquele, de vender, então, a quem quiser. Esse é o fundamento jurídico da sociedade burguesa." (Saviani, 1985.p.44)

A liberdade de escolha de patrão por parte do trabalhador também era muito relativa, pois estava limitada pelas condições de locomoção, demanda, família, e outras. O trabalhador não tinha mais propriedade, e mesmo quando tinha escapado de uma servidão ao proprietário da terra, se via submetido a uma servidão mais intensa ao proprietário dos meios de produção, ao proprietário da fábrica.

"A escravidão a que a burguesia reduziu o proletariado manifesta-se com a máxima clareza no sistema de fábricas. Nele acaba toda a liberdade - de direito e de fato. É preciso que o operário esteja na fábrica às 6 horas da manhã; se chegar alguns minutos atrasado, será descontado; se o atraso for de dez minutos, recusam-lhe a entrada até a hora do almoço e ele perde um quarto do salário. É obrigado a comer, a beber, a dormir de acordo com as ordens. O sino despótico vai forçá-lo a deixar a cama, o almoço, o jantar. E na fábrica? Nela o fabricante é o legislador absoluto. Dita regulamentos a seu bel-prazer; aumenta ou modifica, a vontade, seu código. Mesmo que ele aí inclua os maiores absurdos, os tribunais dirão ao operário: Você aceitou esse contrato livremente; tem portanto que se submeter a ele. E os operários são condenados a viver dos nove até a morte, sob a palmatória, tanto física quanto intelectualmente." (Engels citado por Marx, 1980.p.33)

As jornadas de trabalho eram extensas, as condições de salubridade eram péssimas, o trabalho era contínuo e cansativo, e o operário já era treinado para a execução de tarefas simples. O produto final era composto de várias partes, quase sempre, executadas por vários operários com uma regularidade de autômatos.

"(...) Até a maior facilidade do trabalho torna-se instrumento de tortura, já que a máquina não dispensa o operário do trabalho, mas faz com que o trabalho perca o interesse. Toda a produção capitalista, como geradora não só do valor, mas também da mais-valia, tem esta característica: em vez de dominar as condições de trabalho, o trabalhador é dominado por elas; mas essa inversão de papéis só se torna real e efetiva, do ponto de vista técnico, com o emprego das máquinas. O meio de trabalho tornado autômato ergue-se, durante o processo de trabalho, diante do operário sob a

forma de capital, de trabalho morto, que domina e explora a força de trabalho viva." (Marx, 1980.p.32)

Assim, a organização centralizada e hierárquica, que fazem os patrões adotarem os sistemas industriais, além de reduzir os custos, impor fiscalização e disciplina, tinha a função social de acumulação. Acumulação esta, conseguida através do controle que o patrão, e não o trabalhador, detinha sobre o processo de produção.

"É evidente que não é fácil obter a prova conclusiva de que a preocupação de dividir para reinar e não a procura de eficácia foi a origem da divisão capitalista do trabalho. (...) no começo do capitalismo industrial, as pessoas discerniam melhor do que nós, hoje, o papel que a divisão do trabalho desempenha na manutenção da hierarquia social." (Marglin, 1980.p.50-51)

A nova moral burguesa das novas relações sociais de produção precisavam ser difundidas para toda a sociedade, como valor de todos. A publicização da instrução era uma forma de tornar a sociedade coesa em torno desse ideal. Era necessário formar e disciplinar o trabalhador para as novas necessidades industriais, e à escola cabia cumprir parte deste desígnio.

"(...) A capacidade de ler, escrever, e efetuar operações aritméticas simples é uma exigência do meio urbano, não precisamente pelas funções, mas também para o consumo, para concordância com as normas da sociedade e obediência à lei. (...) Além dessa necessidade de alfabetização básica há também a função das escolas no sentido de promover uma pretendida socialização da vida cidadina, que agora substitui a socialização pela fazenda, família, comunidade, igreja que outrora ocorria numa estrutura predominantemente rural. Assim, a extensão média da escolaridade é em geral mais alta para as populações urbanas, e a passagem de uma população do campo para a cidade traz com ela, como função quase automática, um aumento em termo de educação." (Braverman, 1981.p.369)

A par disso a complexidade das tarefas em muitos casos exige uma escolarização maior de um operário. Para o controle da execução dessas tarefas, e mesmo de outras mais simples, é exigido um técnico de nível médio com conhecimentos específicos. E para os criadores de técnicas, ou para o trabalho científico, é necessária a formação de

indivíduos altamente especializados. As necessidades desta nova sociedade industrializada são definidas por Ponce:

"(...) diferença entre trabalhadores não especializados, capazes de realizar as tarefas mais grosseiras, e trabalhadores especializados, em condições de se encarregarem daquelas tarefas que exigem um nível mediano de cultura. (...) o capitalismo requeria também a existência de operários altamente especializados, detentores de uma cultura verdadeiramente excepcional. (...) Favorecer o trabalho científico, mediante escolas técnicas e laboratórios de altos estudos, foi, desde essa época, uma questão vital para o capitalismo. As escolas tradicionais não estavam em condições de satisfazer essa exigência, nem mesmo as criadas sob influência direta da Revolução Francesa. Longe das influências oficiais, junto às próprias fábricas e como frutos diretos da iniciativa privada, começaram a surgir as escolas politécnicas. A burguesia do século XIX preparava nelas os seus peritos industriais, da mesma forma que a do século XVI preparava nas suas escolas comerciais os seus peritos mercantis. Uma educação primária para as massas, uma educação superior para os técnicos, eis o que, em essência, a burguesia exigia no campo da educação." (Ponce, 1983.p.146,gritos do autor)

Portanto, é neste contexto que os trabalhadores tarefeiros passaram a desempenhar as várias funções do trabalho parcelarizado. A divisão do trabalho e a hierarquização são partes da sociedade industrial. Tal sistema cria a riqueza das nações, mas na verdade beneficia muito mais os detentores do capital do que os criadores de riqueza. De maneira geral a grande preocupação capitalista é de tornar a mão-de-obra barata, explorando o trabalhador, o trabalho infantil e feminino. No que se refere ao ideal de democratização da educação, para muitas crianças era impossível a freqüência à escola, pois deviam trabalhar para o sustento da família.

É preciso ressaltar que no século XVIII com Rousseau há, ideologicamente, uma valorização muito grande da criança. No entanto, nos meados do século XIX há uma exploração ao máximo da mão-de-obra infantil, bem como feminina, num trabalho escravo e nada "livre".

Marx dá uma idéia dessa exploração do trabalho

diurno e noturno em 1865 na Inglaterra, numa fábrica de vidros, a partir do relato de um comissário de Inquérito e de relatórios:

"(...) Durante a semana o período mais longo de descanso é de 6 horas, e dele tem de ser deduzido o tempo para ir a fábrica, voltar dela, lavar-se, vestir-se, alimentar-se. O tempo que resta realmente para repouso é extremamente curto. Não sobra tempo para diversão, para respirar o ar puro, a não ser a custa de sono, tão indispensável aos meninos que executam um trabalho tão fatigante numa atmosfera tão quente ... Mesmo o breve sono é intranquilo, pois o menino tem de contar consigo mesmo para despertar, se é noite, ou é perturbado por ruídos, se é dia. "O comissário White apresenta casos de meninos trabalhando 36 horas consecutivas; outros, de meninos de 12 anos que se esfalfam até 2 horas da madrugada dormindo na fábrica até as 5 horas da manhã (3 horas de sono), para começar de novo o trabalho. A quantidade de trabalho, dizem os redatores do relatório geral, Tremenhoe e Tufnell, "que os meninos, meninas e mulheres realizam no curso de seu miraculoso esforço diurno e noturno, é fabulosa" (...). Enquanto isto ocorre, talvez tarde da noite, o dono da fábrica de vidros, cheio de abstinência e de vinho do pôrto, sai do clube para casa, com passos incertos, cantarolando imbecilmente: "Britons never, never shall be slaves!" (Nunca jamais os ingleses serão escravos)." (Marx, 1982.p.299)

Capítulo 4 - AS FORÇAS PRODUTIVAS TECNIFICADAS E A E- DUCAÇÃO DO HOMEM PRODUTIVO.....	107
4.1 O Valor da Força de Trabalho (F.T.) e a Ge- rência Científica.....	108
4.2 Primórdios do Imperialismo.....	114
4.3 O Positivismo e a Educação controlada pelo Estado.....	118
4.3.1 A Pedagogia Científica de Herbart.....	121
4.4 As Escolas Públicas Nacionalistas e a Compe- tência para Ensinar conforme a Aptidão.....	123

4.1 O valor da força de trabalho e a gerência científica

A valorização das terras, seja para o arrendamento a lavradores empreendedores, que melhoravam a produção agrícola, seja para a criação de carneiros em função da maior demanda de lã, levou ao fechamento das terras comuns, especialmente na Inglaterra e Escócia, por exemplo, onde os representantes dos clãs eram proprietários titulares das terras e, protegidos pelas leis vigentes, usavam as terras como sua propriedade. Para tornar efetivo o fechamento, expulsaram tanto os pequenos arrendatários como os seus dependentes.

Marx nos conta a impressionante história da "limpeza", como chamavam estas expulsões, efetuadas pela duquesa de Sutherland, na Escócia, como exemplo do processo usado.

"(...) Economicamente instruída, resolveu, ao assumir a direção de seus domínios, empreender uma cura radical, transformando em pastagens de ovelhas todo o condado cuja população já fora reduzida antes, por processos semelhantes, a 15.000 habitantes. De 1814 a 1820, esses 15.000 habitantes, cerca de 3.000 famílias, foram sistematicamente enxotados e expulsos. Todas as suas aldeias foram destruídas e reduzidas a cinzas, todas as suas lavouras convertidas em pastagens. Soldados britânicos intervieram para executar a expulsão e entraram em choque com os nativos. Uma velha morreu no meio das chamas de sua cabana, que se recusara a abandonar. Assim, apossou-se essa fidalga de 794.000 acres de terra que pertenciam ao clã, desde tempo imemoriais. Aos aborígenes expulsos mandou que se localizassem em 6.000 acres da orla marítima a 2 acres por família. Esses 6.000 acres tinham permanecido incultos até então, sem proporcionar qualquer renda. Em sua fidalguia, a duquesa foi ao ponto de cobrar 2 keilins e 6 pence de renda, em média, por acre, a ser paga por membros do clã, que, há séculos, tinham vertido seu sangue em defesa de seus nobres antepassados. Ela dividiu toda a terra roubada ao clã em 29 grandes arrendamentos para criação de ovelhas, cada um habitado apenas por uma família, em

regra oriunda da criadagem dos arrendatários ingleses. Em 1625, os 15.000 aborígenes gaélicos estavam substituídos por 131.000 ovelhas. Os que foram lançados na orla marítima procuravam viver de pesca. Transformaram-se em anfíbios e, na expressão de um escritor inglês, viviam uma meia vida construída de duas partes, uma em água e outra em terra." (Mark, 1982.p.846-47)

Os trabalhadores sem terra aumentavam o número de assalariados, que procuravam no trabalho da indústria o seu meio de vida. Por outro lado, a máquina a vapor, facilitando as instalações fabris e proporcionando a produção com custo mais baixo, fazia concorrência aos tecelões manuais, que, impossibilitados de fornecer seus artigos pelos mesmos preços, vendiam ou se desfaziam de qualquer maneira do seu tear, seu meio de produção, e iam agregar-se aos trabalhadores assalariados nas fábricas.

"A acumulação de capital, que veio do comércio primitivo, mais a existência de uma classe de trabalhadores sem propriedades, prenunciavam o início do capitalismo industrial. O sistema fabril em si proporcionou a acumulação de uma riqueza ainda maior. Os donos dessa nova riqueza, educados na crença de que o Reino dos Céus era deles, se economizassem e reinvestissem suas economias, empregavam novamente seu capital em fábricas. Assim, o sistema moderno, tal como o conhecemos, começou a existir." (Huberman, 1982.p.182)

No sistema de produção capitalista, o que as mercadorias têm em comum é o tempo de trabalho socialmente necessário empregado para produzi-las, aí está o seu valor. O valor da força de trabalho que produz essa mercadoria é o custo dos meios de subsistência necessários à manutenção e reprodução do trabalhador e sua família.

Com a organização do trabalho, no sistema fabril, a força de trabalho do trabalhador é comprada e usada como mercadoria. Parte do que produz num dia de trabalho é suficiente para pagar seu salário e o resto é absorvido pela lógica do capital em forma de mais-valia, o lucro do capitalista.

"A teoria da mais-valia de Marx resolve o mistério de como o trabalho é explorado na sociedade capitalista. Vamos resumir todo o processo em

frases curtas:

O sistema capitalista se ocupa da produção de artigos para a venda, ou de mercadorias.

O valor de uma mercadoria é determinado pelo tempo de trabalho socialmente necessário encerrado na sua produção.

O trabalhador não possui os meios de produção (terra, ferramentas, fábricas, etc.)

Para viver, ele tem de vender a única mercadoria de que é dono, sua força de trabalho.

O valor de sua força de trabalho, como o de qualquer mercadoria, é o total necessário à sua reprodução - no caso, a soma necessária para mantê-lo vivo.

Os salários que lhe são pagos, portanto, serão iguais apenas ao que é necessário à sua manutenção.

Mas esse total que recebe, o trabalhador pode produzir em parte de um dia de trabalho.

Isso significa que apenas parte do tempo estará trabalhando para si.

O resto do tempo estará trabalhando para o patrão.

A diferença entre o que o trabalhador recebe de salário e o valor da mercadoria que produz é a mais-valia.

A mais-valia fica com o empregador - o dono dos meios de produção.

É a fonte do lucro, juro, renda - as rendas das classes que são donas.

A mais-valia é a medida da exploração do trabalho no sistema capitalista. (Huberman, 1982.p.232-33)

A organização eficiente e a divisão do trabalho no sistema fabril possibilitaram um aumento de produção, que em parte foi provocado pela busca de lucros, em parte para atender à demanda do mercado. Este aumento deve-se à expansão do mercado externo e ao aumento da população, que é atribuído às novas descobertas científicas, que diminuíram a mortalidade, e à melhor alimentação, em função da maior produção agrícola, pois houve também uma revolução agrícola.

O desenvolvimento do processo de produção a princípio se deu de maneira individualizada, sem muita sistematização. O controle do trabalho dos profissionais era feito de maneira empírica, valorizando-se assim os gerentes de acordo com sua maior experiência, esperteza, seus recursos de comando, etc. Um dos primeiros gerentes a sistematizar o controle do trabalho nas indústrias foi Frederick Winslow Taylor (1856-1915), considerado o precursor da gerência científica. Os métodos da organização do pro-

cesso de trabalho e do controle sobre ele são conhecidos como taylorismo, mesmo em suas formas modificadas.

"(...) O taylorismo domina o mundo da produção; os que praticam as "relações humanas" e a "psicologia industrial" são as turmas de manutenção da maquinaria humana. Se o taylorismo não existe hoje como uma escola distinta, deve-se a que, além do mau cheiro do nome, não é mais propriedade de uma facção, visto que seus ensinamentos fundamentais tornaram-se a rocha viva de todo o projeto de trabalho." (Braverman, 1981.p.84)

O taylorismo consiste basicamente no estudo dos movimentos individuais de um trabalhador na execução de determinado processo, a cronometragem desses movimentos, o posterior estudo sobre a melhor maneira de executar o trabalho, a simplificação das etapas ou fases, a eliminação dos movimentos desnecessários, alheios ao trabalho, a criação de uma rotina e de uma ordenação nos movimentos e no menor tempo possível. O taylorismo procura retirar do trabalhador a iniciativa, a decisão e o controle sobre o próprio trabalho, contendo a crença de que essa racionalização conduz a uma maior produção com menor fadiga, embora eliminando o tempo ocioso do trabalhador.

"A destruição dos ofícios durante o período de surgimento da gerência científica não passou despercebida aos trabalhadores. Na verdade, via de regra os trabalhadores ficam muito mais cômicos de tal perda quando ela se dá do que depois, que aconteceu e que as novas condições de produção se tornaram generalizadas. O taylorismo desencadeou uma tempestade de oposição entre os sindicatos, durante os primeiros anos deste século; o que é mais digno de nota sobre esta primeira oposição é que ela se concentrava não nos acessórios do sistema de Taylor, como a cronometragem e estudo do movimento, mas no seu esforço essencial para destituir os trabalhadores do conhecimento do ofício, do controle autônomo e imposição a eles de um processo de trabalho acerebral no qual sua função é a de parafusos e alavancas." (Braverman, 1981.p.121)

O século XIX iniciou sob a égide da produção industrial, da riqueza das nações. Todavia, esta riqueza beneficiava alguns privilegiados. A massa trabalhadora, ainda sem união e sem instituições que as protegessem da exploração, contribuía com o seu trabalho, amargando uma baixa remuneração. Um exemplo é esta denúncia de um livro

inglês publicado em 1836:

"(...) Mais de um milhão de seres humanos estão realmente morrendo de fome, e esse número aumenta constantemente ... É uma nova era na história que um comércio ativo e próspero seja índice não de melhoramento da situação das classes trabalhadoras, mas sim de sua pobreza e degradação: é a era a que chegou a Grã-Bretanha." (Gaskell, citado por Huberman, 1982.p.188)

A extensa jornada de trabalho, a exploração do trabalho mais barato de mulheres e crianças eram recursos dos capitalistas para diminuir seus custos. Os trabalhadores começaram a reagir contra as injustiças, primeiro desordenadamente, inclusive com a destruição de máquinas, que consideravam seus inimigos. Este desespero provocou represálias do Estado, mas também houve vozes em sua defesa. Um exemplo é o discurso de Lord Byron contra a pena de morte para os destruidores de máquinas.

"(...) Mas embora devamos admitir que esse mal existe em proporções alarmantes, não podemos negar que surgiu em circunstâncias provocadas pela miséria sem paralelo. A perseverança desses miseráveis em suas atitudes mostra que apenas a carência absoluta poderia ter levado um grupo de pessoas, antes honestas e industriosas, a cometer excessos tão prejudiciais a si, a suas famílias e à comunidade ... Na ingenuidade de seus corações acreditaram que a manutenção e o bem-estar dos pobres industriosos eram questões mais importantes que o enriquecimento de algumas pessoas por quaisquer melhoramentos nos instrumentos do comércio, que lançavam os trabalhadores no desemprego e tornavam desnecessário o seu uso...
"Chamais a esses homens de horda, desesperada, perigosa e ignorante ... Estaremos conscientes de nossas obrigações para com essa horda? É a horda que trabalha nossos campos, serve em nossas casas que constitui vossa marinha e vosso exército, que vos permitiu desafiar a todo o mundo e pode também desafiar-vos, quando a negligência e a calamidade a tiverem levado ao desespero." (Peel) (Huberman, 1982.p.198-99)

A medida em que os trabalhadores assalariados iam se conscientizando do valor da união, os sindicatos foram combatidos, tanto que em alguns países eram proibidos. Todavia eles subsistiram disfarçados em associações "benéficas" ou clubes sociais, pois, na verdade, eram o único meio de defesa dos trabalhadores e a força mais poderosa para obter um melhor padrão de vida.

"(...) Se a centralização da população estimula e desenvolve a classe dos proprietários, força também o desenvolvimento dos trabalhadores, ainda mais rapidamente. Os trabalhadores começam a se sentir como uma classe, como um todo; começam a perceber que, embora fracos como indivíduos, formam um poder quando unidos. Sua separação da burguesia, a formação de idéias peculiares aos trabalhadores e correspondentes a sua situação na vida, são estimuladas, desperta a consciência da opressão, e eles atingem a importância social e política. As grandes cidades são o berço dos movimentos trabalhistas; nelas, os trabalhadores começam a refletir sobre sua condição, e a lutar contra ela; nelas a oposição entre proletariado e burguesia se manifestou inicialmente; delas saíram o sindicalismo, o cartismo e o socialismo." (Engels citado por Huberman, 1982.p.202-03)

Os sindicatos lutavam por melhores salários, melhores condições de trabalho e diminuição da exploradora jornada de trabalho.

Na questão de salários, popularizara-se a idéia de que os salários não podiam ser aumentados, pelo fato de que existia somente uma faixa específica para pagamentos de salários. Entretanto, a teoria foi abandonada. Em 1869 John Stuart Mill, um dos seus propagadores, se retratou:

"A doutrina até agora ensinada por todos, ou pela maioria dos economistas (inclusive eu próprio), negando a possibilidade de que as combinações comerciais pudessem elevar os salários, ou que limitassem suas operações a esse respeito à obtenção, um tanto anterior, de um aumento que a concorrência do mercado teria produzido sem elas - essa doutrina é destituída de base científica, e deve ser posta de lado." (Mill citado por Huberman, 1982.p.220)

Quanto ao "cartismo", nome dado a um movimento de trabalhadores que pretendia obter a aprovação a uma carta com 6 pontos, relativos a direitos políticos, em 1848, nada conseguiu.

Com relação à exploração e condições de trabalho, um argumento dos capitalistas era de que o trabalhador assalariado era livre, não tinha que trabalhar para seu dono ou senhor, como os escravos ou os servos. Tinha liberdade de escolher o patrão e se queria trabalhar ou não, rece-

bendo pagamento pelo seu trabalho; portanto não estava sendo explorado.

"Marx discordava. Dizia estar o trabalhador na sociedade capitalista sendo explorado, tal como fora na sociedade escravocrata e na feudal. Marx dizia que a exploração na sociedade capitalista era oculta, mascarada. Arrancou-lhe a máscara com a teoria da mais-valia." (Huberman, 1982.p.227)

Marx e Engels se irritavam com filantropos que pretendiam resolver os problemas sociais, através de apelos a bons sentimentos e à contribuição de burgueses ricos. Manifestaram-se a respeito em 1879.

"(...) Por quase 40 anos vimos acentuando a luta de classes como a força motora imediata da história, e em particular a luta de classes entre a burguesia e o proletariado como a grande alavanca da moderna revolução social. É portanto impossível para nós cooperar com pessoas que desejam afastar essa luta de classes do movimento. Quando a Internacional foi chamada, formulamos expressamente o grito de guerra: a emancipação da classe trabalhadora deve ser realizada pela própria classe trabalhadora. Não podemos, portanto, cooperar com pessoas que consideram os trabalhadores carentes de educação para se emanciparem sozinhos, e devem ser libertados primeiramente de cima, pelo burguês filantropo e pelo pequeno burguês." (Lawrence citado por Huberman, 1982.p.235-36)

Tanto Marx como seus seguidores explicam todas as modificações ocorridas na sociedade como decorrentes das forças econômicas e que as relações existentes entre os homens como produtores é a chave de tudo. A forma de ganhar a vida determina a forma pela qual eles vivem e a concebem.

"(...) O modo de produção na vida material determina o caráter geral dos processos de vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina sua existência, mas sim o contrário, é a sua existência social que determina a sua consciência." (Marx citado por Huberman, 1982.p.237)

4.2 Primórdios do Imperialismo

O século XIX havia iniciado sob a hegemonia francesa, com o governo de Napoleão Bonaparte, que praticamente dominava toda a Europa. A audácia de Napoleão, suas vitórias guerreiras, fizeram-no tentar a desastrosa invasão da Rússia, que resultou numa perda muito grande do seu poder militar, e assim foi vencido pela coligação européia. Em 1814 foi assinado o tratado de Fontainebleau. Estava restaurada a monarquia na França. Napoleão voltou a dominar o governo francês, mas foi novamente derrotado e exilado.

As guerras napoleônicas, com suas trágicas consequências sobre as populações, levaram a Europa a um período de paz, embora no terreno social continuassem agitações em função da exploração a que eram submetidos os trabalhadores.

O aumento da população e a expansão do comércio, tanto interno como externo, exigiram os meios de transporte.

"(...) A estrada de macadame (John MacAdam, engenheiro) que conhecemos surgiu no começo do século XIX, e a ela se seguiram a ferrovia e o navio a vapor. Enquanto isso, os leitos dos rios haviam sido aprofundados, os canais abertos. A revolução nos transportes não só possibilitou a ampliação do mercado interno em todas as direções, como também possibilitou ao mercado mundial tornar-se igual ao mercado interno. O crescimento da população, as revoluções nos transportes, agricultura e indústria - tudo isso estava correlacionado. Agiam e reagiam mutuamente. Eram forças abrindo um mundo novo." (Huberman, 1982.p.186)

No início, como as conquistas napoleônicas haviam eliminado os sistemas protecionistas nacionais do mercantilismo, o comércio internacional era relativamente livre, o que favorecia a Inglaterra, mais desenvolvida industrialmente. Por isso mesmo, todos os economistas ingleses eram fervorosamente partidários do comércio livre. Achavam natural que a Inglaterra tivesse a hegemonia no comércio de produtos industrializados, ficando para as outras na-

ções a produção agrícola.

Mas as outras nações perceberam que isto lhes era desvantajoso e foi novamente introduzido um sistema de proteção às indústrias nacionais. O economista Friedrich List foi um dos primeiros a abordar o problema em 1841, tendo grande influência na Alemanha e Estados Unidos.

"(...) Qualquer nação que, devido a infelicidades, esteja atrás das outras na indústria, comércio e navegação, embora possua os meios mentais e materiais, para desenvolver-se deve acima de tudo fortalecer sua capacidade individual, a fim de poder entrar na concorrência livre com nações mais adiantadas" (...) "As causas da riqueza são totalmente diferentes da riqueza em si. Uma pessoa pode ter riqueza ... se, porém, não tem o poder de produzir objetos de valor superior aos que consome, torna-se mais pobre ... o poder de produzir riqueza é, portanto, infinitamente mais importante do que a riqueza em si ... Isso é mais válido para as nações do que para as pessoas particulares". (...) "É um recurso muito comum e muito esperto que ao se atingir o cume da grandeza se lance fora a escada pela qual subimos, a fim de impedir aos outros os meios de subir atrás". (List citado por Huberman, 1982.p.223)

A limitação de mercados, em função das leis protecionistas dos países industriais, e pelo fato de que não conseguiam vender e consumir tudo o que produziam, fez os capitalistas voltarem-se para as colônias. A África, em poder de nativos de cultura distinta, foi um grande campo para essa expansão. Um exemplo da ideologia então vigente é este trecho do discurso de Henry Morton Stanley, após visitar o Congo em busca do missionário Livingstone.

"Há 40 milhões de pessoas atrás do portão de entrada do Congo, e os industriais têxteis de Manchester esperam para vesti-las. As fundições, de Birmingham luzem com o metal vermelho que será transformado em artigos de ferro para eles, e adornos para seus peitos; os ministros de Cristo estão ansiosos para trazê-los, pobres pagãos ingênuos, ao seio do cristianismo." (Stanley, citado por Huberman, 1982.p.260)

Cada nação, economicamente forte, era igualmente poderosa militarmente e isto garantia sua posição no mercado mundial, pois o uso da força bélica mantinha as conquistas imperialistas.

No final do século XIX ocorreram unificações de pequenos Estados formando duas grandes nações, Alemanha e Itália, o que representou a inclusão de mais duas fortes concorrentes no mercado internacional e, conseqüentemente, no Imperialismo.

Outra grande potência industrial, os Estados Unidos da América, após sua independência, pela força e pelo dinheiro aumentaram o seu território em cerca de mais seis vezes. A entrada de mão-de-obra especializada e capitais europeus, transformaram-nos, economicamente, numa grande nação, que também passou a influir na política internacional, impondo-se como nação imperialista. Todavia, por mais de um século, dentro do espírito da Doutrina Monroe, "A América para os Americanos", só interveio em assuntos atinentes ao Continente Americano. Ajudou na expulsão dos franceses do México, ajudou a Venezuela numa questão de limites com a Guiana Inglesa e para evitar um bloqueio da costa que a Alemanha pretendia realizar para ajudar seus capitalistas.

"Desgraçadamente, a Doutrina Monroe também foi empregada algumas vezes como um instrumento para promover o destino manifesto dos Estados Unidos. Já em 1820, expansionistas ardentes como Henry Clay tinham proclamado que era destino dos Estados Unidos submeter ao seu domínio todo o continente norte-americano, inclusive as ilhas ao largo da costa. Em 1845 foi anexado o Texas, pouco depois o Território do Oregon, e em 1848 a maior parte das terras que constituem atualmente os estados do Novo México, Arizona e Califórnia foram tomadas ao México. Nas vésperas da Guerra Civil fazia-se agitação no Sul pela aquisição de Cuba, e o norte seguiu esse exemplo durante a guerra formulando exigências sobre a anexação do Canadá. (...)." (Burns, 1981.p.786)

Na questão social muitos idealistas pugnaram pela difusão e aceitação de suas filosofias. O anarquismo e outras filosofias de socialismo utópico chegaram a ter muitos adeptos. Mas aquela que realmente sensibilizou praticamente toda a classe trabalhadora, sendo por isso ferozmente combatida, foi a filosofia do socialismo científico

defendida por Marx e Engels.

Na França, em 1848, houve uma revolução de inspiração socialista, que ficou conhecida como a "Revolução de Fevereiro". Mais uma vez eram pleiteados governos democráticos e reformas sociais. Ocorreram muitas violências e o movimento foi sufocado.

"Marx e Engels tentaram preparar a classe trabalhadora para os acontecimentos futuros. Os trabalhadores devem ter consciência de classe, devem organizar-se como classe, compreender seu papel na evolução histórica. Devem estar preparados para expropriar os expropriadores; para abolir a propriedade privada e com ela as classes e o domínio de classe." (Huberman, 1982.p.245)

Em síntese, com relação ao Imperialismo, a produção industrial em crescente expansão provocou de início acirrada concorrência. As indústrias menores foram engolidas pelas maiores. Num dado momento, ou seja, a partir de 1870, as grandes indústrias chegaram à conclusão de que era desvantagem uma guerra de extermínio pela redução de preços. Começou um período de trustes, nos Estados Unidos, de cartéis, na Alemanha, de associações na Inglaterra, que significavam um acordo de divisão do mercado e manutenção de preços. Com isto chegou-se a um sistema de monopólios, zonas de influência, acordos e pressões, com a interferência dos Estados em favor de seus capitalistas, o que consolidou o sistema conhecido como Imperialismo.

4.3 O Positivismo e a Educação controlada pelo Estado.

Essa época se caracteriza pelo apogeu do progresso científico. Acentuou-se o uso de métodos rigorosos e também aprimorou-se a organização acadêmica dos trabalhos, permitindo progressos estrondosos. Vários fatores permiti-

ram esse fenomenal progresso, entre eles a revolução industrial, a elevação do padrão de vida e o desejo de conforto e prazer. O período entre 1830 e 1914 caracterizava-se também por um vasto desenvolvimento das ciências sociais.

A primeira dessas ciências a se desenvolver foi a sociologia de Augusto Comte (1798-1857), também criador do Positivismo.

"(...) Seu propósito fundamental apontou, nem mais nem menos, uma promoção da reforma total da sociedade humana. Para ele era evidente que o Iluminismo bem como seu visível efeito, a Revolução, estavam em bancarrota. Mas, diferentemente dos tradicionalistas e socialistas, cria que o remédio estava na ciência. Saber para prever, prever para agir." (Larroyo, 1974.p.664, grifos do autor)

As ciências passaram a ser encaradas como única fonte fidedigna de conhecimento. As ciências biológicas e a medicina tiveram maior desenvolvimento, e, é dessa época a teoria da seleção natural, de Darwin (1859), que exerceu inigualável influência sobre o pensamento moderno. Inclusive a de que a aptidão no Homem é uma característica essencial e hereditária, nascendo uma nova ideologia justificadora das desigualdades sociais, com a garantia da ciência, através das pesquisas antropométricas.

"Abrindo novas perspectivas, a ciência dos testes permite que duas exigências dificilmente conciliáveis se tornem compatíveis: de um lado, a necessidade de oferecer a todos oportunidades iguais e, de outro, a necessidade de manter as desigualdades de posição profissional e social. Uma vez recuperada, dentro de uma preocupação de justiça social e de rentabilidade, a pequena margem de "superdotados" das camadas mais baixas da escala social será adaptada ao seu trabalho e ao seu lugar na sociedade. A pesquisa das aptidões fornece apoio científico a uma ordem social assim legitimada." (Bisseret, 1978.p.52)

As desigualdades de acesso ao ensino e, em consequência, as desigualdades sociais, ficavam assim camufladas e justificadas, pela noção da aptidão, pois oferecia a todos a mesma oportunidade de provar suas "verdadeiras"

aptidões, venceria, no entanto, quem as possuísse.

A influência do positivismo na educação acentua o valor utilitário desta. Os conhecimentos mais úteis são aqueles que servem para a conservação e melhoria do homem, da família, do Estado e da sociedade.

"(...) O ideal da educação consiste em obter preparação completa do homem para a vida inteira. Em geral, o objeto da educação deve ser adquirir do modo mais completo possível os conhecimentos que melhor sirvam pra desenvolver a vida intelectual e social em todos os seus aspectos, e tratar superficialmente os que menos contribuam para esse desenvolvimento." (Spencer, citado por Luzuriaga, 1973.p.208-09)

A necessidade de cuidar da educação, no século XIX, se fez sentir fundamentalmente a partir da Revolução Industrial, onde agora as massas de população reivindicam educação pública nacional. A luta foi intensa e, em geral, pode-se dizer que foi entre a Igreja e o Estado.

"(...) Nesse século desenrolou-se a mais intensa luta dos partidos políticos, conservadores e progressistas, reacionários e liberais, clericais e estatais, para apoderar-se da educação e da escola pública. Pode-se, em geral, dizer que houve uma luta entre a Igreja e o Estado em torno da educação; ao fim, este vence e chega a constituir-se, em cada país, uma educação pública nacional." (Luzuriaga, 1959.p.57)

Surgem assim os sistemas nacionais de educação e as leis da instrução pública, na grande parte dos países. Fica estabelecida a educação pública, universal, obrigatória, gratuita, leiga ou extra-confessional, principalmente no grau elementar.

"(...) a educação se adapta às condições históricas dos diversos países que no século XIX estabelecem seus sistemas nacionais. Todos tem, todavia, a característica comum do nacionalismo. Assim como no século XVIII e nos anteriores a educação tinha caráter geral, neste se afirma seu aspecto nacional. Trata-se, agora de dar caráter cívico ao ensino de cada país, em forma de educação patriótica e nacionalista. Com isso acentuam-se as diferenças nacionais e preparam-se os acontecimentos bélicos desse e do nosso século." (Luzuriaga, 1973.p.181)

A tendência científica da educação, neste século,

é consequência do realismo sensorial dos séculos XVII e XVIII, com a ênfase na aquisição de conteúdo pelo método indutivo do estudo. A Pedagogia é considerada como ciência a partir de Herbart. O movimento começou com Locke, quando fez da criança o centro da prática e da teoria educacionais, que Rousseau estabeleceu na sua obra, e que Pestalozzi trouxe para a escola tornando-a concreta. Herbart deu-lhe base científica.

"Reconhecendo que a educação é uma arte, a primeira tarefa educacional é descobrir seu fim último ou objetivo. Tendo estabelecido uma idéia clara do objetivo a ser atingido, Herbart passou a descobrir os meios adequados à sua realização. Foi esta investigação prática que lhe revelou os princípios de Psicologia, Ética e Metafísica que deveriam guiá-lo em seu empreendimento. Estava bem ciente de que qualquer filosofia que espera lançar luz sobre os mais profundos problemas da vida e do mundo deve servir, do mesmo modo, para resolver os problemas da educação." (Eby, 1973.p.410)

4.3.1 A Pedagogia Científica de Herbart

Herbart (1776-1841) tem o grande mérito de ter mudado o método da Psicologia, do especulativo ou filosófico para o exame empírico dos processos mentais, insistindo na unidade da mente em todas as suas operações. Deu origem à Psicologia Fisiológica e levou ao desenvolvimento da Psicologia Experimental. E, a partir de suas experiências, mostra o processo a ser utilizado pela mente para se conquistar uma vida nova e melhor, pressupostos de sua psicologia educacional, tendo como primeiro passo no processo do conhecimento a necessidade da percepção sensorial, para clareza do pensamento. Reconhece 3 funções básicas da vida mental - conhecer, sentir, querer - que se compõem de representações que sobem à consciência ou são substituídas por outras idéias.

"(...) A conexão de idéias novas com experiências e conhecimentos anteriores era, para ele, a arte suprema. Pela união do novo ao velho, o círculo

do pensamento" é cuidadosamente organizado e desenvolvido num corpo de conhecimento dinâmico, compacto e logicamente relacionado. Assim é formada a base mental da qual surgirão interesses e desejos certos e os maus serão eliminados. (Eby, 1973.p.422)

Herbart acreditava que a Literatura e a História é que dariam os principais elementos para atingir o fim último da educação, o cultivo do caráter, através da revelação do mundo moral de antepassados, da Grécia primitiva, por isso selecionou como texto didático a ODISSÉIA de Homero. Essa sua teoria de época Cultural foi elaborada por seus seguidores para crianças menores: os contos de fadas, histórias da carochinha, o Velho Testamento, etc.

"(...) Herbart tinha razão quando procurou formar o círculo do pensamento como o meio mais certo de formação do caráter. A personalidade ética é, afinal, não o produto da evolução biológica, mas da social. Não veio da luta com a natureza, mas tem sido elaborada no cadinho da interação com os outros seres humanos. Os processos de idealização e autoconsciência têm auxiliado no desenvolvimento do discernimento e ideais morais." (Eby, 1973.p.429)

Herbart dizia que a instrução formará o círculo do pensamento e a educação o caráter e que a última não é nada sem a primeira. Os herbartianos reconhecem cinco passos formais indispensáveis no processo de instrução: preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação.

"Os cinco passos formais são o resultado da aplicação dos princípios da psicologia e ética de Herbart ao processo de instrução. A experiência do aluno, no começo da educação, é ocasional, assistemática e sem realce. Coisas e acontecimentos se acumulam na mente em massa e o resultado é um aglomerado caótico de idéias. A fim de que a experiência possa ser sistematizada de modo que todos os seus recursos sejam utilizáveis, a instrução deve desempenhar sua função. Ela deve preencher com mais experiência concreta onde quer que falte informação. Ela deve analisar a experiência antiga, combinar novamente e sistematizar seu conteúdo em conceitos. Somente por tais processos pode o conhecimento tornar-se o instrumento imediato da mente.

Preparação. Este processo exige que as idéias passadas, ou lembranças relacionadas com o tópico específico que deve ser tratado na lição, sejam novamente trazidas para o foco da atenção. A fim de que possa ser assegurada assimilação adequada, as massas aperceptivas que são necessárias para a

assimilação devem ser trazidas para a consciência. Somente desta maneira poder ser criado um interesse vital no novo material e o aluno ser preparado para dar plena atenção ao conteúdo da nova lição.

Apresentação. O segundo passo na ordenação psicológica do conteúdo da lição é o da apresentação. Este processo envolve a apresentação do novo material, de tal forma que o aluno apreenda clara e completamente. Exige que o objeto concreto ou experiência seja sempre usado, a não ser que já haja dados sensoriais abundantes. Herbart chamou esses dois primeiros passos de clareza, porque insistia na apresentação da idéia na forma concreta. No contacto com todo assunto novo, deve ser sempre oferecido o concreto. Mas não só no campo dos objetos sensíveis deve a experiência começar com o concreto; Herbart insistia que no campo da solidariedade ou de relações humanas, isto é, na esfera moral, a experiência deve começar com as situações mais simples e mais compreensíveis.

Associação. Este processo envolve a completa assimilação da idéia nova, e isso se realiza pela apercepção das idéias novas pelas antigas. São destacados pontos de semelhança com idéias passadas, são apontadas diferenças e a nova idéia toma o seu lugar na estrutura da mente. Isto envolve comparação, que é a lógica da indução.

Generalização. Herbart aperfeiçoou Pestalozzi, que lidava apenas com objetos de experiência concreta e individual. Herbart estava bem ciente de que o verdadeiro raciocínio só pode ter lugar a medida que são analisadas experiências sensoriais, descobertas características abstratas, e formadas concepções gerais. A generalização é um passo necessário no desenvolvimento da mente até a sua mais alta capacidade; ele permanecerá sempre no baixo nível de percepção e no concreto. Este processo é especialmente necessário para a instrução na fase da adolescência.

Aplicação. O passo final na aquisição do conhecimento, de acordo com os processos psicológicos, é o exercício pelo uso do conhecimento que já foi adquirido. Este termo não acentua o uso num sentido puramente utilitário; significa, de preferência, que toda idéia que é aprendida deverá constituir uma parte da mente funcional, e que deverá auxiliar na interpretação da vida de um modo claro e vital. Ela pode fazer isso unicamente se a criança aprende imediatamente a aplicar a idéia nova e a assimilá-la. A assimilação adequada do conhecimento e a sua utilização na apercepção de conhecimentos posteriores são a única segurança de que informações inertes não se acumularão para sobrecarregar a mente. (Eby, 1973, p. 426-27)

4.4 As Escolas Públicas Nacionalistas e a Competência para Ensinar conforme a Aptidão

O fato de ter havido uma dominação francesa e,

conseqüentemente, uma hegemonia da cultura francesa, difundiram-se por toda a Europa as conquistas filosóficas que afinal haviam sido expressas pelos intelectuais franceses. Assim, mesmo nas nações onde ainda vigoravam regimes monárquicos, houve um avanço filosófico que se refletiu na educação. Possivelmente, para prevenir eventuais movimentos populares, alguns governantes, que ficaram conhecidos como "déspotas esclarecidos", realizaram reformas em seus sistemas educacionais, de acordo com as conquistas da época.

"(...) Os estadistas avançados, do fim do século XVIII e do início do século XIX, notaram a relação entre a educação e o bem-estar político e nacional. Muitos deles reconheceram que a perpetuação da nova forma de governo democrático dependia da educação de massas. Durante o século XIX o pensamento e a prática social e política passaram por revoluções que se refletiam na educação. Uma das formas mais primitivas de interpretação sociológica concordava com o ponto de vista científico em considerar função da educação a disseminação geral do conhecimento. Uma segunda interpretação mais prática considerava a educação como uma forma de controle social. A terceira teoria, mais abstrata, interpretava a educação como o processo de elaboração da mente social - o processo de transferir o resultado da experiência de geração para geração. De um ponto de vista algo semelhante, a educação torna-se o meio principal de evolução social; o meio pelo qual o homem desmente a lei de não hereditariedade dos caracteres adquiridos e passa às gerações sucessivas a experiência acumulada do passado. O desenvolvimento concreto das facilidades e oportunidades educacionais em resposta às idéias de tendência sociológica passou por duas fases distintas: uma, a das escolas fundadas por motivos filantrópicos e religiosos, e a outra, a dos sistemas de escolas públicas gratuitas, fundadas por motivos econômicos e políticos." (Monroe, 1974, p.362-63)

Os "sistemas nacionais de ensino" tinham por função consolidar a nova ordem burguesa, baseada em ideais democráticos, onde a educação é direito de todos e dever do Estado. Era necessário superar os valores do Antigo Regime e vencer a ignorância das massas. A Escola supriria este problema, que se apresentava à burguesia dominante, transmitindo os conhecimentos acumulados pela humanidade, para transformar em cidadãos os que até então tinham sido súditos, torná-los conscientes dos seus deveres e defensores dos seus direitos.

"(...) O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhe são transmitidos. A teoria pedagógica acima indicada correspondia determinada maneira de organizar a escola. Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente. (Saviani, 1985.p.10)

Entretanto, a didática proposta por Comenius já não satisfazia as necessidades do desenvolvimento industrial. A de Rousseau era essencialmente romântica, elitista e nada prática, não correspondendo aos interesses dessa burguesia ansiosa por elementos aptos a criarem a riqueza da nação.

"A burguesia necessitava de se instrumentalizar culturalmente, formar seus quadros, formar o cidadão, preparar as elites para o avanço tecnológico, forjar escalões médios e difundir sua visão de mundo às camadas populares. Era preciso uma escola eficiente, e uma pedagogia ... científica! (Ghiraldelli Jr., 1986.p.127)

A pedagogia científica de Herbart veio atender a quase todos os reclamos, pois inclusive primava pela formação do cidadão de caráter, de acordo com os ditames burgueses e as necessidades nacionalistas.

A ideologia burguesa vem acentuando, através da escola, as diferenças sociais, pois esta reproduz a estratificação em segmentos sociais. A escola tem revelado uma organização hierarquizada de maneira análoga à existente na divisão social do trabalho. A gradação nos níveis de escolarização tem direcionado o indivíduo para adquirir uma formação profissional.

"(...) Em 1881, o ensino primário se torna gratuito, leigo e obrigatório para os dois sexos. Mas, cuidando da distinção, a burguesia utiliza um sistema de ensino primário paralelo e pago: as classes elementares dos liceus. Paralelamente, os acirrados debates ideológicos em torno do latim e

das humanidades (que conduzirão à criação de um ensino moderno e depois ao princípio de um ensino secundário único com opções entre o clássico e o moderno) vão mascarar as diferenças profundas voluntariamente estabelecidas entre a educação secundária reservada às crianças da burguesia e a instrução primária que, reservada ao "povo", deve, segundo J. Ferry, "predispor o menino às futuras ocupações de operário ou soldado, e as meninas aos cuidados do lar e trabalhos femininos". Se as Escolas Primárias Superiores permitem a alguns deles ultrapassar o nível dos conhecimentos elementares, F. Buisson e J. Ferry percebem perfeitamente que o tipo de ensino nelas ministrado resiste às seduções da cultura geral. O sistema educacional, portanto, conserva ativamente as superioridades e os privilégios da classe detentora do poder." (Bisseret, 1979.p.42-43)

Neste sentido, as escolas burguesas privilegiavam a formação dos seus quadros em detrimento da elevação cultural das massas, que havia sido a tônica de seus discursos. No sistema existente, a escola primária prepara para a secundária e esta para o superior. O ensino superior prepara o indivíduo para aprender a exercer uma profissão que o habilite a participar do acelerado desenvolvimento tecnológico do século XIX.

Assim como na pesquisa científica havia necessidade de métodos, observações e comprovações rigorosas, e assim como na indústria foi introduzido o método de estudo de tempos e movimentos resultando na gerência científica, também na educação se chegou ao método científico, cuja expressão máxima é a pedagogia científica de Herbart, com os seus cinco passos formais de ensino.

De maneira geral, o método de ensino adotado nos sistemas escolares era o proposto por Herbart (e que atendia as necessidades burguesas), conhecido mais tarde por Escola Tradicional. Seu processo se caracteriza como autoritário, porque educa por modelo, exige a submissão do aluno, regula a inteligência e disciplina pelo medo.

"Talvez o aspecto mais coincidente nas críticas dirigidas pelas diferentes tendências educativas contemporâneas à escola tradicional seja o de seu autoritarismo. Ele produz submissão e amestramento, ignora o indivíduo como tal, inibe o diálogo

e a cooperação, sujeita o indivíduo na escola e o torna apto a submissões futuras. Em uma escola autoritária, as necessidades de vigilância predominam sobre as de educação e a aprendizagem da obediência cega suplanta a do diálogo aberto e cooperativo; o clima de terror e de medo, por outro lado, favorece pouco o florescimento de uma espontaneidade que se vê obrigada a desenvolver-se fora da escola ou no pátio de recreio. (Palacius, 1979.p.4)

Quanto à competência do professor, assim como na ciência o melhor cientista não é aquele que memoriza todas as descobertas e age por inspiração, mas o que faz seus estudos metodicamente, registrando e comprovando todos os detalhes, e assim na indústria o melhor gerente não é o mais experiente, e sim o que melhor aplica os métodos científicos, assim também na pedagogia o professor mais competente não é tanto aquele que detém mais conhecimentos clássicos, mas o que melhor sabe aplicar e usar os métodos científicos de educação.

Embora Herbart fosse um homem de elite e seu método destinado às elites, acabou beneficiando as massas que tinham acesso à escola, pois na sua metodologia havia preocupação com a eficiente transmissão do conteúdo acumulado socialmente, permitindo de alguma maneira a tão proclamada "igualdade entre os homens." Em função de reivindicações populares, a burguesia se via forçada a aumentar as redes de ensino gratuito e conseqüentemente tornou mais fortes as organizações de trabalhadores, em razão do aumento de membros mais esclarecidos. O aumento da cultura das massas e as constantes reivindicações de melhores condições de trabalho, principalmente a partir de meados do século XX, preocupavam a parcela mais reacionária da sociedade burguesa dominante. Esta, aproveitando algumas críticas aos métodos científicos rígidos, taxados de desligados da vida, assim como algumas reivindicações de tornar o ensino mais vinculado à prática, e influenciada pelas teorias sociais (sociologia, psicologia, biologia, antropologia, etc.), apóia as novas tendências educacionais

enfeixadas no conjunto conhecido como Escola Nova. Esta corrente pedagógica traduzia os mais íntimos desejos da burguesia, pois facilitava mais a posse do controle do conteúdo, deslocando o eixo do ensino do conteúdo para a forma. Com a aparência de atender às reivindicações dos trabalhadores, poderia continuar selecionando seus quadros, pois ocorreu um afrouxamento na disciplina e uma diluição dos conteúdos nas escolas públicas, o que não aconteceu nas particulares, que preparavam as elites burguesas.

"Dessa forma, a hierarquia das aptidões se constituiu à imagem da hierarquia social: a inteligência geral (...) e o apanágio dos dirigentes; capacidades específicas e limitadas caracterizam os que executam. (...) Na realidade, a classe "inteligente" não descobre aptidões "naturais" específicas na classe "inapta", para tarefas intelectuais a não ser em função das exigências do mercado de trabalho." (Bisseret, 1979.p.50-51)

Com o argumento de que os homens são essencialmente diferentes, pois sua natureza é distinta, e sob a justificativa do direito de domínio do mais apto (teoria da evolução das espécies), a burguesia se pauta pelo respeito às diferenças individuais para justificar as desigualdades de acesso à educação.

"Face a face com as desigualdades reais que perpetuou tomando o poder político e reforçando o seu poder econômico, a classe burguesa vai segregar uma ideologia que lhe permitira justificar essas desigualdades, para reduzir uma oposição ameaçadora a seus novos privilégios. Essa confrontação, na verdade, lhe é muito mais crucial, na medida em que ela não pode recusar o princípio da igualdade, em cujo nome reivindicou seus direitos face à nobreza. Por isso, não cessa de afirmar: sendo todos livres e iguais no direito, o destino do ser humano não depende mais da ordem estabelecida, mas das capacidades individuais. Vai, dessa forma, se consolidar como classe negando aqueles que ela submete ao seu poder político e econômico as qualidades essenciais de inteligência, mérito e responsabilidade, que atribui a si própria e que justificam sua dominação." (Bisseret, 1978.p.40)

A ideologia das diferenças individuais, do respeito à natureza do indivíduo, tem seu fundamento nas idéias educacionais de Rousseau, idéias que vêm sendo profu-

samente defendidas desde o século XVII. A base de todo o movimento da Escola Nova está nas teorias pedagógicas de Rousseau, e especialmente nas experiências desenvolvidas por Basedow, Pestalozzi, Froebel, etc. ... que nele se inspiraram. Idéias que vieram ao encontro dos interesses da burguesia, pois, enquanto se faz pensar que as desigualdades sociais se dão a partir das diferenças individuais, não se leva a pensar que suas origens estão nas diferenças de classe social.

Capítulo 5 - AS FORÇAS PRODUTIVAS TECNIFICADAS E A E-	
DUCAÇÃO DO HOMEM CÍVICO.....	130
5.1	O Imperialismo e o Neocapitalismo..... 131
5.2	O Pragmatismo e a Educação Democrática..... 145
5.2.1	O Movimento da Escola Nova..... 146
5.2.2	A Contribuição Pedagógica de John Dewey..... 150
5.2.3	A Contribuição Metodológica de Célestin Freinet..... 153
5.3	A Racionalização na Educação..... 160
5.4	As Escolas Públicas Democráticas e a Competência para Ensinar conforme o Interesse..... 163

5.1 O Imperialismo e o Neocapitalismo

O Imperialismo, ou seja o domínio de mercados e zonas de influência, através do monopólio, por acordos ou pela força, já se iniciara no século anterior e continuou se desenvolvendo aceleradamente no século XX. Inglaterra, França, Bélgica, Itália, Portugal, Alemanha e também os Estados Unidos se atiraram em busca de colônias e mercado para produtos excedentes. O usual tem sido, primeiro a chegada de representantes dos capitães de indústria, seguidos pelos diplomatas, depois missionários, e posteriormente, para resolver problemas e defender seus compatriotas, as forças armadas. Além da venda de mercadorias, os capitalistas negociam também com capitais, através de empréstimos ou financiamentos de obras nos países economicamente fracos.

"(...) O desejo de controlar as fontes de matérias primas, foi um segundo fator do imperialismo. O primeiro sabe o leitor foi a necessidade de encontrar mercado para os artigos excedentes. Havia outro excedente, também buscando um mercado adequado, e que constitui a terceira e talvez mais importante causa do imperialismo. Foi o excesso de capital." (Huberman, 1982.p.261)

Na verdade, o chamado capital excedente poderia ser aplicado no próprio país gerador, em obras sociais, em financiamentos de melhoria em transportes, agricultura, pagamentos de melhores salários, etc... Mas, para os capitalistas, só é possível compreender sua aplicação em busca de rendimentos, quer dizer, lucro. Nas colônias, o retorno de ótimos lucros é geralmente garantido, pois, além do rendimento próprio, ainda são conseguidas concessões para exploração dos recursos naturais. Os financistas e industriais estão intimamente ligados, sendo algumas vezes o mesmo grupo ou pessoa. Colaboram, portanto, na política de

controlar ou tomar áreas coloniais.

"(...) Este foi um dos aspectos da aliança entre a finança e a indústria que caracteriza a moderna sociedade econômica a tal ponto que tem sido chamada de idade do capital financeiro. Isto significa que as finanças - o controle de vastas somas de capital mais a indústria, que utiliza esse capital com objetivos de lucro - constituem a força dominante do mundo de hoje. (Huberman, 1982.p.263)

As nações imperialistas através de força, suborno, corrupção, persuasão, proteção, divisão, subversão, enfim, usando todos os recursos cabíveis e imagináveis, desde o fim do século XIX até meados do século XX, dividiram e incorporaram toda a África Central, dominaram muitas regiões da Ásia e de outras partes do globo. A China escapou do mesmo destino pelo fato de ter havido uma resistência interna (Guerra dos Boxers: morte aos estrangeiros), e de ter prevalecido a teoria de "porta aberta" dos Estados Unidos.

"(...) o país não precisa tornar-se colônia para ser governado e explorado. Quando os países atrasados não eram imperializados diretamente, eram levados para as esferas de influência - como por exemplo a China, na qual todas as grandes potências tinham interesses reconhecidos. Ou a América do Sul, que foi mais ou menos dividida entre a Inglaterra e os Estados Unidos. Esses dois países, sem dominarem abertamente qualquer república sulamericana, estavam sempre prontos a fornecer-lhes capital, usando-os como instrumento para obter certos direitos lucrativos, por tratados, ou pelas concessões formais. E nesses casos deixava-se sempre bem claro que havia cruzadores, aviões e batalhões prontos a impor a execução da concessão, ou o comércio monopolista exclusivo. (Huberman, 1982.p.265)

Um exemplo da ambição imperialista é esta declaração de Cecil Rhodes - capitalista inglês.

"(...) O mundo está quase todo parcelado, e o que dele resta está sendo dividido, conquistado, colonizado. Pense nas estrelas que vemos à noite, esses vastos mundos jamais poderemos atingir. Eu anexaria os planetas, se pudesse; penso sempre nisso. Entristece-me vê-los tão claramente, e ao mesmo tempo tão distantes." (Rhodes citado por Huberman, 1982.p.270)

Rhodes não viveu o suficiente para conhecer as últimas conquistas científicas, mas não ficaria espantado

ao ler este trecho:

"Agências governamentais e pesquisadores universitários não são os únicos a planejar com antecedência a vida no espaço. Nos últimos cinco anos, centenas de organizações com esse objetivo surgiram nos Estados Unidos. Algumas procuram exercer sua influência junto ao governo, outras fornecem informações e ainda desenvolvem a tecnologia necessária para a colonização espacial. Todos compartilham a crença de que o espaço é um recurso viável." (Egge, 1983.p.49)

O Imperialismo e disputas em razão de patriotismos recalcados levaram algumas nações à I guerra mundial (1914-1918). Um dos fatores foi a disputa de mercado, principalmente entre a Alemanha, que se tornara uma grande potência industrial, e a Inglaterra. As causas fundamentais foram as rivalidades imperialistas da Inglaterra, França, Rússia e dos Impérios Austro-Húngaro e Otomano, agravados por problemas de nacionalismo. O envolvimento de muitos países se deve ao sistema de alianças, usado para proteção mútua, como a Tríplice Aliança (1882 - Alemanha, Áustria e Itália) e tríplice Entente (1907 - Inglaterra, França e Rússia). São envolvidos ainda muitos outros países, inclusive os Estados Unidos. Antes de terminada a guerra, a Rússia se retira, devido à Revolução Socialista de 1917. Após o término da guerra ficam desmantelados os impérios Alemão, Austro-Húngaro e Russo, surgindo novas nações em função de movimentos nacionalistas.

Mesmo depois de firmada a paz, continuaram pendentes muitas disputas e alguns autores chegam a afirmar que a segunda guerra mundial nada mais foi do que a continuação da primeira. Essa guerra trouxe conseqüências econômicas muito sérias, em contrapartida, porém, trouxe também conquistas sociais e morais relevantes.

A principal prejudicada foi a Alemanha, em função de sua responsabilidade no conflito e por ter sido derrotada. Os Estados Unidos da América aumentaram em muito o seu poderio, principalmente em função da exploração das

necessidades de alimentos, materiais bélicos, vestimentas, etc., de que as nações em guerra se ressentiam e que se viam impossibilitadas de produzir de acordo com a demanda. Contribuí também muito para torná-la a nação mais poderosa da terra a imigração de grandes levas de europeus, que contribuíram com sua tecnologia e até capitais, para a expansão da indústria, principalmente a indústria automobilística.

Os problemas econômicos e sociais da Alemanha, além do desejo de revanche pela derrota na I guerra, e a vontade de se libertarem dos compromissos financeiros impostos pelos vencedores, levaram a burguesia dominante e também o povo em geral a aceitar a liderança e domínio do nacional socialismo - o nazismo. Na Itália, o desejo de se oporem ao socialismo, além de outros fatores, inclusive corrupção e dificuldades econômicas, levaram ao fascismo, que soube explorar o desespero das diversas classes. No princípio do século XX ocorreram sérias crises econômicas em alguns países. Na Rússia, após a revolução comunista, o ano mais grave foi o de 1920. Na Alemanha derrotada, o pior ano foi o de 1923. E o mundo todo sentiu o baque do "crack" econômico ocorrido nos Estados Unidos (1929) em função do excesso de aplicações em ações, com valorizações artificiais.

A crise nos Estados Unidos, a partir de 1929, praticamente provocada por financistas em busca de lucros, teve efeitos terríveis sobre a população, principalmente para os trabalhadores, pois o desemprego atingiu altas proporções. A recuperação foi lenta, porque embora não faltasse nem matéria-prima, nem meios de produção, os capitalistas não se sentiam encorajados a produzir sem lucros.

"(...) Isso foi bem explicado por Walter Lippmann em sua coluna no Herald Tribune, a 13 de julho de 1934. Não adianta falar de recuperação nas a-

tuais condições, a menos que os capitalistas, grandes e pequenos, comecem a investir em empresas com objetivo de obter lucro. Não investirão para ganhar medalhas. Não o farão por patriotismo, ou como ato de serviço público. Só o farão se tiverem oportunidade de ganhar dinheiro. O sistema capitalista é assim. É assim que funciona. (Huberman, 1982.p.272)

O "crack" americano de 1929 influenciou sobre todo o mundo, mas seu efeito social mais marcante foi sobre a população norte-americana, onde as falências e o desemprego foram catastróficos.

"Em todos os períodos da história tem havido crises. Mas há uma nítida diferença entre as surgidas antes do crescimento capitalista e as que apareceram depois. Antes do século XVIII o tipo mais comum de crise era provocado pelo fracasso das colheitas, pela guerra, ou por algum acontecimento anormal; eram caracterizados pela escassez de alimento e outros artigos necessários, cujos preços se elevavam. Mas a crise que conhecemos, a crise que começou a existir com o advento do sistema capitalista, não é devida a fatos anormais - parece parte e parcela de nosso sistema econômico; é caracterizada não pela escassez, mas pela superabundância. Nela, os preços, ao invés de subirem, caem.

O leitor conhece as outras características das crises e depressões - desemprego, tanto do trabalho como do capital, queda de lucros, um retardamento geral da atividade industrial, tanto na produção como no comércio. O paradoxo da pobreza em meio da abundância é visto por toda parte. (Huberman, 1982.p.271-72)

A crise americana provocou uma depressão mundial com reflexo sobre toda a sociedade. Cada nação tratou de resolver o problema de maneira que a burguesia dominante preservasse seus interesses.

E antes mesmo que o mundo estivesse recuperado dos problemas econômicos, eclodiu a II guerra mundial (1939-1945). Esta teve inúmeras causas, mas o fulcro, segundo alguns autores, foi o desejo de expansão imperialista da Alemanha e da Itália, ajudado pelo desejo de "apaziguamento" das outras potências, principalmente da Inglaterra e da França, que detinham a liderança mundial. De um lado, três grandes potências, Alemanha, Itália e Japão, além de outras menores, voluntária ou compulsoriamente arrastadas à luta ao lado do Eixo, como se denominava o pac-

to das três nações citadas. Do outro, a Inglaterra, a França, os Estados Unidos, a Rússia e outras nações (os aliados). No centro as nações vítimas do Imperialismo alemão, italiano e japonês, principalmente. Certamente também foram arrastadas as vítimas do Imperialismo dos aliados. Poucas nações no mundo ficaram neutras. O motivo principal foi o desejo da Alemanha de recuperar territórios perdidos na guerra anterior e a aquisição de outros. A Itália também pretendia conquistar alguns territórios, e o Japão pretendia consolidar sua hegemonia no Oceano Pacífico.

Depois de assombrar o mundo com o seu poderio militar, talvez por ter de se dividir em várias frentes, a Alemanha foi perdendo terreno. Seus aliados, com exceção do Japão, foram se entregando. Acabou sendo invadida em duas frentes, uma pela Rússia e outra pelos demais aliados. Obrigada a render-se incondicionalmente em 7 de maio de 1945, foi dividida em quatro zonas de controle e teve que pagar reparações de guerra.

O Japão ainda resistiu por algum tempo, mas o inominável crime dos Estados Unidos, jogando bombas atômicas sobre as cidades japonesas de Hiroxima e Nagasaki, forçou sua rendição em 14 de agosto de 1945.

"Calcula-se em 40 milhões os mortos dessa guerra: na União Soviética, 17 milhões (8,5 milhões de civis); na Alemanha, 5,5 milhões (3 milhões de civis); na Polónia, 4 milhões (3 milhões de civis); na China, 2,2 milhões; na Iugoslávia, 1,6 milhão; no Japão 1,5 milhão; na França 535 mil (330 mil civis); na Itália, 450 mil (150 mil civis); na Grã-Bretanha, 396 mil; nos Estados Unidos, 292 mil soldados. Além disso 6 milhões de judeus (um terço da população judaica do mundo) foram vítimas da perseguição anti-semita movida pelo regime nazista. (Almanaque Abril, 1983.p.454)

A II guerra mundial representou um desperdício de vidas e bens. O fato de quase todas as nações do mundo terem, durante mais de cinco anos, dedicado praticamente a totalidade de sua indústria à produção de artefatos béli-

cos, e coisas afins, já nos dá uma idéia do desperdício ocorrido. Segundo Burns, o total dispendido, ou seja, US\$ 1.384.900.000.000 daria para custear o seguinte:

*"Uma casa de 16.000 dólares para cada família dos Estados Unidos, Grã-Bretanha, França, Bélgica, Espanha e Portugal.
Uma biblioteca de 10.000.000 de dólares para cada cidade de 200.000 habitantes ou mais, nos Estados Unidos, Grã-Bretanha e Rússia.
Uma universidade de 50.000.000 de dólares para cada uma dessas cidades.
Um automóvel de 2.000 dólares para cada família dos Estados Unidos, Grã-Bretanha, França, Holanda, Bélgica, Luxemburgo, Dinamarca e Noruega.
Os vencimentos de 100.000 professoras e igual número de enfermeiros, a 3.000 dólares anuais, durante 100 anos.
Uma educação universitária gratuita (orçada em 6.000 dólares per capita) para cada rapaz e cada moça dos Estados Unidos entre as idades de 17 e 21 anos." (Burns, 1979.p.959)*

Após a guerra e um período de recuperação, as nações continuaram no mesmo sistema de disputa de mercado e imperialismo. Houve apenas modificação quanto à hegemonia - França e Inglaterra perderam bastante de sua força como potências econômicas. O Japão derrotado, a Alemanha derrotada e dividida, tornaram-se grandes potências econômicas. E a Rússia é considerada a segunda potência mundial, sendo os Estados Unidos da América a primeira.

Depois da guerra continuaram os esforços das nações subdesenvolvidas para se tornarem industrializadas, enfrentando, como é óbvio, a resistência e a concordância costumeira dos já poderosos. Nesses esforços estão também incluídos os movimentos de libertação de muitas colônias, abalando ainda mais o poder econômico de algumas nações européias, principalmente França e Inglaterra.

A exploração impiedosa do Imperialismo, que afinal é a forma de exportação do capitalismo, se dava também no âmbito interno de cada nação. O capitalismo, mesmo não podendo continuar a tratar os trabalhadores na forma desumana dos primeiros tempos, em função de algumas conquistas sociais dos trabalhadores, engendrou outros meios para ob-

ter destes a produção de mais lucros. O taylorismo foi o ponto de partida para muitos estudos sobre o melhor aproveitamento do trabalho.

"A redução do trabalhador ao nível de um instrumento no processo produtivo não está, de modo algum, exclusivamente associada com a maquinaria. Devemos também observar, ou na ausência de maquinaria ou em conjunção com máquinas operadas individualmente, a tentativa de tratar os próprios trabalhadores como máquinas. Este aspecto da gerência científica foi ampliado pelos sucessores imediatos de Taylor." (Braverman, 1981.p.151)

Como nação mais rica do mundo, sediando as mais poderosas indústrias, os E.U.A foram berço não só do taylorismo como do fordismo. Este sistema da racionalização do trabalho, instituído por Henry Ford, além de aproveitar aquilo que Taylor chamou de "ótimo dia de trabalho", criou métodos de garantir isso sem muita preocupação ou despesa com o uso de controladores. Conseguiu melhorar grandemente a produtividade, em relação à época, com a introdução da "linha de montagem", em que a circulação do produto determina o ritmo do trabalho do homem, e com uma seleção dos melhores trabalhadores mediante a melhor paga - o "Five Dollars Day", F.D.D. O F.D.D. implica um maior controle sobre o operário, inclusive sobre sua vida particular, pois esta política salarial exigia uma conduta exemplar do trabalhador.

"As sanções sobre o salário em casos de ausência, atraso ou de falta de cuidado no trabalho, acompanhando-se de cláusulas de demissão, são introduzidas. "Regimentos internos" são editados aos quais o respeito escrupuloso é, ao mesmo tempo, condição de admissão ... e de demissão. Em suma, o F.D.D. significa o triunfo da linha de montagem, não somente no que ela implica do ponto de vista de repetição e da parcelarização do trabalho, mas também enquanto ela é o princípio despótico que rege as condições de trabalho dos exercícios de trabalhadores que a servem. A linha, nesse contexto, é o princípio organizador do conjunto da usina e das relações que aí se estabelecem entre os diferentes grupos de trabalhadores." (Coriat, A automação e a noção de processo de trabalho... .p.19)

Praticamente a mesma falta de escrúpulos dos capitalistas era notória no âmbito externo da lógica impe-

rialista, um exemplo claro era o de que, logo no começo do século, os Estados Unidos, desejando conseguir uma ligação mais curta com o Oceano Pacífico, houveram por bem construir o Canal do Panamá, que havia sido iniciado e abandonado pelos franceses. Dando uma demonstração de falta de escrúpulos, como nação imperialista, após fazer acordo com a Colômbia - provavelmente para diminuir os custos dos direitos à ocupação da zona do canal - incentivaram a rebelião e conseqüente independência do Panamá (1903) para construir o famoso canal, iniciado em 1904 e terminado em 1914.

Os levantes ocorridos em vários países contra a ganância capitalista internacional mostram uma série de conquistas político-sociais:

De 1910 a 1920, ocorre a chamada Revolução Mexicana, composta de golpes e contra-golpes de caudilhos e ditadores. Mas, na luta estavam alguns líderes bem intencionados, procurando melhores condições de vida, principalmente para os camponeses. Pouca coisa foi conseguida neste sentido.

Em 1911 começa a Revolução Chinesa, que só termina em 1949, com a vitória de Mao Tsetung e a proclamação da República Popular da China, passando o país mais populoso da terra a ser governado por um regime marxista.

O acontecimento mais importante do século XX foi a ascensão do socialismo, e o episódio máximo foi a derrubada do regime monárquico da Rússia, com a conseqüente tomada do poder pelos socialistas.

Em 1917 começava a Revolução Russa que só terminou com a consolidação do domínio socialista, sob a hegemonia dos marxistas ortodoxos liderados por Lenin. O regi-

me de monarquia absoluta vigente até 1917, com um sistema semi-feudal, fazia da Rússia um país cheio de contrastes chocantes entre as classes privilegiadas e as classes de camponeses e operários. Este sistema estava desorganizado e corrompido, e o povo oprimido não podia mais suportar a situação. Na Rússia czarista vigorava uma monarquia absoluta, onde os camponeses viviam em regime de semi-escravidão, e os operários da incipiente indústria eram explorados e não tinham proteção. Exemplo da vida miserável dos operários é a declaração seguinte:

"Não nos é possível ser instruídos porque não há escolas e desde a infância devemos trabalhar além de nossas forças por um salário infimo. Quando desde os nove anos somos obrigados a ir para a usina, o que nos espera? Nós nos vendemos ao capitalista por um pedaço de pão preto; guardas nos agridem a socos e cacetadas para nos habituar à dureza do trabalho; nós nos alimentamos mal, nos sufocamos com a poeira e o ar viciado, até dormimos no chão, atormentados pelos vermes. (...)"
(citado em Aquino et alii, 1983.p.238)

A revolução foi encabeçada por socialistas moderados, mas posteriormente os bolcheviques, ou marxistas ortodoxos, assumiram o poder. Após encarniçadas lutas, em função de oposições internas e externas, a revolução se consolidou e ficou instituído o sistema socialista na Rússia, com o objetivo de chegar ao regime comunista. Atualmente assume características de capitalismo de Estado.

Com o objetivo de preservar o equilíbrio e a cooperação mundial e evitar guerras como a de 1914-1918, em 1920 foi estabelecida a Liga das Nações, sob o patrocínio e domínio das grandes potências. Em raríssimas ocasiões pôde realizar algo de útil, pois os interesses econômicos das potências sempre se sobrepuseram a quaisquer princípios de justiça. Foi extinta em 1946, transmitindo suas funções e bens à Organização das Nações Unidas - que também tem sido inoperante. O direito de veto das grandes potências praticamente a imobiliza.

No campo das conquistas sociais houve avanços e retrocessos. Na Itália e Alemanha ocorreram governos totalitários.

Em 1922, Benito Mussolini tornou-se "premier" da Itália, instalando-se dessa forma o regime fascista, que colocava o Estado acima de tudo. Era um sistema totalitário, enfeixando poderes nas mãos do governo titular, abolindo vários direitos. Os operários, por exemplo, não tinham direito a greve, mas o governo podia decidir e impor um acordo em caso de conflitos entre patrões e empregados. O regime reconhecia a propriedade privada, mas o governo podia até encampar qualquer empresa. Primava por um nacionalismo exaltado.

Em 1933 Adolf Hitler foi nomeado "chanceler" da Alemanha, instaurando um regime denominado nacional-socialismo que, como o fascismo, era um movimento totalitário e militarista, que repousava sobre uma mística heróica e de regeneração nacional. Era oficialmente racista, afirmando a superioridade ariana e desprezando as raças ditas inferiores. Perseguiu principalmente os judeus, considerando-os eminentemente aproveitadores e inimigos da nacionalidade.

"O significado do fascismo, alemão ou italiano, é ainda matéria de controvérsia para os estudiosos das tendências de nossos tempos. Sustentam alguns que ele foi simplesmente a entronização da força pelos grandes capitalistas, numa tentativa de salvar da destruição o seu sistema agonizante. Isso, porém, não se coaduna com todos os fatos. Nem o fascismo italiano, nem o nacional-socialismo mostraram a princípio qualquer inclinação para proteger os interesses dos monopólios ou dos financeiros especuladores. Na verdade, a julgar pelas plataformas originais, seu objetivo era justamente o oposto. É certo, no entanto, que o êxito de ambos os movimentos dependeu em parte do apoio dos grandes proprietários e capitães da indústria." (Burns, 1981.p.887)

Na Espanha, ocorreu uma sangrenta guerra civil, iniciada em 1936 e terminada em 1939. Ideais democráticos e a crise econômica levaram os republicanos à vitória nas

eleições de 1931. O rei foi obrigado a abdicar, instalando-se a república. Em 1936 ocorreu a sublevação militar liderada por Francisco Franco, vitoriosa em 1939. Numa determinada fase, o governo foi liderado pelo comunista Juan Neguin. Os republicanos tiveram auxílio da Rússia e de comunistas voluntários de todo o mundo. Franco teve ajuda de pilotos e aviões alemães e de voluntários fascistas italianos. Franco ficou no poder até sua morte. Nesta guerra civil, a Alemanha testou bombas e aviões que usaria na II guerra mundial, e, no total, houve um milhão de mortos.

Para enfrentar os movimentos socialistas, evidentemente provocados pelo exemplo da Rússia e pelas más condições de trabalho dos operários, algumas nações primaram por concessões no âmbito social. Muitas optaram pela democratização, outras, pelo nacionalismo acendrado, onde o Estado assume poderes absolutos, nos âmbitos político, social e econômico. Exemplos de absolutismo de Estado são o regime fascista na Itália e o nazismo na Alemanha, que são também expressões do socialismo, baseadas no socialismo utópico.

A partir da II guerra o Imperialismo tem sofrido rudes golpes no domínio direto, onde o Estado passou a intervir e controlar o capitalismo. As grandes potências perderam grandes colônias. Todavia, o domínio ainda se processa através de zonas de influência e comprometimentos financeiros. Praticamente todos os domínios se tornaram independentes. Além disso, houve uma grande influência de parte das teorias marxistas, de modo que muitas nações já se tornaram independentes sob as concepções socialistas. Outras alijaram o jugo ditatorial ou monarquista e adotaram regimes mais rígidos sob ideais socialistas.

"(...) o mundo atual se caracteriza pela existência de duas formas de sociedades completamente distintas na forma e na natureza: a sociedade capitalista e a sociedade socialista. O conjunto de problemas dos dias atuais é marcado pelo choque

entre ambos os sistemas, que se agrupavam, cada qual, em conjunto de países, o que até pouco tempo era chamado de "bloco". O país líder do bloco Capitalista era os EUA e no Bloco Socialista ocorre disputa entre a URSS e a China. Essa tendência à multipolarização é recente e se deu com o advento da China, ao grau de grande potência.

A área de ação do capitalismo diminuiu com a ampliação do Bloco Socialista e o fenômeno da **Descolonização** - independência dos países afro-asiáticos - agravando ainda mais suas crises cíclicas. As grandes potências capitalistas mantiveram, então, suas ex-colônias sob sua dependência econômica - é o **Neocolonialismo**.

Mas, as crises continuaram e a necessidade de controlá-las tornou fundamental e cada vez mais ampla a intervenção do Estado, principalmente pela tendência ao planejamento da economia. Essa e outras mudanças levaram à generalização da expressão **Neocapitalismo** aplicada ao capitalismo após 1945. Porém o Neocapitalismo ainda é capitalismo, pois garante seus fundamentos básicos: a propriedade privada e o lucro.

Enquanto isso, o Bloco Socialista ampliou-se com a formação de **Democracias Populares**. A liderança da URSS, que funcionava como "modelo" para os demais países socialistas, deu e dá lugar, cada vez mais, à teoria dos **"caminhos próprios para o Socialismo"**. (Aquino et alii, 1983.p.297)

A constante busca de novos lucros que, em face da concorrência implica ou importa numa contínua luta para a redução nos custos de produção, e também as resistências das organizações operárias opostas ao rebaixamento do valor da força de trabalho, fizeram com que os capitalistas utilizassem a racionalização do trabalho, a gerência científica, a linha de montagem, a mecanização, etc. Após a II guerra mundial, em razão das conquistas científicas dela decorrentes, entre as quais se destacam as do campo da informática (processamento de dados), os capitalistas chegaram à automação. No início a computação era usada simplesmente como recurso estatístico ou matemático, passando posteriormente a ser aplicado diretamente em máquinas. Isto levou ao uso da automação em grande escala. Passaram a existir indústrias complexas que podiam e podem ser operadas por um mínimo de operários.

"A partir dos anos 50, em consequência dos esforços de inovação tecnológica, suscitados principalmente pela guerra, veremos o surgimento de tipos inteiramente novos de processos de trabalho, principalmente em setores tais como o petróleo, energia nuclear, siderurgia, cimento e química. É incontestável que esses novos processos de trabalho, uma vez atingida a sua forma acabada, se re-

velam como processos de trabalho inteiramente particulares e novos, em relação aos tipos de processos de trabalho que nós encontrávamos antes da guerra. (Coriat, 1979.p.1)

Na escala do desenvolvimento do uso da informática chegou-se à adoção de robôs para a execução de variados serviços, entre os quais os de alto risco. Lamentavelmente, todo esse potencial não foi usado em benefício do trabalhador. Pode ser que em alguns casos o argumento seja de que é benefício para o trabalhador, mas, na verdade, a automação representou uma dispensa de mão-de-obra sem par na história. Algumas medidas de proteção aos trabalhadores foram duramente conquistadas, mas representam muito pouco em função do que é necessário. A automação deveria ser só um benefício, no entanto, ela se volta contra o próprio homem e o domina.

Na automação, como no taylorismo, no fordismo, na mecanização, percebe-se, agora de forma mais acentuada, a dicotomia entre planejamento e execução. Além disso, ressalte-se que a automação é usada simplesmente em função de fatores econômicos.

"(...) onde a automatização é mais avançada, nos setores onde a automatização é maior, ela é uma condição necessária para a produção dos valores de troca, enquanto que, nos setores onde essa automatização é mais parcial, ela corresponde a um processo de economia de trabalho, economia de tempo, substituição do trabalho direto pelo automático. A automatização, nesses tipos de indústria de forma, onde ela se faz ainda parcialmente, depende, basicamente, da lei do valor. Ela é uma forma de aumentar a exploração do trabalho. Para ilustrar o que estamos dizendo, podemos dar o exemplo da Fiat. Constatamos durante uma visita à Fiat de Betim que certas operações que, na matriz da Fiat, em Mirafiori são automatizadas, já desde os anos 60, aqui elas ainda são feitas manualmente, sendo que a fábrica daqui foi implantada em 76. A razão para isso seria o baixo custo da mão-de-obra aqui no Brasil. A relação entre o custo da automação e o custo da mão-de-obra faz com que não seja interessante, do ponto de vista econômico, a introdução da automação nessas tarefas. Sendo assim, fica claro que a automação só será introduzida efetivamente quando ela sirva para melhorar as relações de exploração, do ponto de vista do capital. (Coriat, 1979.p.6)

5.2 O Pragmatismo e a Educação Democrática

Nesse contexto de avanço da tecnologia do trabalho crescem vertiginosamente as necessidades de luta pela educação.

Há de novo uma revalorização da experiência nesse momento histórico, cuja característica é o desenvolvimento da educação pública democrática.

Na tentativa de resolver questões complexas do conhecimento, o pragmatismo é uma proposta que se volta para o concreto, para os fatos, para a ação. William James (1842-1910), um dos precursores do movimento, coloca a idéia de pragmatismo:

"Uma olhada à história das idéias mostrará ainda melhor o que significa o pragmatismo. O termo deriva da mesma palavra grega pragma, que significa ação, do qual vêm as nossas palavras "prática" e "prático". Foi introduzida pela primeira vez em Filosofia por Charles Peirce, em 1878. Em um artigo intitulado "Como tornar mais claras nossas idéias", em Popular Science Monthly de janeiro daquele ano, Peirce após salientar que nossas crenças são realmente regras de ação, dizia que, para desenvolver o significado de um pensamento, necessitamos apenas determinar que conduta está apto a produzir: aquilo é para nós o seu único significado. (...) O Pragmatismo representa uma atitude perfeitamente familiar em filosofia, a atitude empírica, mas a representa, parece-me, tanto em um forma mais radical quanto em uma forma menos contraditória, em relação a que já tenha assumido alguma vez. O pragmatista volta as costas resolutamente e de uma vez por todas a uma série de hábitos inveterados, caros aos filósofos profissionais. Afasta-se da abstração e da insuficiência, das soluções verbais, das más razões a priori, dos princípios firmados, dos sistemas fechados, com pretensões ao absoluto e as origens. Volta-se para o concreto e o adequado, para os fatos, a ação e o poder." (James citado por Cunha, 1986, p. 47-48)

O movimento pragmatista, principalmente com James e Dewey (1859-1952), dá à educação uma dimensão democrática, buscando a igualdade de oportunidades educacionais para todos, pelo menos no discurso, num momento em que a

classe operária fazia pressão para ter garantido o acesso à educação. Acreditavam que as bases de uma vida democrática devem ser dadas pela escola.

Da mesma maneira que W. James, J. Dewey fez oposição às teorias que consideram a verdade como coerência das idéias. Para ele, as idéias eram guias para a ação, e a educação um processo, não um produto. Para Dewey, o pensamento,

"... não tem fim em si mesmo, é uma fase da vida, um acontecimento que se produz em um ser vivo, em certas condições configuradoras de uma situação de conflito para o homem. O pensamento seria o esforço para reconstruir a atividade do indivíduo e colocá-lo em condições de se adaptar à nova situação. Nesse sentido, as idéias funcionariam como hipóteses de ação referentes exclusivamente ao futuro e verdadeiras na medida em que pudessem funcionar como guias para a ação." (Dewey citado por Cunha, 1968.p.58)

Neste contexto, sob os auspícios da democracia burguesa, em toda a sociedade há um movimento para a organização da instrução pública adaptada às necessidades da crescente industrialização, da consciência nacionalista, ligada à busca de riqueza e poder para a pátria.

5.2.1 O Movimento da Escola Nova

Neste século ocorreram profundas reformas na educação, principalmente nos países democráticos, no sentido de

"(...) universalizar a educação pela cooperação de todos os países, cooperação que, respeitando o sentido nacional, chegue a estabelecer uma educação pública de alcance universal." (Luzuriaga, 1973.p.211)

O movimento das Escolas Novas se organiza em 1899 e tem suas bases aprovadas em 1919, representando a refor-

ma prática da política pedagógica do século XIX. É uma reação aos velhos sistemas educativos baseados na memorização. Outras escolas da Idade Moderna já tinham recebido o nome de NOVAS - porque foram inovadoras - tal como a "Escola Giocosa" (Vitorino de Feltice), as "Pequenas Escolas de Port-Royal" (Pietistas), o "Filantropino" (Basedow) e a "Escola Elementar" (Pestalozzi).

As características comuns do Movimento da Escola Nova, nascido no século XIX e com apogeu antes da metade do século XX, eram:

- "a- Educação integral (moral, estética, trabalhos manuais, etc) contra o predomínio da formação intelectual.*
- b- Vida no campo, porque este era o meio mais propício para a criança.*
- c- Na medida do possível, co-educação.*
- d- Sistema de Internatos, posto que uma influência profunda e duradoura permita realizar uma educação mais eficiente." (Larroyo, 1974.p.716)*

São várias as origens do movimento da Escola Nova. Antes de tudo, um respeito pela criança por si mesma, despertado por educadores que se dedicaram à educação de crianças abandonadas, anormais e até delinquentes. As pesquisas científicas, relativas à evolução da mentalidade infantil, contribuíram para que se conhecesse a criança, e se pudesse atuar melhor sobre ela. As preocupações sociais para garantir organizações de bases democráticas, e a tendência para liberar o indivíduo dos entraves postos pela sociedade, fizeram com que as diferentes influências do movimento da Escola Nova adquirissem um caráter humanista e realista.

"Essas diferentes influências se entrecruzam, misturaram-se e opuseram-se, e vieram a dar, ao movimento das escolas novas, fisionomia muito diversificada. Todas possuem, todavia, por caráter essencial, sejam quais forem os princípios filosóficos ou as tendências sociais subjacentes, o o pretender ser a passagem à aplicação, a prova experimental das teorias elaboradas pela pedagogia sobre a infância. Ciência por base, moralidade como fim, tal é sua fórmula. Por esse aspecto, estão na linha da grande tradição humanista. Tomam, ao mesmo tempo, ao realismo certas idéias

essenciais: a educação deve seguir o desenvolvimento da natureza infantil, adaptando-se a ele; deve tomar por princípio e por fim a consideração das relações entre o ser e o meio físico e social; deve fazer predominar o ponto de vista dinâmico da atividade e do trabalho, sobre o ponto de vista contemplativo do conhecimento puro. Assim, a educação nova se apresenta como síntese da concepção humanista e da concepção realista da pedagogia." (Hubert, 1976.p.124-25)

As bases da Escola Nova, aprovadas em 1919, determinavam seus princípios e definiam o objetivo geral do movimento que era o de preparar o futuro cidadão para cumprir seus deveres com a pátria e para com a Humanidade.

"Dez prescrições se referem à sua organização geral:

1. São laboratórios da Pedagogia prática.
2. Internatos de tipo familiar.
3. Estabelecem-se no campo.
4. Aplica-se o sistema chamado boarding-house.
5. Adota-se a co-educação.
6. São obrigatórios os trabalhos manuais, de preferência a carpintaria.
7. E as práticas agrícolas e avícolas.
8. Com os trabalhos regularmente concede-se tempo para trabalhos livres.
9. Ginástica natural, jogos e desportes.
10. Excursões

Outras dez prescrições concernem à formação intelectual:

11. Rejeita-se a escola memorista e se apóia na formação do espírito crítico pela aplicação do método científico: observação, hipótese, comprovação e lei.
12. Respeita-se e cultiva-se a vocação dos alunos.
13. Ensino ativo e objetivo.
14. Decidida importância ao desenho e às matérias expressivas.
15. O ensino se baseia nos interesses da criança.
16. Ensino individualizado.
17. Socializações de todas as atividades das escolas.
18. Horário matutino de preferência.
19. Devem ser estudadas poucas matérias por dia, mas buscando as relações com as outras.
20. Poucas matérias por mês ou por trimestre.

Nove princípios se aplicam à educação moral, e estética e religiosa.

21. Prática gradual do sentido moral, crítico e da liberdade.
22. Autonomia escolar mediante organização de repúblicas escolares ou monarquias constitucionais.
23. As recompensas fortalecem o espírito criador e de iniciativa.
24. Os castigos devem induzir racionalmente a criança à sua melhoria moral e cívica.
25. A emulação é o resultado de comparar o trabalho anterior com o trabalho presente de cada criança.

26. A escola deve ser um ambiente agradável. A ordem e a higiene são as primeiras condições, o ponto de partida.
27. Música coletiva, canto coral e orquestra.
28. Vinculação da educação moral com a intelectual, estética e religiosa.
29. Tolerância religiosa. (Larroyo, 1974.p.720-21)
30. Paz pela escola.

Este último, acrescentado antes da II guerra mundial, é que inspirou a organização da UNESCO.

As associações de professores nacionais e internacionais se mobilizaram para aperfeiçoar e divulgar as experiências pedagógicas realizadas, os resultados obtidos favorecendo o aperfeiçoamento dos métodos pedagógicos, através de revistas informativas, onde a participação significativa dos professores fez com que se alcançassem progressos junto aos diversos governos, o que produziu avanços e melhorias na legislação.

"A primeira associação pedagógica internacional foi fundada a 6 de agosto de 1921. É a "Liga Internacional de Educação Nova". Eis os princípios que a inspiraram:

1. O fim essencial de toda educação é preparar a criança para desejar e realizar em sua vida a supremacia do espírito. Aquele deve, pois - qualquer que seja o ponto de vista do educador, aspirar a conservar e a aumentar a energia espiritual da criança.
2. A educação deve respeitar a individualidade da criança. Esta (a individualidade) não pode desenvolver-se senão por meio de uma disciplina que facilite a liberdade das forças espirituais da criança.
3. O programa escolar deve dar livre curso aos interesses inatos da criança, isto é, aqueles que surgem, espontaneamente, nela e que encontram sua expressão nas mais diversas atividades intelectuais, manuais, estéticas e sociais, ou de outro gênero.
4. Cada idade tem suas características próprias. A disciplina pessoal e coletiva devem, pois, ser organizadas pelas próprias crianças (auto-disciplina) com a colaboração dos professores, tendendo ao autocontrole da comunidade escolar (mestre e alunos).
5. Toda competição egoísta deve ser banida da escola e substituída por um espírito de cooperação que oriente a criança a colocar-se a serviço da comunidade.
6. A "Liga" defende a cooperação de ambos os sexos, isto é, a educação e a instrução em comum; portanto devem-se dar facilidades a cada sexo para exercer plenamente sua saudável influência sobre o outro.
7. A nova educação desenvolverá, na criança, não só o futuro cidadão, capaz de cumprir seus

deveres para com o seu próximo, sua nação e a Humanidade em seu conjunto, mas também o homem consciente de sua própria dignidade como ser humano. (Larroyo, 1974.p.722)

Os educadores que participavam do movimento escolanovista acreditavam que uma educação largamente baseada na cooperação atenuaria os antagonismos entre as nações. Houve uma multiplicação de iniciativas metodológicas entre as duas guerras mundiais, sendo que inúmeros países adaptaram os novos métodos aos programas oficiais.

"As escolas novas podem estear-se, filosoficamente falando, (e depois de Rabelais e Montaigne, Comenius e Locke), em Rousseau, Basedow, Pestalozzi, Froebel e até em Herbart e Spencer, e cientificamente em Stanley Hall, William James, Baldwin, John Dewey, Preyer, Groos, Alfred Binet, Claparède, Pierre Janet, etc." (Hubert, 1976.p.125)

Também teve em Kilpatrick, Kerschensteiner, Bovet, Ferrière, Decroly, Blonsky, Montessori, Pasrkhurst, Cousinet, Profit, Washburne, Freinet, seus mais expressivos experimentadores, inovadores e criadores de novas técnicas de ensino, que melhor ajustassem as necessidades infantis: da estrutura do pensamento infantil, da significação da infância e das leis do desenvolvimento da vida social infantil. É imprescindível e sempre necessário rever os princípios e fundamentos dessas várias tendências, para que possam inspirar outras significativas reformas pedagógicas, tão urgentes, porque simplesmente o "novo" nasce do "velho".

5.2.2 A Contribuição Pedagógica de John Dewey

John Dewey (1859-1952) opôs-se à educação Herbartiana, ou seja o princípio de "educação pela instrução", preferindo "ensino pela ação", pelo fato de acreditar que só a ação manual e intelectual é que promove a experiên-

cia. Para ele, a educação é uma contínua reconstrução da experiência acumulada na vida, e, portanto, a escola deveria ser uma sociedade em miniatura.

"O que importa guardar no espírito, com respeito à introdução, na escola, das diversas formas de ocupação ativa, é que mediante elas renova-se o espírito da escola. Existe esta oportunidade para filiar-se a vida, para fazer o ambiente natural da criança, onde esta aprende a viver realmente, em vez de ser um lugar onde se aprendem simplesmente lições que tenham uma abstrata e remota referência a alguma vida possível que venha a realizar no porvir. Tem, assim, a escola uma possibilidade de ser uma comunidade embrionária, uma sociedade em miniatura." (Dewey citado por Larrozo, 1974.p.725)

Em 1896 Dewey fundou a Escola Elementar da Universidade. Eby coloca que na sua escola experimental

"(...) teoria e idéia pudessem ser demonstradas, postas à prova, criticadas, consolidada e a evolução de novas verdades descoberta." (Eby, 1973.p.531)

O objetivo da escola era descobrir métodos novos e mais naturais, para tanto era necessário que os professores se perguntassem o que poderia ser feito, e como poderia ser feito, para derrubar as barreiras que separavam a vida escolar da vida cotidiana da criança.

Seu pressuposto lógico era de que a partir de um problema ocorre o pensamento. Os problemas são as condições para que haja atividade mental. A mente ou inteligência é um instrumento de conhecimento. O conhecimento é um produto da ação que se desenvolve a partir das atividades centrais da criança. Portanto, o conhecimento é um instrumento social. Eby relata como Dewey concebe o conhecimento.

"Quando um problema se apresenta, começa-se a analisar a situação e a descobrir que reajustamentos devem ser feitos, ou que hipóteses explicarão a situação, e que remédio deve ser aplicado. Por esta razão, o indivíduo elabora uma conclusão e experimenta. Se dá resultado, muito bem; a experiência foi enriquecida e a atividade foi reajustada e, de novo, progride serenamente, até que surja alguma nova dificuldade. O pensamento é, conseqüentemente, um resultado da atividade; é um

processo contínuo de experimentação e de reajustamento de experiência. (Eby, 1973.p.535)

Dewey desenvolveu "cinco passos logicamente distintos" no processo do pensamento, a partir da doutrina de utilidade defendida por Bacon, Locke, Rousseau e outros... em que o raciocínio se dá dentro da lógica indutiva (observação - generalização - confirmação.)

- 1) Primeiro ocorre a tomada de consciência de uma dificuldade, ou de um problema, ou de uma necessidade sentida.
- 2) Em seguida, vem o exame da situação pela mente até que, por uma análise dos seus vários elementos, ela localiza o cerne da dificuldade e define o fator de maior importância.
- 3) Segue-se, então, sugestões quanto a possíveis soluções.
- 4) As conseqüências de cada solução sugerida são desenvolvidas e a solução mais provável é submetida à ação, isto é, à experimentação.
- 5) A observação e experimentação subsequentes levam à aceitação ou recusa da solução.
(Eby, 1973.p.535-36)

Considerando a educação um processo social indispensável, da qual o progresso ordenado da sociedade humana depende, pois é o meio para sua continuidade, Dewey define a educação como "processo de reconstrução ou reconstituição da experiência dando-lhe um valor mais socializado, por meio do aumento da eficiência individual".

"Cada um sabe que sua própria experiência está mudando de momento para momento, dia a dia. Novas situações estão sempre sendo enfrentadas pelo indivíduo; e, com cada mudança nas condições ou no meio ambiente, suas atividades precisam mudar para se adequarem à nova situação. Novos problemas exigem solução, devem ser feitas opções e tentados reajustamentos. Essas mudanças nas atividades produzem uma diversificação e enriquecimento crescentes da experiência; em outras palavras, a experiência é revista, reorganizada e reconstruída. Este crescimento, mudança ou revisão de experiência é que o Dr. Dewey entendia por Educação."
(Eby, 1973.p.537)

Assim, Dewey concebe a educação como um processo e insiste que educação é a própria vida e não preparação para a vida.

"Já que a vida significa crescimento, uma criatura viva vive tão verdadeira e positivamente numa fase como em outra, com a mesma plenitude intrínseca e as mesmas exigências absolutas. Por isto,

educação significa a tarefa de fornecer as condições que assegurem crescimento, ou vida adequada, independentemente da idade. O processo de educação é um processo contínuo de ajustamento, tendo como seu objetivo, em cada fase, uma maior capacidade de crescimento." (Dewey citado por Eby, 1973.p.538)

A base de todo o seu método é a experiência direta. Acreditava que a carência ou a necessidade é que era a mãe de toda a invenção e de todo conhecimento ou experiência nova, como também que todo esforço verdadeiro brota de um interesse profundo e inato pela tarefa, e que se não existe é necessário fazê-lo surgir - daí a sua doutrina do interesse. Dessa doutrina surgiu uma outra, a da motivação da aprendizagem "necessidade sentida".

Hoje, sob influência da crítica da política educacional disponível, poder-se-ia tentar elaborar, num parágrafo, uma terceira perspectiva desta doutrina, a de que a motivação da aprendizagem se dá pela necessidade de superar determinadas condições objetivas da realidade opressora.

"Dewey reivindicava que sua teoria de pragmatismo ou instrumentalismo era uma revolução copernicana na teoria educacional. A analogia não foi, entretanto, feliz. A aceitação da teoria heliocêntrica foi seguida por uma era de unanimidade, paz e incomparável progresso na Astronomia. Justamente o oposto é verdadeiro na educação: confusão, insatisfação e evidente desconfiança têm sido as principais características da educação norte-americana durante meio século. As oposições a muitos dos princípios fundamentais de Dewey assumiu um caráter febril. Em anos posteriores, ele modificou muitas das suas concepções iniciais, em vista das críticas." (Eby, 1973.p.545)

5.2.3 A Contribuição Metodológica de Célestin Freinet

Célestin Freinet (1896-1966), um professor do povo, aprendeu na prática a integrar a vida e o interesse da criança na atividade escolar, para a construção de uma so-

cidade harmoniosa e equilibrada. Mutilado da I guerra, a lesão no pulmão fez com que usasse muito pouco o único recurso da escola de seu tempo: a fala. Falando menos e observando mais, percebeu a possibilidade de explorar todos os meios de expressão da criança. Levava a criança a exteriorizar seu pensamento e seus sentimentos, pela linguagem, pela escrita, pela imprensa, pelo desenho, pela atividade manual, pelo jogo, etc... levada pela curiosidade, pela atividade, pelo auto-esforço, pelo trabalho cooperativo.

De sua obra pode-se extrair alguns princípios norteadores da sua atividade pedagógica de adaptação ao meio, do novo comportamento escolar.

"Impõe-se portanto uma readaptação da nossa escola pública a fim de oferecer às crianças do século XX uma educação que responda às necessidades individuais, sociais, intelectuais, técnicas e morais da vida do povo no tempo da eletricidade, da aviação, do cinema, do rádio, do jornal, da imprensa, do telefone, num mundo que esperamos seja em breve o do socialismo triunfante." (Freinet, 1969.p.23)

Tais princípios são:

- a - Acreditava que era necessário viver a cooperação na escola para vivê-la na sociedade.
- b - A escola deve ser centrada na criança, que também é um membro da comunidade.
- c - Levar a criança a explorar o meio para ampliar seus conhecimentos, através do intercâmbio dos grupos de trabalho.
- d - A nova orientação pedagógica suscita uma disciplina pelo trabalho, elemento decisivo do equilíbrio escolar.

Freinet preconizava que a readaptação da escola ao meio devia partir das suas bases; da vida ambiente e a serviço da vida.

"A Escola, pelo contrário, acompanha sempre com um atraso, mais ou menos lamentável as conquistas sociais. Compete-nos a nós reduzir esse atraso; isso constituirá já uma importante vitória."

O feudalismo teve sua escola feudal; a Igreja teve a sua educação especial; o capitalismo criou uma escola bastarda, com a sua verborreia humanista disfarçando a timidez social e o imobilismo técnico. Ascendendo ao poder, o povo terá a sua escola e a sua pedagogia. Esta ascensão já começou. Não esperemos mais para adaptar a nova educação a um mundo novo que está em vias de nascer." (Freinet, 1969.p.30)

O sistema educativo de Freinet prevê três etapas na evolução da criança:

- i - **Prospecção tateante** - Antes dos dois anos a criança experimenta, examina e ensaia para familiarizar-se com o meio, afastando o desconhecido que ameaça o seu poder. A fase da prospecção tateante corresponde ao período do pré-ensino.
- ii - **Arrumação ou fase de Organização** - Dos dois aos quatro anos, a criança não se satisfaz em só conhecer, ela começa a organizar as suas experiências tateantes, ainda não sai de si própria - é o período do egocentrismo - que tem a finalidade de organização. Por isso, a importância de ter o meio natural na sala e as visitas aos sítios. A fase da organização corresponde ao período de jardim de infância.
- iii - **Fase ou período de trabalho** - De quatro a sete anos em diante, a criança começa a conquistar o mundo pelo trabalho, pelo auto-esforço. Este período compreende a Pré-escola e a escola primária em diante.

Freinet considera como as grandes etapas educativas:

- 1º O período de pré-ensino, do nascimento até por volta dos dois anos.
- 2º As reservas de infância e os jardins de infância, dos dois aos quatro anos.
- 3º A escola maternal e infantil, dos quatro aos sete anos.
- 4º A escola Primária, dos sete aos catorze anos." (Freinet, 1969.p.31)

Segundo a concepção das evoluções da aprendizagem da criança, em Freinet, aos quatro anos ela começa a dominar o meio, onde se dá o período de trabalho-jogo, jogo-trabalho. Freinet preconiza o desenvolvimento de atividades intelectuais e outras formas de expressão a partir de uma organização do trabalho que prevê:

- Instalações e o meio natural para desenvolver o trabalho
- Material e domínio das técnicas para o desenvolvimento da metodologia
- Organização do trabalho - planejamento das atividades -

O desenvolvimento e a organização do trabalho pedagógico em Freinet se constituem das seguintes atividades:

A - Atividades Intelectuais: (linguagem, escrita, leitura)

- i - Linguagem viva - A criança inicia o domínio da natureza pela linguagem aprendida com o meio, que pode ser materializado num texto coletivo, anotado pelo professor e ilustrado pelas crianças, compondo o Caderno de Vida da Classe e o Livro de Vida do aluno. A transcrição do verbal para o gráfico

"(...) é como que o instrumento maravilhoso cuja precisão mágica a criança apreciara muito antes de conhecer o seu mecanismo e de saber como utilizá-lo." (Freinet, 1969.p.50)

- ii - O desenho vivo, que registra as observações no meio, primeira etapa da escrita que retrata o que a criança vive. Pode ser reproduzido ao limógrafo (um instrumento rústico para reproduzir desenhos, textos, que pode ser construído, como o próprio texto acima referido, pelos próprios alunos), e serem enviados ambos a outros grupos de trabalho, escolas, pessoas, crianças.

"Podereis ver então o entusiasmo perante esta re-produção automática e rápida da obra inicial, a alegria do autor do desenho e o desejo de saber manejar o instrumento que produz semelhante maravilha.

Logo que secam, as folhas são distribuídas pelos alunos, que as pintam para as meter numa encadernação removível, que constitui o seu primeiro livro - tão vivo e tão sugestivo." (Freinet, 1969.p.51)

- iii - A escrita, ou garatujas - Depois da fase do desenho há o desdobramento - suas garatujas - que significam uma "tradução particular da linguagem".

"(...) A criança continua a exprimir-se pelo desenho, mas começa também a interessar-se mais vivamente pelas suas garatujas que são uma tradução particular da linguagem: ela desenha por imitação o texto manuscrito, depois interessa-se mais especialmente pelas palavras, pelas letras." (Freinet, 1969.p.52-53)

A passagem do desenho para a escrita se dá após inúmeras tentativas intermediárias, pela necessidade de expressar seu próprio pensamento.

- iv - A Imprensa (limógrafo, ou outra forma de reprodução) - sua utilidade está em comunicar e enfatizar a aprendizagem. Surge como uma necessidade para comunicar além da voz e das portas da sala. Com a Imprensa é possível também compor e ilustrar o jornal escolar que pode ser enviado aos correspondentes e pais. É um instrumento de interconhecimento de alcance pedagógico incalculável. O texto permite ser trabalhado coletivamente num processo natural de iniciação à linguagem através da experiência tateante da linguagem, expressão escrita e leitura. A criança dominará a linguagem escrita pelo mesmo processo que dominou a oral, pela necessidade de comunicar.

"Todos os dias um texto, expressão das preocupações ou interesses dominantes das crianças, é redigido em comum, depois escrito no quadro. Este texto pode ser reproduzido no copiógrafo. Mas a superioridade da imprensa com os seus grandes caracteres é incontestável. Com ajuda do professor

ou de um aluno mais velho, os alunos reproduzem no seu componedor o texto do quadro. Depois o texto inteiro é impresso pelas próprias crianças que, a partir dos cinco-seis anos, o conseguem perfeitamente." (Freinet, 1969.p.54)

- v - Leitura - Ao ver reproduzidos e afixados os pensamentos e atos expressos, a criança, através da comparação, reconhece, cada vez mais, maior número de palavras pelo grafismo, pela idéia, por dedução.

"A criança reconhece assim - sem ler - primeiro os textos familiares, depois certas frases dos textos ou das cartas dos correspondentes, e daí deduz por vezes o sentido imediato das frases e das palavras desconhecidas. Depois reconhecerá passagens inteiras de livros fáceis; em seguida abordará as dificuldades mais graves.

A criança sabe ler sem exercício de leitura. Sabe ler porque reconhece sob o grafismo manuscrito ou impresso o pensamento que lá fora depositado, é como se ouvisse à distância a palavra dos ausentes ou, afastada no tempo, a dos mortos." (Freinet, 1969.p.56)

B - Atividades de Expressão Artística, Corporal, Gráfica e da Organização do Trabalho Escolar

- i - A possibilidade da livre expressão, o domínio de si próprio pela criação e pelo trabalho, está ligado à afetividade, ao equilíbrio do sentimento de realização e de si próprio, através do desenho, da dança, do recorte, do canto, da pintura, da música, do teatro, etc... enfim de todas as formas de expressão do pensamento e do sentimento.

"(...) E acontece muitas vezes que os indivíduos mais rebeldes ao ensino formal e às aquisições rigorosas são justamente aqueles que, no campo da arte, podem, num arrebatamento, atingir a perfeição.

Seria um verdadeiro crime contra a personalidade amputar assim uma parte importante das suas possibilidades e precisamente daquelas que estão mais ligadas à afectividade, ao equilíbrio, ao sentimento profundo de realização e de domínio de si." (Freinet, 1969.p.57-8)

- ii - O ficheiro documental (recortar - colar -coleccionar - pesquisar - criar - recriar) a possibilidade de desenvolver a criança, respeitando o ritmo de cada um.

"Conhece-se o gosto das crianças pelas imagens e o prazer que sentem em recortar, colar, colecionar. É a este gosto que iremos dar satisfação. (...) É uma novidade pouco despendiosa e rica em perspectivas pedagógicas." (Freinet, 1969.p.58-9)

iii - Os planos de trabalho - A base da nova disciplina por que as crianças assumem os trabalhos com gosto e responsabilidade. Podem ser de dois tipos: a - o plano geral - para a semana toda, contendo: trabalhos obrigatórios, necessidades, regulamentos para a disciplina coletiva; b - o plano individual - cuja execução ela própria vigiará, então ela avança segundo seu ritmo e se constitui em trabalhos obrigatórios, horários para atuação com o meio, para impressão, etc...

"Com o plano de trabalho, o aluno torna-se por assim dizer livre no âmbito de certas balizas que ele já anteriormente calculara e aceitara. Nos limites deste quadro, ele pode avançar segundo o seu ritmo próprio, avaliar o progresso do seu trabalho, apressar-se e descansar em seguida ou entregar-se a outras atividades mais apaixonantes. (...)

Esta aplicação dos planos de trabalho na Escola maternal - como nos outros graus - constitui a base da nova disciplina, que não é de modo algum fantasista ou individualista como já por vezes se tentou fazer crer, nem arbitrariamente autoritária, mas sim resultante de uma organização metódica da actividade individual no âmbito da complexa vida de classe." (Freinet, 1969.p.60-1)

Segundo Freinet, a ênfase no contacto com o meio natural, os materiais e as técnicas, as atividades mecânicas intelectuais e artísticas, fazem com que a criança aperfeiçoe a segurança dos seus gestos - que está na base da segurança dos seus juízos e reações -. Quem não souber expressar-se pela palavra saberá pelo desenho, canto, mímica ou no cuidado com um "bichinho" ou "plantinha" ou material da escola, todas as crianças terão idéia das suas obrigações individuais e do seu papel social, neste pequeno mundo, para tê-lo na família e na sociedade.

Freinet sofre influência, entre outros, de Rous-

seau, Pestalozzi, Lenin, Marx, Ferrière, Claperède, Bovet, Coué, e reconhece as contribuições pedagógicas dos contemporâneos: Montessori, Decroly, Cousinet, Parkhurt, mas que critica, principalmente por não terem desenvolvido uma pedagogia para a classe proletária. Considera a Escola Maternal de seu tempo, mesmo com Decroly e Montessori, "um jardim de aclimação", que apenas dá condições para treinamentos das aquisições formais, por infantilizar as crianças e por obterem o silêncio e a ordem com brinquedos caros.

"Duas tendências pedagógicas opostas ameaçam hoje a Escola maternal: a tendência escolástica que quer orientar depressa demais as crianças para os trabalhos e lições escolares - e se dirige portanto para as atividades que preparam para as aquisições formais: preparação para a leitura e a escrita, leituras morais, iniciação ao cálculo com jogos e quadros especiais, cultura sistemática prematura de uma forma menor da memória - e a tendência que designamos de infantil que, ao contrário, parece querer conservar a criança num estado que ela já ultrapassou. Preocupar-se-ão em mandar brincar o aluno e entretê-lo, no fundo só com o intuito de obter o silêncio e a ordem. Esta tendência faz nascer uma infinidade de jogos que se dizem educativos e que não mais do que passam tempos mais ou menos engenhosos ou talvez uma interessante fonte de rendimentos para aqueles que os fabricam e vendem." (Freinet, 1969.p.42)

Freinet concebia a realidade da vida como complexa e constituída de trabalho. A vida normal, para ele, deve ir além dos treinos de comportamento, equilíbrios musculares, ajustamentos de visão e dos jogos pelos jogos. O domínio do meio pelo trabalho tem fim social - realizar - criar - desenvolver a força através da interação com o meio, vendo nascer e crescer as plantas e os animais, vendo a vida crescer, através do trabalho.

5.3 A Racionalização na Educação

Ao tempo em que os escolanovistas defendiam uma

educação mais espiritualizada, individualizada, a partir dos interesses da criança, auto-disciplinadora, cooperativa para promover a dignificação e a paz entre os homens, cada vez mais a gerência científica na indústria exigia o trabalho tecnificado. Os capitalistas se organizavam para reduzir os custos de produção face às resistências operárias e às sangrentas disputas por mercados, bem como à acirrada concorrência do comércio monopolista na busca de lucros estrondosos.

As constantes Revoluções que estouraram no decorrer do século XX fizeram com que muitas nações concedessem benefícios sociais, optando muitas delas pela democratização e outras pelo absolutismo de Estado (Alemanha e Itália).

No âmbito da educação havia preocupações sociais para garantir a organização de bases democráticas que desejavam liberar o indivíduo dos entraves postos pela turbulenta sociedade capitalista.

Dewey concebia a escola como uma sociedade em miniatura e acreditava que as bases da vida democrática deviam ser dadas na escola, que dizia ser a própria vida.

Propunha derrubar as barreiras que separam a vida escolar da cotidiana a partir da análise, solução e experimentação das dificuldades ou problemas suscitados. Defendia a igualdade de oportunidades para todos na escola onde se capacitaria a criança para enfrentar as novas experiências que a sociedade apresentava, a elas adequando-se.

Muitas dessas preocupações expressas de diferentes maneiras pelos inúmeros escolanovistas, na prática se restringiam às escolas das crianças de elite, por exigir

toda uma infra-estrutura que as escolas públicas não estavam preparadas a oferecer. Inclusive desde então vem proliferando uma espécie de "confusão pedagógica" onde se misturam libertinagem (a falsa compreensão dos princípios da Escola Nova) com rebaixamento de conteúdo, fato que vem provocando, a longo prazo, um considerável aumento nos índices de evasão e repetência, em função dos limites estruturais, na maioria das escolas públicas.

Paralelamente à discussão da democratização da escola pública trazida pelos escolanovistas havia os que estavam realmente preocupados com a educação das crianças proletárias (que deu origem ao movimento da Escola Nova Popular) e que desenvolveram propostas educacionais visando à construção da sociedade socialista.

Entre eles, Freinet desenvolveu uma metodologia de aprendizagem explorando todos os meios de expressão livre da criança pela afetividade e profundo respeito pelo desenvolvimento de cada uma. Propunha a aprendizagem da língua, do desenho, do conteúdo a partir do que a criança vive no meio natural e pela necessidade de comunicar sua produção. Desenvolve uma organização do trabalho escolar através do auto-esforço, da cooperação e da disciplina pelo trabalho.

Contudo, a maioria dessas preocupações educacionais democratizantes tinham fins morais de adaptar o homem ao meio físico-social e ao trabalho na sociedade, preparando o cidadão para cumprir seus deveres com a pátria e a humanidade - o homem cívico -.

A educação assumia um caráter nacionalista e patriótico. A radicalização das metodologias educacionais, as necessidades das indústrias e sua influência organizacional nas instituições sociais desembocaram na racionalização

zação da educação, dando origem à pedagogia tecnicista.

"A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu ao trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico." (Saviani, 1985.p.15)

A educação foi organizada racionalmente, com todas as instruções minuciosamente determinadas para serem cumpridas cada qual no seu departamento, sua área de conteúdo, enfim na sua especificidade da organização institucional, visando produtividade e eficiência.

Surgiram propostas de ensino tais como o enfoque sistêmico, microensino, instrução programada, entre outros. Operacionalizaram-se os objetivos, mecanizou-se o processo de ensinar e parcelarizou-se o trabalho escolar com as distinções entre os técnicos de ensino (Supervisor, Orientador Educacional, Administrador...). Houve uma padronização do sistema de ensino e do planejamento curricular e da avaliação e a crescente burocratização da escola.

"(...) A educação será concebida, pois, como um subsistema, cujo funcionamento eficiente é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte. Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que tem em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista." (Saviani, 1985.p.18)

5.4 As Escolas Públicas Democráticas e a Competência para Ensinar conforme o Interesse

O século XX começou sob a égide do Imperialismo, cujo apogeu resultou na I guerra mundial. Continuou, embora um pouco atenuado e respeitando algumas regras, pelo menos para uso externo, até a II guerra mundial, que alguns insistem em dizer que foi uma continuação da 1ª.

Depois da II guerra mundial, o Imperialismo ficou mais atenuado, continuando, porém, a hegemonia do capitalismo, agora sob a denominação de NEOCAPITALISMO, em analogia ao neocolonialismo.

No âmbito do direito internacional, após a I guerra mundial, foi organizada a liga da Nações, que depois foi substituída pela ONU (Organização da Nações Unidas). Embora uma e outra não tenham resolvido os problemas internacionais, de certa forma minimizaram o agravamento de algumas crises.

No âmbito da tecnologia, tendo acontecido a terceira revolução industrial, a par do terrível efeito das descobertas científicas aplicadas em artefatos bélicos, ocorreram descobertas extraordinárias que alteraram profundamente a vida humana. Principalmente no terreno das comunicações, o telégrafo, o telefone, o rádio, o cinema, a TV que com o desenvolvimento que tiveram, transformaram o mundo na propalada "aldeia global", isto é, sabe-se imediatamente o que acontece em qualquer parte do mundo dito civilizado.

O desenvolvimento tecnológico aplicado à indústria, ao comércio, às comunicações e à agricultura, somado ao conforto que isto trouxe aos economicamente aptos a usufruir desses bens materiais, exacerbaram as diferenças sociais, marginalizando os dependentes economicamente. Com exceção dos países socialistas, nos demais o capital monopolizou todas as conquistas.

Para garantir sua hegemonia, o capital instituiu, em todos os âmbitos, mecanismos que mantivessem a dicotomia entre quem planeja e quem executa, impondo sua lógica de classe social. Para isso usa de todos os artifícios pa-

ra manter o controle sobre os governantes, mesmo nos países ditos democráticos. No seu principal campo, que é a economia, estimula a produção em massa e o consumismo. Nas fábricas e demais veículos de indústria, comércio e comunicações, com a parcelarização das tarefas e hierarquização na organização do trabalho, o homem se vê cada vez mais subdividido.

*"(...) subdividir um homem, (...) é assassiná-lo
... A subdivisão do trabalho é o assassinato de
um povo" (...). (Mark citado por Gorz,
1980.p.9)*

A divisão social do trabalho e a divisão técnica do trabalho tem sido uma característica de todas as sociedades complexas. O que se distingue na sociedade capitalista é como essa divisão avilta o corpo do trabalhador, os órgãos dos sentidos, dificultando qualquer desenvolvimento intelectual, brutalizando o homem pela própria condição de trabalho. O sistema e a ideologia burguesa estão tão arraigados que, se um trabalhador independente for autor de um invento, em qualquer campo, industrial ou agrícola, não tem condições de explorá-lo individualmente, há que entregá-lo ao capital, seja porque já vende sua força de trabalho, que pertence ao capital, seja por não ter condições de fabricá-lo economicamente.

"(...) As forças intelectuais do processo material de produção voltam-se, assim, contra o operário, como uma propriedade exterior a ele, uma força que o domina. Tal cisão entre o trabalho manual e trabalho intelectual faz do operário um trabalhador estropeado e parcial"; e da ciência "uma força produtiva independente do trabalho", posta a serviço do capital." (Mark citado por Gorz, 1980.p.9)

No âmbito da Educação há o domínio ideológico pelo capital, preparando uma elite para comandar e preparando a massa para executar. Até na instrução é utilizada a lógica da racionalização. Entende a escola como um lugar politicamente neutro, onde um saber tecnicamente eficaz é distribuído conforme as aptidões. Para a massa que executa, o saber é dosado de acordo com a demanda, procurando-

-se diminuir as despesas com a instrução.

"(...) A depreciação relativa da força de trabalho, que resulta do desaparecimento ou da diminuição das despesas com a aprendizagem, acarreta para o capital aumento da mais-valia; pois tudo que reduz o tempo necessário à reprodução da força de trabalho amplia o domínio do sobretrabalho (...)." (Marx, 1980.p.25)

Até o final do século XIX, embora com algumas conquistas na área da educação, a escola se propunha uma formação calcada no individualismo, em que cada aluno, bem ou mal, devia assimilar os conhecimentos transmitidos pelo professor. Este tipo de escola passou a ser criticado, responsabilizando-se a sua forma pelo fracasso dos alunos que não se adaptavam à sua lógica.

Considerada inadequada por alguns setores, sugestões para sua reforma foram sendo dadas através das críticas. O movimento mais atuante denominou a escola então existente de Tradicional e passou a pugnar por uma Escola Nova, daí o movimento ser conhecido também por escolanovismo.

Eram sugeridas experiências em círculos restritos, para depois as reformas serem introduzidas nos sistemas escolares. Considerando o marginalizado da escola não um ignorante mas um rejeitado, chegaram à concepção de que a educação deveria ser um instrumento de correção da marginalidade, através da contribuição para constituir uma sociedade cujos membros se aceitassem mutuamente e respeitassem a individualidade, não se importando com as diferenças de qualquer tipo. Participavam do movimento educadores envolvidos com pesquisas metodológicas entre crianças excepcionais. Com a pretensão de generalizar procedimentos pedagógicos para o conjunto do sistema escolar, deparam-se com a conclusão "lógica" de que os homens são essencialmente diferentes, portanto a marginalidade não pode ser explicada pelas diferenças dos homens, sejam quais fo-

rem. A ação da escola deveria ser no sentido de ajustar e adaptar o indivíduo à sociedade.

"Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referências à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender." (Saviani, 1985.p.12-3)

O professor competente não seria mais aquele que transmitisse o conhecimento sistematizado, de forma lógica, através da memorização e disciplina rígida. Na perspectiva da Escola Nova, o professor competente é aquele que guia a aprendizagem, orientando os interesses dos alunos nos grupos de trabalho, ensinando-os a "aprender a aprender". A disciplina passa a ter outro sentido. Agora é necessária a participação ativa do aluno dentro de um ambiente de liberdade.

Por se tratar de uma escola de custos mais elevados, a Escola Nova ficou restrita a escolas experimentais e, embora destinada a superar o problema da marginalidade, acabou sendo adotada em escolas de elite.

"(...) paradoxalmente, em lugar de resolver o problema da marginalidade, a "Escola Nova" o agravou. Com efeito, ao enfatizar a qualidade de ensino, ela deslocou o eixo da preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. É a esse fenômeno que denominei de "mecanismo de recomposição da hegemonia dominante". (Saviani, 1985.p.14)

A Escola Nova se opõe frontalmente ao magistrocentrismo, e embora seus adeptos tenham feito experiências

em várias direções, nos estatutos de 1921 estão sintetizados seus princípios:

- "- preparar o menino para o triunfo do espírito sobre a matéria;
- respeitar e desenvolver a personalidade da criança;
- formar o caráter, e desenvolver os atrativos intelectuais artísticos e sociais próprios da criança, particularmente através do trabalho manual;
- organizar uma disciplina pessoal, livremente aceita, e o desenvolvimento do espírito de cooperação, a co-educação e a preparação do futuro cidadão: e de um homem consciente da dignidade de todo ser humano." (Palacius, 1979.p.14)

Como na divulgação dos fundamentos da Escola Nova foi enfatizado o fato de que não há aprendizagem efetiva que não parte de alguma necessidade ou interesse da criança, este princípio foi desvirtuado quando da adoção da metodologia da Escola Nova em escolas públicas, havendo uma diluição do conteúdo, sob a alegação de falta de capacidade de filhos dos trabalhadores para a assimilação de um currículo mais complexo.

"Enquanto os trabalhadores forem persuadidos de que suas crianças fracassam por falta de aptidões, a elaboração de posições de classe em relação à escola, estará freiada. Lutar contra o fracasso escolar, é, pois, lutar contra um alibi ideológico essencial da divisão capitalista do trabalho e o fazer aparecer como ele é: não pela tradução de diferenças individuais mas como a expressão do modo de produção capitalista." (Charlot, 1979.p.38)

Com a proliferação e radicalização das metodologias educacionais, bem como a influência da racionalização da indústria na educação, o elemento determinante no processo ensino-aprendizagem passa a ser a organização racional dos meios educacionais.

"(...) na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, ordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais." (Saviani, 1985.p.16-17)

Nesta perspectiva o professor competente é aquele

que obedece a todas as determinações do planejamento curricular e da organização da escola.

Essas orientações se chocam com as sedutoras concepções do movimento da Escola Nova, com as concepções da pedagogia tradicional, bem como, com as condições objetivas de funcionamento das escolas.

"(...) Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo gerando tal nível de descontinuidade de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. Com isto o problema da marginalidade só tende a se agravar: o conteúdo do ensino tornou-se ainda mais rarefeito e a relativa ampliação das vagas se tornou irrelevante em face dos altos índices de evasão e repetência." (Saviani, 1985.p.18-19)

II PARTE

PARA A RECONSTRUÇÃO DO TRABALHADOR TOTAL

Introdução

Em cada período da hegemonia burguesa, a educação tem sido mediadora da formação de um tipo de homem específico, para atender às necessidades sociais burguesas em cada momento histórico.

Em toda a Idade Média, no Ocidente, a educação foi monopólio do poder instituído pela Igreja Católica (com exceções inexpressivas - judeus, por exemplo). Prima por legitimar a ordem vigente da sociedade feudal.

A questão da democratização do ensino era complexa na época. Não era segregacionista, por estar à disposição de quem a quisesse, mas era seletiva, por ensinar a ler e escrever em latim, e praticamente exigir a clausura nos mosteiros. / A competência do professor privilegiava o desenvolvimento de uma "eloquência ciceroniana", capacitando o aluno a discutir sobre todos os assuntos, inclusive sobre as questões sociais, formando, assim, o homem erudito. /

Somente na Idade Moderna, com a cisão da Igreja Católica, é que surgem novos valores, expressos pela Igreja Protestante, resultando na consolidação da nova ordem da nascente sociedade burguesa. Tanto uma corrente religiosa quanto outra, tinham por função inculcar seus dogmas religiosos e suas disciplinas. / Isto mantinha os servos e as classes emergentes dóceis e obedientes à ação do poder dominante, com a promessa de uma recompensa na vida eterna, como compensação da miséria, opressão e domínio na vida terrena, pois as desigualdades eram justificadas pela vontade divina. Mas, o grande avanço conquistado pela Reforma na direção da democratização do ensino, posto que somente com a intenção de difundir seus conceitos religiosos (ler a Bíblia para "salvar a alma:), foi a alfabetiza-

ção e educação partindo da língua materna.

Nos meados da Idade Moderna, quando se passou a conceber o mundo em movimento, governado por leis naturais e não divinas, muitos filósofos e pedagogos sustentaram que as verdades da razão e da ciência deviam ser ensinadas ao povo, para libertá-lo do obscurantismo e da tirania. As desigualdades sociais eram justificadas pela ignorância, determinada por hereditariedade. A educação, então, deveria proporcionar oportunidade para todos, pois, perante Deus, para alguns, e mais tarde perante a lei, para outros, os homens são iguais.

Comenius, com sua Didática Magna, propõe "a arte de ensinar tudo a todos". Entendendo que o conhecimento vem da experiência, a educação deveria ser graduada, preparando o indivíduo para um ofício.

A competência do professor estava em formar um homem útil - de ofício - para a sociedade, de acordo com os princípios morais da então sociedade burguesa.

Com o avanço da formação social de bases pré-capitalistas, o Estado é levado não só a assumir o monopólio da educação, como também passa a se constituir num órgão legítimo para gerir os interesses burgueses. No final do século XVIII, a classe burguesa já detinha o poder econômico, faltando-lhe apenas o poder político para legitimar e consolidar sua visão de mundo. Naquele contexto histórico, o conceito predominante na filosofia, sobre professor competente, era o de que devia respeitar a natureza do indivíduo (leia-se a natureza de classe social do indivíduo) para formar o homem livre.

Assim, a fé foi substituída pelo conceito de razão, e esta assume característica da nova moral que interessava à burguesia consolidar. Essa moral permitia uma nova concepção de propriedade, isto é, privatização dos

meios de produção (elitizando a burguesia) e a divisão social do trabalho (segregando os operários). Ficou assim caracterizada a superação do feudalismo, dando início ao capitalismo, cujo marco foi a consagração dos DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO (entenda-se cidadão burguês), conquistados no processo da Revolução Francesa. Esta facultou aos homens o direito de possuir, o direito de ir e vir, o direito de contratar, o direito de enriquecer. Concretizou-se, então, a implantação do modo de produção idealizado pelos que monopolizavam o capital.

A Revolução Francesa foi eminentemente uma revolução burguesa, e encerra o fim da sociedade feudal e da Idade Moderna, dando início à Idade Contemporânea. Também representa o marco inicial da publicização da instrução laica a cargo do Estado (na França), com repercussão mundial, consubstanciada nos sistemas nacionais de ensino, reivindicados pelo povo e estrategicamente impostos por Napoleão em quase toda a Europa.

A democratização da instrução laica tem sido teorizada e idealizada principalmente a partir do século XVIII, na França, com a conotação de obrigatória, gratuita e universal. Novamente a educação foi reestruturada para atuar na preparação do novo cidadão, o homem produtivo, para a nova ordem social de bases capitalistas que se instaurou, onde as oportunidades de acesso à educação são para todos, mas as condições que garantem essa conquista são para poucos. Isto é, vence quem tem "aptidão", quem tem "capacidade", ou seja, competência - mas, competência para quê? Competência a serviço de quem?

A partir desse momento histórico, gradativamente e sucessivamente, o que caracteriza um professor competente é, além da qualidade de disciplinador, transmissor de conhecimentos e aplicador de métodos científicos na educa-

ção, o respeito que deve ao "desenvolvimento intelectual", ao "interesse" ou "ritmo" do educando, entendendo-se uma educação conforme sua capacidade individual (fundamentalmente determinada pela sua classe social), com o fim de formar o homem cívico.

As discussões, hoje, sobre como democratizar a educação com competência, vão além da competência técnica do professor saber transmitir bem os conhecimentos acumulados socialmente usando todos os recursos metodológicos e tecnológicos disponíveis. Outrossim, colocam a necessidade de o professor aprender a captar os limites da prática pedagógica para a compreensão e superação da atual organização do trabalho na escola pública. Isto lhe permitiria a construção de uma competência para "MUDAR" - no fazer -, voltada aos interesses da formação da identidade das classes subalternas, na práxis pedagógica, visando à formação do homem político.

Este capítulo se propõe uma reflexão sobre os limites estruturais da escola e a práxis inovadora. Estas análises podem permitir ao professor a construção de uma competência para democratizar a educação na escola pública.

Capítulo 1 - A EDUCAÇÃO DO HOMEM POLÍTICO E A PRÁXIS INOVADORA.....	175
1.1 Os Limites Estruturais da Escola e a Práxis Transformadora.....	176
1.1.1 Primeira Questão: A Indisciplina e a Organi- zação do Trabalho Pedagógico.....	177
1.1.2 Segunda Questão: A falta de Entrosamento e a Organização do Trabalho Pedagógico.....	186
1.1.2.1 A Relação Pedagógica e os Métodos Adotados...	189
1.1.2.2 Compreendendo a Razão de Ser da Prática.....	192
1.1.2.3 A Competência para "MUDAR" construída na prá- tica.....	196
1.1.2.4 O Compromisso Político e a Competência para "MUDAR".....	199
1.1.3 Terceira Questão: Desqualificação dos Profis- sionais e a Organização do Trabalho Pedagógi- co.....	204
1.1.3.1 Quanto ao Desempenho do Professor.....	206
1.1.3.2 Quanto à Estrutura da Escola.....	207
1.1.3.3 Quanto ao Desenvolvimento do Aluno.....	208

1.1 Os Limites Estruturais da Escola e a Práxis Transformadora

As várias tentativas de alterar a prática pedagógica foram se dando em dimensões políticas diferentes, todas em busca de uma competência para alterar as condições que legitimam a separação entre quem concebe e quem executa, entre o que planeja daquele que obedece. A necessidade de alterar a prática pedagógica, no fazer pedagógico, em busca da práxis transformadora, se dá no processo de repensar a prática que norteia a ação política imprimida para a superação das contradições no próprio desenvolvimento do processo.

Nesse trabalho, o processo vivido e refletido na prática educativa, em base à compreensão dos determinantes da prática pedagógica relativamente à superação dos limites estruturais da escola, permitiu detectar três questões que direcionaram essa atuação.

As três questões suscitadas pelas práticas pedagógicas, descritas no decorrer deste capítulo, falam por si quanto aos mecanismos internos da organização do trabalho, engendrados para dissimular a seleção, a subserviência e alienação do homem no trabalho da sociedade capitalista. A compreensão destes mecanismos permite que se pense como alterá-los, com vistas à superação destes determinantes sociais. No entanto, faz-se necessário captá-los a partir do envolvimento no fazer pedagógico, buscando sua explicação na teoria sistematizada disponível, para pensar em como transformar a escola num espaço de luta, para quem precisa dela. Na prática pedagógica podem ser distinguidos

dois tipos de professor: os que "CUMPREM" e os que "TRANSFORMAM".

Quanto aos que "CUMPREM":

"(...) os que aceitam a escola tal qual ela é, contentando-se com o cumprimento da mera transmissão dos conteúdos e ideias determinados por outrem, sem preocupação com os outros aspectos envolvidos no ato educativo." (Palacios, 1979.p.1)

Quanto aos que "TRANSFORMAM":

"(...) Os que são conscientes da importância do trabalho que realizam, de sua projeção, e que estão comprometidos com uma tarefa de transformação educativa considerada necessária." (Palacios, 1979.p.1)

Todas as análises, das várias práticas pedagógicas, serão no sentido de evidenciar uma competência para "MUDAR" as atuais relações sociais da produção do conhecimento, na organização do trabalho pedagógico. Denunciar, outrossim, a competência que "MANTÉM" a indisciplina, o medo, a falta de entrosamento, a separação entre quem planeja e quem executa, entre quem dirige e quem é dirigido, entre quem domina e quem é dominado, entre quem explora e quem é explorado, entre o cotidiano vivido no dia-a-dia da escola e a totalidade social.

1.1.1 Primeira Questão: A Indisciplina e a Organização do Trabalho Pedagógico

Num dos primeiros momentos da tentativa de alterar a prática, foi executado um redimensionamento das técnicas Freinet, para que estas tivessem como função responder a um problema concreto da prática, que a professora envolvida neste primeiro projeto traduziu como "indisciplina" dos alunos da primeira série repetente de uma escola pública municipal da periferia de Belo Horizonte.

No processo de repensar a prática desenvolvida, detectou-se que a indisciplina dos alunos significava uma resistência em assimilar, pela memorização, os conteúdos que a professora transmitia através de suas aulas expositivas. Apesar de ter um discurso progressista, na prática não conseguia viabilizar suas idéias.

Na medida em que promoveu uma interação mais significativa entre alguns textos, que explicavam os determinantes da prática autoritária da professora, com os limites que esta encontrava para desenvolver atividades menos dirigidas, foi possível uma alteração ao nível da metodologia por ela adotada. Esta metodologia era adotada em função das condições objetivas que a escola apresentava: extensão de conteúdo, heterogeneidade dos alunos, falta de material, entre outras.

A relação pedagógica que se estabelecia, quando a professora experimentava uma alteração metodológica sugerida, estimulava a espontaneidade das crianças, de maneira a trazerem suas experiências para a sala de aula. Nestes momentos fugazes em que a escola "permitia" que os alunos falassem do que conheciam, era captado o saber que traziam. Na experiência, a metodologia proposta imprimia uma direção política ao ato pedagógico: ter como ponto de partida no processo de aprendizagem o que os alunos já sabem, o que fazem, as suas experiências de classe social. As crianças da turma em evidência, que já repetiam pela quarta vez a 1ª série, sabiam muito. Sabiam, por exemplo, trabalhar. Eram, na sua grande maioria, crianças oriundas de uma favela bem próxima à escola e que, na maior parte do tempo, contribuía na divisão de tarefas em casa e no sustento da família. Varriam o terreiro, a casa, passavam pano no chão, cozinhavam arroz, faziam café, lavavam louça, cuidavam dos irmãos, vendiam picolé, catavam lata. Como lazer, brincavam de queimada, de aulinha, de bola, etc.

Uma das técnicas, usadas no desenvolvimento da experiência, foi a da correspondência interescolar, desenvolvida por Freinet, que teve um papel determinante na explosão do processo de alfabetização das crianças envolvidas no projeto. O desejo de se apresentarem aos correspondentes despertou na turma a vontade de contar o que faziam no dia-a-dia. A necessidade de registrarem o produto do seu trabalho cotidiano motivou-os profundamente para que dominassem o código da escrita. Um processo de alfabetização que se arrastava já por quatro anos (eram repetentes pela quarta vez) se deu praticamente em duas semanas, a partir da necessidade de os alunos comunicarem além da sala, por escrito, a realidade que viviam.

Alguns exemplos de como se apresentaram aos seus correspondentes contando o de que gostavam, desenhando o que faziam, onde viviam e com o que brincavam no dia-a-dia em forma de texto livre, desenho livre, técnicas de Freinet:

*"Eu arrumo a cozinha,
varro a casa e passo pano
Eu gosto de queimada"*
Patricia

*"Eu limpo o fogão, passo pano
no chão, cato arroz e varro a casa."*
Edna

*"Eu varro o terreiro e lavo vasilha
Eu brinco de pegador e de bola."*
Clóvis

*"Eu lavo vasilha.
Eu lavo panela.
Eu passo pano.
Eu varro a casa
Eu lavo vasilha todo dia;
Eu brinco de casinha.
Eu brinco de queimada"*
Cleide

Na carta aos correspondentes também foi anexado o produto do trabalho que havia sido desenvolvido numa das unidades do programa sobre a Horta, trabalho levado a efeito com o auxílio das técnicas Freinet, o estudo do

meio, o texto coletivo, o desenho vivo e a reprodução através do limógrafo.

*"A visita"
Nós vimos pé de cebola,
banana, couve, mamão,
chuchu, abacate, alface
jabuticaba, café.
A horta é bonita.
A horta é do Warlei.
A mãe do Warlei cuida da horta.
Nós gostamos da visita."*

Outra produção coletiva, além da organização do trabalho por grupos, da confecção da própria carta, dos desenhos vivos e dos enfeites, foi a apresentação da turma e da escola aos leitores da correspondência interescolar:

*"Somos da 1ª série da Escola Municipal Maria Silveira.
A nossa escola é simples mas é bonita.
Tem pé de rosa, uma área gramada, uma cantina grande,
patio, diretoria, secretaria e salas de aula.
Nossa professora se chama Ângela.
Nós gostamos de estudar, mas também
brincamos e ajudamos em casa.
Aqui nós ajudamos os nossos pais em casa.
Vendemos picolé, catamos lata, ajudamos na cozinha,
a arrumar a casa.
E vocês, o que fazem?
Como é a escola de vocês?
Escrevam logo para a gente. (...)"*

Seguiu-se a assinatura de 23 crianças envolvidas no projeto.

O processo de aprendizagem, concebido no fazer pedagógico, a partir dos interesses e das necessidades das crianças, fez com que se percebesse que a escola antes concebia um processo de alfabetização numa lógica de trabalho que não era o dessas crianças. Elas vinham de outra realidade social. Ao longo do seu processo de escolarização era a escola que vinha determinando o que aprender, como aprender e quem tinha condições de aprender. A escola concebia o que deviam aprender e a eles restava executar os exercícios massificantes, para a fixação automatizada do conteúdo a ser memorizado, independentemente das suas necessidades, desejos, realidade e visão de mundo

A interrelação das técnicas aplicadas na experiência permitiu que fosse captada uma outra lógica de tra-

balho, que lhes era familiar, que fazia parte de sua cotidianidade. As crianças puderam expressar o que pensavam, o que faziam, o que gostavam o que queriam, através das técnicas e da metodologia de trabalho aplicadas em grupo.

A direção política subjacente à experiência desenvolvida com o auxílio das técnicas Freinet, para responder a um problema da prática - a indisciplina - favoreceu uma aprendizagem natural dos códigos de escrita, pela necessidade de as crianças registrarem e comunicarem aos outros o trabalho que realizavam. Aprenderam a escrever o que já sabiam. Aprenderam melhor o que já sabiam, com vistas à construção da sua identidade de classe, sob a lógica do trabalho. Aprenderam pela disciplina do trabalho, pela necessidade de entender e superar um problema da prática, qual seja: não saber ler e escrever. Todo o processo do projeto expressa uma tímida tentativa em permitir aflorar a capacidade de conceber e executar, para transformar, para superar um problema concreto da prática. Ou seja: o processo que permitiu às crianças se alfabetizarem, pela necessidade de comunicarem o trabalho que realizavam, continha no seu bojo os elementos que possibilitaram um movimento que permitiu a união da prática com a teoria.

Tal movimento dialético da prática social das crianças para o código da escrita, o saber preconizado pela escola, permitiu superar a dificuldade de domínio da leitura e da escrita, promovendo nas crianças o desejo de pronunciarem um novo saber: escrever aquilo que já sabiam - o saber gerado no fazer.

"Existir, humanamente, é "pronunciar" o mundo, é modificá-lo. O mundo "pronunciado", por sua vez se volta problematizado aos sujeitos "pronunciantes" a exigir deles novo "pronunciar". Não é no silêncio (imposto) que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação - reflexão. Mas, se, dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou di-

zê-la "para" os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais." (Freire, p. 92-3)

O processo de ensino-aprendizagem vivenciado fez com que se sentissem estimulados a aperfeiçoar a sua capacidade de comunicação, ao registrarem o produto do trabalho que realizavam, com o auxílio de mais palavras, construindo frases mais longas... atitudes que expressavam um saber se dando no fazer.

Num outro momento, a leitura da carta-resposta dos seus correspondentes permitiu-lhes ampliar, mais uma vez, sua visão de mundo. Deram-se conta que outras crianças têm festa de aniversário, têm namorado, gostam de ir à escola, de estudar, vão à piscina, moram em casa bonita... E escrevem duas páginas com muita fluência!

Alguns exemplos da resposta dos alunos com alguns desenhos e "corações de amor" da experiência da correspondência interescolar:

"Olá, amiguinhos
Eu me chamo Catherine
Mas eles me chamam de Caca.
Eu sou loura, olhos azuis e
tenho 10 namorados. (...)
Eu gosto das minhas tias e a
tia Tânia eu penduro muito nela.
Hoje vou dançar discoteca. (...).
Catherine

"Meu nome é Roseli (...)
Eu gosto muito de estudar.
Eu tenho 8 anos.
Eu sou morena escura.
Meus olhos são castanhos.
Eu sou muito inteligente!
Eu faço o dever 2 horas.
Eu tenho 2 irmãs.
Uma tem 5 anos.
E a outra vai fazer 1 ano
no dia 21 de novembro.
Meu apelido é Rose.
Lá no pátio tem muitas coisas bonitas.
Na hora da educação física todo mundo
joga queimada mas quando o tempo
é calor é uma tristeza.
O nome da minha escola é
Escola Municipal Francisco Bressane de Azevedo.
O nome da minha professora é tia Marília.
Você gostou?
Á tenho certeza.

Um beijo."

*"Eu tenho 7 anos.
Eu gosto muito de brincar.
Eu como muito.
Na minha casa tem piscina.
Eu faço 8 anos no
dia 16 de dezembro. (...)." Luciana*

Foi uma troca de experiência que revelou diferentes condições de existência e a possibilidade de verem na escola um espaço para entenderem e superarem as condições que permitem as desigualdades sociais. Especificamente no caso desta turma era o fato de não saberem ler e escrever, e isto fazia com que sofressem o processo de estigmatização pelos demais elementos da escola.

A experiência desenvolvida orientava-se no sentido de alterar a prática pedagógica. A rotina da maioria das crianças, no processo de alfabetização, é a de executar as tarefas, direcionadas pela professora. As palavras geradoras dos diferentes processos de alfabetização, na sua maioria, são concebidas por pessoas adultas: pela professora, pela autora do livro adotado, ou pela coordenação da escola. Um processo que não permite saber melhor o que já se sabe, e sim saber o que os outros querem que se saiba. Processo tão comum nas escolas, que leva a se aprender um conteúdo que é desligado das necessidades de compreender o cotidiano. Por isso não tem sentido e muitas vezes a indisciplina expressa a resistência de terem que assimilar um conteúdo transmitido autoritariamente, sem levar em conta as necessidades e os interesses de quem aprende, nem os determinantes sociais da classe a que pertencem. Este fazer pedagógico denuncia uma competência muito comum: a competência *"MANTER"* as coisas como estão - as condições que permitem a manutenção das desigualdades sociais, numa organização do trabalho pedagógico que não permite aprender melhor o que já se sabe, mas sim, obedecer, cumprir as tarefas para aprender o que os outros querem que se saiba.

A experiência relatada mostra como uma política educacional gera contradições e conflitos, e a escola é um campo por excelência para confrontar as relações de dominação que ela, enquanto reprodutora das condições que permitem a manutenção das desigualdades sociais, legitima e perpetua. Esses antagonismos fazem refluir sempre e sempre novas experiências que, acumuladas, alteram a prática do dia-a-dia.

O trabalho na escola deve estar calcado não só numa pedagogia de ação, que relacione continuamente a escola com a realidade vivida pelos alunos, como também numa pedagogia que permita o controle do processo de produção do saber pelos alunos e pelos professores, de maneira que esta produção coletiva venha, ao longo do processo de elaboração do conhecimento, responder aos problemas materiais dos alunos e de sua comunidade.

"(...) A finalidade da escola não é apenas ensinar a ler e escrever, mas fornecer condições para que os alunos possam ler e escrever sobre a sua própria realidade existencial. Entre o primeiro conhecimento da realidade e o segundo, que permite a compreensão científica da realidade, insere-se o processo educativo." (Santos, 1985.p.7)

Cabe à escola garantir, no curso de seu processo histórico, a apreensão do saber elaborado socialmente, para que seja recriado, subsidiando a luta pela superação da dominação.

Nesta perspectiva a escola precisa ter seu papel político redimensionado. É fundamental que a escola valorize a linguagem da classe popular, desde os meios extraverbais até os meios considerados mais elaborados pela sociedade capitalista. É preciso que a escola analise criticamente esse processo histórico de aquisição do conhecimento, de modo a não criar outras formas de dominação e discriminação, a partir do desenvolvimento da linguagem.

A experiência desenvolvida evidencia a importância da competência técnica do professor, para desenvolver uma proposta educativa politicamente orientada em novas direções, para uma população que invadiu a escola e exige um trabalho educativo diferente.

A pedagogia de Freinet em muito contribuiu para o avanço do processo de alfabetização, tendo os alunos como sujeito e objeto do seu processo histórico. Porém, a pedagogia Freinet tem limites de natureza estrutural e de concepção filosófica que barram um processo escolar mais consciente. Propostas pedagógicas mais críticas e geradas no próprio processo histórico da nossa classe trabalhadora, precisam ser experimentadas e recriadas no contexto da comunidade.

"(...) nossos alunos já possuem um "conhecimento" sobre sua própria situação existencial. E que este "conhecimento" não resulta de uma aquisição mecânica, mas é extremamente vivo, pois foi gerado no cotidiano da prática social destas classes e que se produziu independentemente da escola. (...) E é justamente este "conhecimento" que a escola não valoriza e nem reconhece. Faz-se necessário então reconhecê-lo, valorizá-lo e permitir que penetre na escola. É preciso que nos treínemos e nos capacitemos para ouvi-lo, pois fomos preparados apenas para falar, recitar, transmitir, dar aula." (Santos, 1985.p.7)

A supervisão desse processo educativo constituiu-se de um trabalho junto com o professor, permitindo-lhe vivenciar uma metodologia que lhe permitisse captar, em profundidade, a dimensão política do vínculo que era possível estabelecer, a partir de uma relação pedagógica qualitativamente diferente. Um vínculo com um conteúdo do trabalho que libertasse e não submetesse o aluno à obediência pelo medo da punição, geralmente expressa pela nota reprovadora. Era preciso praticar uma relação pedagógica (menos dependente) que levasse à conquista de um vínculo qualitativamente diferente (mais libertador), que permitisse efetivamente, a liberdade de questionar e compreen-

der os determinantes sociais da prática, com vistas à superação dos mesmos, ou seja, um vínculo que permitisse, a professor e alunos, produzir novos conhecimentos.

1.1.2 Segunda Questão: A Falta de Entrosamento (entre os Professores) e a Organização do Trabalho Pedagógico

Participando de uma equipe de professores, que ministraram aulas num curso de pós-graduação, a nível de especialização, para docentes e especialistas de ensino, que tinham o objetivo de ascender na carreira do magistério do Estado, no sul de Minas Gerais, foi colocada a pergunta sobre o que esperavam da disciplina "Métodos e Técnicas de Ensino". De maneira geral, ao buscar um curso que lhes permitia uma promoção salarial, a maioria dos professores vem com esta expectativa, expressa por um grupo de um dos cursos:

"Buscar com o curso, tornar-se um bom profissional e ser melhor remunerado. Almejar o acesso é um direito de todos. Procurar novas técnicas, novos conteúdos para nossa atuação é crescer como profissionais, tentando sair da carência de informação para atualizar-se dentro da realidade patética, pobre e esperançosa de melhoria."

Como se verá adiante, houve uma mudança significativa na concepção de educador em muitos deles.

Como ponto de partida, nesse processo de ensino alternativo, foram usados os próprios depoimentos dos professores. Em grupos, contavam informalmente, às vezes emocionadamente, como havia sido seu processo de escolarização e o que tinha em comum com o processo que desenvolviam na escola com seus alunos.

Como procedimento de ensino foram usadas as técnicas Freinet, as dinâmicas de trabalho em grupo, as teorias sistematizadas da crítica da política educacional disponíveis, para levar o professor a compreender a razão de ser da prática pedagógica, através de três módulos, na disciplina "Métodos e Técnicas de Ensino".

Nesta etapa metodológica, num esforço de síntese dos problemas que eram comuns a todos, muitos denunciaram o medo e a discriminação nas atenções diferenciadas aos alunos, que haviam notado nos seus antigos professores. Reclamavam a falta de entrosamento, bem como a competição a nível pessoal, entre os profissionais da escola, hoje, e também a falta de liberdade de expressão para qualquer reivindicação ou mudança. Esses profissionais percebiam a alta taxa de reprovação, a apatia dos alunos na aprendizagem, a indisciplina, e sentiam-se desmotivados porque suas tentativas de alteração, a nível metodológico, atingiam poucos alunos.

Para buscar a compreensão destes problemas, enquanto reflexo das relações entre as pessoas na organização do trabalho pedagógico, foram usadas as teorias sistematizadas, através de textos, esquemas em transparências, discussões, trabalhos em grupo, entre outros, que possibilitaram a compreensão dos determinantes da sua prática social.

Foi vivenciado com esses professores (de 1º, 2º e 3º Graus), orientadores, supervisores educacionais e diretores, um processo metodológico que permitiu uma relação pedagógica favorável a uma motivação altamente significativa, para a compreensão dos problemas postos pela prática.

O objetivo subjacente à proposta vivida, de a-

prender juntos, no próprio processo, era de como alterar a prática já tão determinada pela organização do trabalho pedagógico. Fazia-se necessária uma compreensão da estrutura do processo de aprendizagem.

Para fins de contextualização, optou-se por caracterizar o processo de aprendizagem conjunta para alterar os determinantes sociais da prática, em quatro estágios:

- **A relação pedagógica e os métodos adotados**

Começou-se por identificar a relação pedagógica que se estabelece quando se opta por esta ou aquela técnica de aprendizagem. Identificadas as várias técnicas a que se recorre aleatoriamente para promover a aprendizagem, foram relacionados os modos de aplicá-las às metodologias que são adotadas mais frequentemente, investigando-se as teorias que lhe dão suporte.

- **Compendendo a Razão de Ser da Prática**

Seguiu-se uma análise das condições de trabalho, onde constataram que cumpriam um planejamento curricular previamente estabelecido, e perceberam a possibilidade de recriar o atual processo de aprendizagem através da metodologia e da relação pedagógica.

- **A competência para "MUDAR" construída na prática**

Ao praticarem uma nova relação com seus alunos percebiam a dimensão da proposta vivida e sentiam a necessidade de se organizar para interferir na prática.

- **O compromisso político e a competência para "MUDAR".**

O processo permitiu não só a reflexão sobre a realidade educacional e a compreensão de que a ação pedagógica é um ato político - a ação consciente para fins determinados - bem como permitiu a aprendizagem de uma organização para superar a falta de entrosamento, a competição, o medo, tão denunciados no início do cur-

1.1.2.1 A Relação Pedagógica e os Métodos Adotados

Para efeitos de caracterização, são relatados, de maneira sucinta, os três modelos metodológicos mais expressivos da prática do professor, revelados no processo desenvolvido coletivamente, com os professores, no curso de "Métodos e Técnica de Ensino". Com o auxílio das teorias sistematizadas disponíveis (a partir de Saviani, Garcia, Palacios, Martins, Santos, Lima... arrolados na bibliografia) sintetizam-se as diferenças que se verificam no próprio processo de cada teoria educacional:

a - A pedagogia tradicional

Quando o professor fala e o aluno ouve, a técnica usada no processo ensino-aprendizagem é a da aula expositiva. Neste caso, o processo de aprendizagem está centrado no professor. Ele transmite os conhecimentos e a aprendizagem ocorre de maneira passiva, os alunos assimilando o conteúdo. Esta metodologia exige muito silêncio, disciplina rígida e receptividade do aluno. É o processo de aprendizagem característico da teoria da Escola Tradicional

b - A pedagogia nova

Quando o professor promove a aprendizagem através de trabalhos em grupos, recorrendo a técnicas como o G.O.V.G, Phillips 66, Cochicho, Brainstorming... ele adota a metodologia das dinâmicas de grupos nas suas várias a-

apresentações: painel simples e integrado, seminário de grupos alternados ou diversificados, etc. Neste caso, o processo de aprendizagem desloca-se do professor para o aluno e visa a atender às diferenças individuais. A ênfase do processo já não está mais no conteúdo a ser transmitido, mas no processo a ser vivido. O aluno aprende a aprender, aprende a se organizar dentro das normas e determinações das técnicas grupais. Já não há necessidade de disciplina rígida, há uma alteração no conceito de disciplina, é necessário ser ativo e não passivo. É possível redefinir o conceito de disciplina, aprimorar os métodos para atender aos interesses dos alunos. Contudo, o conhecimento adquirido continua sendo determinado pelo professor. Ele orienta o que deve e como deve ser aprendido. O processo metodológico que privilegia estes aspectos é característico da Teoria da Escola Nova.

c - A pedagogia tecnicista

Quando não é o professor quem determina o que aprender, nem o aluno que aprende como aprender, mas sim quando ambos cumprem as determinações dos manuais, dos planejamentos, conforme os objetivos concebidos por outras pessoas, o centro do processo desloca-se para a tecnologia educacional, para os "meios". Professores e alunos apenas cumprem as determinações, o que aprender e como aprender, em que ritmo e quando aprender. Há uma racionalização do processo, estabelecendo-se uma "taylorização" da organização escolar, onde a maioria cumpre o que alguns concebem e por estes são controlados através dos "meios" (livros didáticos, planos curriculares, planos de ensino, de curso, de unidade, de aula... procedimentos de ensino, avaliação, etc.). Esta racionalização no processo caracteriza a teoria da Escola Tecnicista. Para dar uma visão mais clara de sua penetração nos meios educacionais e o papel que o pro-

fessor passa a ter nesse processo de aprendizagem, recorre-se a Santos:

"Nessa organização do trabalho selecionam-se dentro do conjunto de professores aqueles que devem conceber os planos e manuais e aqueles que devem executar as normas e tarefas prescritas nos manuais. Estes últimos já não mais "professam", por outro lado, transformaram-se em "dadores de aula". Descaracterizada a figura do professor - o professor neste contexto não cria a aula - antes é mero repetidor das instruções contidas nos compêndios, poderá portanto a tarefa de ensinar ficar a cargo de qualquer um que saiba ler e repetir o que já está pronto nos manuais. E mais eficiente ainda será o controle do processo de ensino se se consegue avaliá-lo independentemente do professor, através da aplicação de provas únicas, destinadas a conjuntos de turmas da mesma série, provas essas elaboradas e avaliadas por outros."
(Santos, 1985.p.6)

Em linhas gerais, a caracterização dos métodos e os vínculos estabelecidos, a partir destes três modelos pedagógicos, evidenciam que a forma de processar a aprendizagem está intimamente articulada com o seu conteúdo implícito, autoritário, coercitivo ou programado.

A Escola Tradicional, com a forma expositiva traz em si um conteúdo de obediência, através do silêncio, passividade, medo da punição pela nota, para assimilar um conteúdo sistematizado, logicamente.

A Escola Nova, com o método de trabalho em grupos, traz na sua forma de respeito às normas, uma "autonomia controlada" pelas orientações do professor, pois é necessário adequação às regras do jogo, já estipuladas, para redescobrir um conteúdo previamente determinado.

A Escola Tecnicista, com o método tecnológico, traz na sua forma um controle rígido, de seguir as instruções previamente estabelecidas, para a aquisição de informações específicas.

Isto posto, conclui-se que cada técnica de que se vale o professor, tem um método e uma teoria que lhe dão

suporte. Cada teoria pedagógica tem seus pressupostos em determinada concepção de educação, de homem e de sociedade. Serve às classes dominantes, porque legitima a lógica que as mantém dominantes: a separação entre quem concebe e quem executa.

"(...) se estas teorias são diferentes formas do processo de transmissão do saber sistematizado, elas têm em comum um eixo único: refletem no plano pedagógico a divisão social do trabalho, ao partirem do pressuposto de que uns detêm o saber e outros não, e, que para alcançá-lo, teriam de assimilar o que o outro transmitiu. A única forma de aprender é através do ensino de outrem e do esforço individual. E mais ainda, este saber sistematizado é percebido como único, absoluto, inquestionável. Ele é o parâmetro e o nicho organizador de todo o processo escolar." (Santos, 1985.p.6)

A compreensão da lógica da divisão social do trabalho permite ao professor perceber sua ação pedagógica como um ato político, fazendo com que tenha consciência de onde alterar e por onde começar. Nisto reside a necessidade de o professor compreender a razão de ser da prática para que tenha uma opção política definida em favor das classes dominadas.

1.1.2.2 Compreendendo a Razão de Ser da Prática

O fato de o curso ter sido em finais de semana (sua duração foi de quatro meses), permitia ao professor constatar, mais claramente, na sua prática, o que era discutido, e observar o que poderia ser alterado.

"Temos consciência da necessidade de mudar mais ainda permanecemos condicionados a educação tradicional recebida. O professor frente ao aluno está sempre numa posição autoritária que leva a repressão." (Turma C, março de 1986)

Muitas vezes ficavam divididos entre os condicionamentos de sua formação pessoal, acadêmica, e as novas

orientações recebidas, conforme atesta este depoimento.

"Meu local de trabalho é uma escola do interior. Professora, desempenhei minhas atribuições o melhor possível. Cumprir a missão com seriedade, sempre foi minha maior preocupação. Nunca procurei questionar se deveria ou não pensar, criticar, mudar, analisar o sistema e tudo o que me era imposto fazer. Aliás nunca achei que nada era imposto. Sempre achei que educar era uma nobre missão e isto bastava para me fazer feliz. (...) Diante das idéias trabalhadas no curso, a minha visão se ampliou bastante, felizmente. Já começo a fazer determinados questionamentos, e, lamentavelmente, num final de carreira... (...) Como pode uma professorazinha de interior - que recebe o seu irrisório salário - e o gasta quase todo com seus alunos e suas aulas - por que não dizer? - como pode estar o bastante informada para sofrer mudanças?" (Turma F, dezembro de 1985)

Outros, instigados pelo que ouviam no curso e viam na prática, tentavam contra-argumentar, num sinal de apelo às suas crenças:

"(...) você não concorda que um trabalho sério possa ser feito com muito amor e tornar-se uma arte?" (Turma B, abril de 1986)

A polêmica entre dom e aptidão do professor, a discussão da educação como obra de sacrifício, da vitória do amor, da boa vontade, entrou em choque com o comodismo, desunião e acomodação, porque a realidade, hoje, exige outra pedagogia e outra competência para o professor. Ficou compreendida a necessidade de o professor conquistar uma competência que lhe permita mudar. Também ficou claro que essa competência precisa ser construída a partir da sua própria prática. Com relação a essa questão de amor-dedicação-competência, é oportuníssimo este comentário:

"Sempre haverá uma íntima relação entre competência e condições de trabalho. A interpretação mais fácil e ingênua é que a elevação da competência superará a falta de condições materiais de trabalho. (...) a história mostra que essa política leva à configuração de um profissional obrigado a suprir pela virtude não a incompetência, mas a falta de condições de trabalho. Neste sentido em vez de concluir que quando não se sabe o que fazer e como fazer, se ama, preferimos tirar da história esta lição: quando não há condições materiais de trabalho, ama-se, ou o profissional é obrigado a supri-las com zelo, amor e dedicação." (Arroyo, 1985, p. 80)

Levados a analisar as atuais condições de trabalho na escola, de maneira geral constatavam que:

"Os aspectos pedagógicos do funcionamento da escola, currículos, programas, interação professor-aluno, normas de avaliação, têm sido frequentemente apontados como responsáveis pelo caráter seletivo da educação. Isso sugere que a democratização da escola deverá incluir uma nova orientação nos seus procedimentos." (Turma D, abril de 1986)

"Vale considerar também o autoritarismo do sistema: Secretaria de Educação, D.R.E., Direção, Supervisão, Orientação, que inibem o processo de transformação das aulas ..." (Turma C, março de 1986)

Ficou perfeitamente evidenciado, ao longo dos debates, da apropriação dos conteúdos críticos, que cumpriam um planejamento curricular com os objetivos educacionais já definidos pela coordenação da escola, pelas coordenadorias regionais, Secretarias de Educação, Ministério da Educação... e muitas vezes conforme o livro didático adotado.

O Plano de Ensino que os orientava, muitas vezes era adotado de outros anos. Limitavam-se a reinventar ou adaptar os exercícios de fixação do conteúdo nos planos de aulas. Frequentemente os planos de Curso e de Unidade tinham que ser preenchidos conforme as normas da Secretaria de Educação e eram arquivados na escola.

O conteúdo já definido pelo plano curricular era transmitido ao aluno. Sentiam a distância entre conteúdo e realidade, mas eram obrigados a cumprir o programa. O controle para o cumprimento do programa era exercido em função dos objetivos já definidos no plano curricular. A ação do professor na sala de aula era fiscalizada e limitada. A avaliação verificava se o professor tinha dado os conteúdos conforme os objetivos do planejamento curricular.

Exatamente na metodologia e na relação professor-aluno é que perceberam a possibilidade de recriar o

processo que estava sendo vivenciado. Neste sentido vislumbraram, com o bom senso ditado pela experiência, os problemas e os meios para a superação.

"Para uma mudança radical na prática pedagógica seria necessário antes de mais nada uma conscientização de todos os professores a nível de estado, da necessidade de mudança na relação professor-aluno, acrescentando a nível de Delegacias Regionais de Ensino algumas metas traçadas que encaminhem os professores para a busca de uma educação libertadora e democrática." (Turma D, abril de 1986)

Esta constatação, tão lúcida, desde muito é preocupação nos meios intelectuais comprometidos com a transformação da escola e da sociedade.

"Enquanto o Estado não for obrigado pelas pressões sociais a assumir seu dever de garantir a existência material da escola como espaço de trabalho pedagógico, qualquer política de elevação dos níveis de qualificação dos mestres fracassará, e estes continuarão sendo obrigados a suprir por amor a omissão do Estado." (Arroyo, 1985.p.81)

Mas, o fato de poderem selecionar os métodos, em função da redefinição política na educação, objetivada pelo curso, fazia com que se deparassem com os velhos problemas concretos da organização do trabalho pedagógico: extensão de conteúdo, tempo reduzido, diferenças individuais, dificuldades de aprendizagem, número excessivo de alunos:

"Vários fatores parecem prejudicar o relacionamento professor-aluno: pouco tempo de aula e turmas numerosas." (Turma F, dezembro de 1985)

"Há um fator negativo que impede um melhor aproveitamento (do que se aprende): a não disponibilidade de tempo maior e mais tranquilo para reflexões, para conclusões, para debates e consequentemente maior possibilidade de mudança na prática." (Turma F, dezembro de 1985)

Todo o processo, intensamente vivido e refletido, fez com que os professores sentissem necessidade de se apropriarem das teorias que explicam a razão de ser das contradições do trabalho na escola. Esta busca lhes deu condições para compreenderem a razão de ser da sua práti-

ca, o que lhes permitiu repensar a própria prática coletivamente e esboçar alternativas para a superação das condições que permitem a manutenção do medo, da competição, entre outros entraves, existentes nas atuais relações sociais de produção na organização do trabalho pedagógico.

Ao compreender a origem dos problemas expressos na prática, tomam consciência de que o medo da punição, tanto dos alunos quanto dos professores, se manifesta como reflexo da hierarquia que se estabelece da direção para o professor, que tem que cumprir um planejamento alheio às necessidades dos alunos, e do professor para o aluno, que tem de assimilar um conteúdo desligado dos seus interesses. A falta de entrosamento e a disputa entre os professores são manifestações das relações sociais de produção, na divisão social do trabalho da escola, onde uns concebem, outros controlam e outros executam. Esta lógica legítima as condições que mantêm as desigualdades sociais e a alienação que não permite mudança.

"(...) A hierarquização das escolas e dos trabalhadores será o mecanismo disciplinador do trabalho. Um mecanismo não baseado no policiamento externo, nem no controle personalizado, mas na própria organização do trabalho." (Arroyo, 1985, p.138)

1.1.2.3 A Competência para "MUDAR" Construída na Prática

Apesar dos limites da organização do trabalho pedagógico, algumas das propostas vivenciadas repercutiam de maneira a serem experimentadas e alteravam a prática desses professores. Encantados, relatavam ao grupo os resultados das tentativas de transformação, a partir da prática social dos seus alunos, centrados nos problemas que viviam. Na tentativa de vivenciarem com seus alunos a metodologia apreendida, permitiram que a realidade vivida fora

da escola fosse trazida para dentro dela. As experiências realizadas eram discutidas no curso, para serem analisadas e redimensionadas. Desta maneira, foi possível ter uma boa idéia da qualidade do que tinha sido desenvolvido. Como por exemplo:

- I - Em uma determinada comunidade, a necessidade de combater o piolho fez com que toda uma escola produzisse um conhecimento e o socializasse com os pais, serventes, população e órgãos públicos da localidade.

"Os resultados nos surpreenderam com a empolgação de um trabalho que se desenvolveu, no sentido do esclarecimento e combate do piolho. Os alunos levaram o debate até aos pais e serventes da escola e conhecidos, para uma conscientização em massa. Atraiu o interesse da EMATER, assistência social da prefeitura, colegiado da escola para um trabalho intensivo ao combate do piolho. (Turma A, fevereiro de 1986)

- II - O fato de um garoto ser plantador de mudinhas de café, fez com que toda a sala se inteirasse do processo de semeadura e cuidados, bem como trouxe à discussão a exploração do café e seus plantadores desde a Colônia. O assunto fez com que associassem o domínio de um "coronel" exercido numa determinada novela de T.V., de muito sucesso na época, ao domínio que alguns "coronéis" exerciam na região.
- III - A questão da Constituinte repercutiu na escola; a reforma agrária, a questão indigenista, a ecologia ... Inúmeros exemplos havia para descrever, tantos quantos as pessoas envolvidas. Não é este, porém, o objetivo do trabalho.

O empenho da proposta que estava sendo realizada era no sentido de que, enquanto professora desses alunos-professores, conquistar-se-ia no processo de aprendizagem uma relação pedagógica que permitisse maior autonomia, pa-

ra se buscar a compreensão dos determinantes sociais da prática vivida e em questão, para a sua superação.

"A professora (...), com suas técnicas e estratégias, mostrou que, além de conhecimento teórico, vive o dia a dia, as melhores estratégias e táticas. Olha que, trabalhar com um turma de sessenta (eu disse 60, sessenta!) alunos, ao mesmo tempo, é tarefa para quem conhece e sabe transpor para a realidade, todo tipo de estratégias e técnicas. (...)." (Turma F, dezembro de 1985)

O exemplo acima é apenas para reforçar a conquista coletiva no processo de alteração das condições objetivas do trabalho: tempo reduzido e excesso de alunos, tanto da prática relatada pela mestrande, quanto da prática vivida pelos professores. Percebeu-se que o curso lhes permitiu entender os limites das técnicas e recriá-las conforme suas necessidades. Aprenderam a se organizar para vivenciar trabalhos em grupos.

"Particpei de todos os trabalhos em grupos, dando minha contribuição para melhorar a discussão. Isso foi de um grande valor pois, o relacionamento com os participantes contribuiu para o esclarecimento de muitas ideias que me pareciam obscuras." (Turma B, março de 1986)

Ao praticarem com seus alunos os professores percebiam a dimensão da proposta e passaram a gostar do que faziam. Esse gostar ficava reforçado porque, compreendendo os determinantes sociais de sua prática, aprenderam a ter compromisso político em alterar a relação hierárquica e autoritária, que reproduziam com seus alunos e que a escola reproduzia com eles próprios. Perceberam que podiam organizar-se e também interferir na prática. Tentaram alterar o vínculo, que em si ensina mais que o conteúdo, porque houve uma compreensão fundamental: a forma em que se dá à relação pedagógica é o conteúdo da aprendizagem.

"Na relação pedagógica o que se aprende não é tanto o que se ensina (o conteúdo), mas o tipo de vínculo educador-educando que se dá na relação. Se o vínculo é autoritário - ainda que de maneira paternalista ou democrática - os alunos, os futuros professores em nosso caso, assumirão uma postura autoritária diante de seus alunos, apesar de lhes haver, ensinado enfaticamente que a educação deve ser libertadora." (Garcia, s.d., p.5-6)

A relação pedagógica não tem um fim em si mesma. Para transformar a prática é necessário ter o compromisso político. O vínculo que se estabelece determina o compromisso político - "a forma da luta é o conteúdo da luta" -, mas o ponto de partida e o ponto de chegada no processo de aprendizagem deve ser a prática social dos alunos, as necessidades de sua classe social, para que seja possível produzir um conhecimento que lhes permita compreender e superar as condições que mantêm a exploração de uma classe social sobre a outra.

"Ora, se o nosso compromisso é com essas classes, teremos que orientar a aprendizagem a partir do que elas já possuem. Teremos que detectar: Qual o tipo de conhecimento que têm? Como foi produzido? Quais as suas formas de raciocínio? Quais as suas formas de ver e estruturar o mundo? Quais as suas necessidades práticas e seus interesses? Esta é a nossa matéria-prima. Este é o ponto de partida. E este será também o ponto de chegada. Entre os dois pontos dá-se a mediação do processo escolar, pois este não tem um fim em si mesmo, mas deve-se voltar para uma necessidade prática. Este processo não pode exaurir-se em si mesmo e nem deve centrar-se nos seus elementos internos - professor, aluno, meios - mas direcionar-se para fora da escola: para a prática social dessas classes." (Santos, 1985.p.7)

1.1.2.4 O Compromisso Político e a Competência para "MUDAR"

O objetivo da proposta do curso em Machado era o de levar os professores a terem como ponto de partida de sua atuação pedagógica a prática social do aluno. E que pudessem buscar a explicação dos determinantes sociais dessa prática, nas teorias, para daí produzirem novos conhecimentos, que lhes permitissem a superação das desigualdades sociais.

"(...) o educando aprenderá a compreender todos os fatos do mundo, especialmente aqueles que envolvem a vida humana histórica e social, como

históricos; isso quer dizer que o educando aprenderá a compreender que todos os fatos nascem, duram e desaparecem; são históricos e não eternos; mais, aprenderão que o presente não nasce abrupto, mas que depende das condições objetivas do passado; aprenderão que, se são históricos, todos os dados da sociedade poderão modificar-se. (Luchesi, 1987.p.12)

O processo vivido permitia aos professores perceberem que, para transformar o presente é necessário entender o passado. O presente depende das condições objetivas do passado, e só se pode compreender a prática pedagógica a partir de uma totalidade concreta, das suas múltiplas determinações sociais.

"O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um conhecimento a ti mesmo, como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário." (Gramsci citado por Lopes, 1986.p.12)

A compreensão do processo vivido lhes possibilitaria a aquisição de uma competência no próprio processo, conquistada no dia a dia, no exercício de desvendar a realidade.

"A aprendizagem (...) me "acordou" para muitos aspectos da política educacional. Estou tentando colocar no meu dia a dia, algumas idéias do curso, muito embora tenha que me reeducar para isto." (Turma B, março de 1986)

"Foi um curso que propiciou uma avaliação do sistema educacional e da alienação do professor. Mostrou a "engrenagem" da política educacional, além de tentar conscientizar o professor do papel que vive desempenhando na escola e como poderá mudar (...)." (Turma B, março de 1986)

Como poderiam mudar? Passaram a ter consciência que poderiam interferir para transformar a prática principalmente através da metodologia e da relação professor X aluno. O método vivido e trabalhado foi o elemento determinante da mudança para eles. Na prática desenvolvida com esses professores, o objetivo subjacente ao conteúdo oculto (o vínculo), perpassando por toda a forma de trabalhar o conteúdo real, era o de levar os professores a captarem, em profundidade, a dimensão política da metodologia que se

adota "neutramente" e do vínculo que se estabelece "politicamente". Esta compreensão lhes permitiu repensar as relações sociais de produção, que são mantidas no espaço da escola, para que conquistassem com seus alunos (na sua prática pedagógica) maior autonomia, para buscarem coletivamente a compreensão dos determinantes sociais da sua prática, com vistas a transformá-los. Isto implica uma profunda consciência de que este ato político se dá no fazer, pela necessidade de conquistar uma competência para entender e superar a dicotomia entre quem planeja e quem executa as tarefas.

"A educação é um ato político. A dimensão profunda desta frase faz com que tomemos consciência da grande responsabilidade que temos: a de manter ou transformar esta sociedade, que é injusta e que todos nós temos consciência disto". (Turma B, março de 1986)

Uma competência para "MUDAR" que se adquire, então, no processo de aprendizagem, em função do compromisso político de democratizar a educação. O saber se dando no fazer, para superar os problemas do "só obedecer", vislumbrando-se a possibilidade de conceber e executar, para alterar as relações sociais de produção do conhecimento. Estas dissimulam as contradições da organização do trabalho pedagógico, na divisão social do trabalho capitalista na escola.

"Mas, o que mais tocou em todo curso foi constatar que: quaisquer métodos, quaisquer técnicas, temas ou bibliografias, serão sempre articuladas e manipuladas pela figura central do ensino: o professor (podemos ver e constatar, no curso todo). O professor sempre divulgará (respirará e expirará) consciente ou inconscientemente, aquilo que pensa e acredita: é um politizador." (Turma B, março de 1986)

"Sendo a educação uma necessidade social deve-se permitir ao professor, compreender e interpretar a realidade para que possa expressar-se nela, descobrindo e assumindo, assim seu papel de agente transformador desta realidade, através do saber, do saber ser e do saber fazer." (Turma D, abril de 1986)

O processo metodológico com esses professores e especialistas (cento e vinte no total), de dezembro de

1985 a abril de 1986, permitiu a reflexão sobre a realidade educacional, para que compreendessem a sua ação pedagógica, enquanto um ato político, para terem uma ação com um fim, pensar e agir para transformar as relações sociais de produção do conhecimento, da verdade da existência das desigualdades entre os homens.

"(...) o direcionamento da ação educativa se pautará pela meta de criar condições para que o ser humano possa exercer com a maior plenitude possível essa vocação de agir conscientemente em função de fins explícitos e ciente do modo mais adequado de obtê-los." (Luchesi, 1987.p.8)

A ação consciente do homem para "fins determinados" pressupõe o entendimento, conhecimento, reflexão e o desvendamento das aparências do mundo - a realidade - são estes os pressupostos da práxis transformadora, inovadora, revolucionária.

Nesta perspectiva, os professores constatavam que:

"Devemos perder o medo, levantar a cabeça, discutir, fazer as coisas juntos, descobrir que a solução dos nossos problemas está nas nossas mãos." (Turma C, março de 1986)

Ao mesmo tempo em que percebiam a importância de:

"(...) conscientizar os profissionais da educação para se unirem e trabalharem juntos e buscarem transformações." (Turma C, março de 1986)

Conscientização, coragem para "MUDAR" que se pode "traduzir" como compromisso político com a educação. Esse compromisso propicia que se conquiste no processo uma competência que permita transformar as atuais relações de produção.

"O que define a autonomia operária, enquanto prática social, é a sua capacidade de criar relações de tipo novo, que se configuram em antagonismos abertos com as relações sociais existentes na sociedade capitalista. (...) Trata-se de um processo de luta no qual a classe operária se organiza e se dirige, diferenciando-se das classes dominantes e de suas instituições, das práticas e ideologias de integração e exploração." (Bruno,

A classe operária está organizada pelo capital que divide para fragmentá-la. Quando ela se auto-organiza desenvolvem-se relações sociais igualitárias que rompem com a estrutura de poder a que está submetida.

Quando os professores dizem que devem perder o medo, discutir os problemas juntos, porque a solução está em suas mãos, percebem que individualmente não se faz nada. A força da organização é a força da luta. Conquistando uma organização, lutam por seus direitos e as greves têm mostrado a necessidade de coesão. Sem unidade ideológica o movimento perde a força. Nesse sentido, a forma de trabalhar as questões que direcionam o processo de alterar a prática, permitiu uma aprendizagem na organização do trabalho pedagógico vivido para superar a falta de entrosamento, competição, medo de expressão, tão denunciado no início do curso.

Todavia, é necessário ter presente a ausência de uma filosofia educacional orientadora do trabalho docente. As reuniões pedagógicas geralmente são para tratar de normas burocráticas tais como: calendários de provas, horários, atrasos, assinaturas de pontos, falta dos professores, etc... As questões que orientariam um processo de trabalho de integração de conteúdos entre as disciplinas, propiciaria possivelmente uma organização diferente do currículo.

Nesta perspectiva é fundamental que se comece a conquistar um espaço para questionar e propor mudanças significativas para a elaboração de um currículo que responda às necessidades de quem realmente precisa da escola, quais sejam:

. Como traçar os objetivos?

- . Como investigar o cotidiano do aluno?
- . Como partir de problemas da prática social do aluno?
- . Como organizar os conteúdos escolares?
- . Como avaliar o trabalho na escola?

A preocupação com essas questões certamente minimizaria a alta taxa de reprovação, a apatia dos alunos, a indisciplina... também percebidos no início do curso.

No processo vivido com os professores de refletir a prática e propor mudanças, tomaram consciência de como a atual organização escolar exige uma prática individualista, competitiva, fragmentada e separada da compreensão do real e que, cabe a eles se articularem para pressionar as mudanças, organizar os currículos, propor metodologias, produzir novos conhecimentos com vistas a alterar as relações sociais de produção na escola. Enfim, conquistando coletivamente uma competência para democratizar em função do compromisso político com a educação.

"A esta altura, estamos em condição de perceber que qualquer proposta de superação da figura do mestre virtuoso e da elevação de sua competência técnica terá que passar por uma luta política para recuperar a escola e o sistema escolar tão desfigurado, luta que terá que ser travada além da renovação dos cursos de magistério e pedagogia, na pressão da sociedade sobre o Estado para que assuma o dever de garantir antes de tudo condições materiais para a existência material da escola elementar, e condições de trabalho onde o profissional competente seja possível." (Arroyo, 1985.p.80)

1.1.3 Terceira Questão: Desqualificação dos Profissionais e a Organização do Trabalho Pedagógico

O terceiro momento das tentativas de alterar a prática pedagógica se deu com professores universitários de várias partes do Brasil: Mato Grosso, Goiás, Bahia, Mi-

nas Gerais, entre outras. Lecionavam disciplinas como: cálculo diferencial e integral, equipamentos de sistemas elétricos de potência, eletrônica digital, análise de sistema, tecnologia mecânica, computação, microcomputação digital, hidráulica e saneamento, física geral, etc. Esses professores seguiam um curso de pós-graduação, na área de Computação, em Belo Horizonte, M.G., no período de julho de 1986.

Um aluno, professor de processamento de dados, na avaliação da disciplina, traduziu muito bem o "clima" inicial das aulas:

*" (...) um grupo de posições políticas marcantemente alienada e alienante, alguns elementos radicalmente conservadores. A princípio eu me divertia em ver os choques de posicionamento político entre a professora e os alunos, que com poucas exceções, sentiram incomodados nas suas investidas contra o espírito conservador do grupo."
(Analista de Sistema, Goiânia)*

A experiência com esses professores da área de Computação apresentava-se como um desafio. O interesse residia em aprender a repensar coletivamente a prática pedagógica com esses professores altamente especializados, formados como técnicos de nível superior para o mercado de trabalho da tecnologia industrial.

O processo de aprendizagem foi iniciado com a apresentação dos elementos do grupo, simultaneamente à caracterização dos limites e entraves que encontravam no desenvolvimento do seu trabalho. O ponto de partida do processo de aprendizagem foi a prática social desses professores-alunos.

Para fins de análise, foram arrolados em três grupos os vários problemas suscitados pela prática pedagógica analisada:

- quanto aos limites da prática do professor

- quanto aos limites da instituição em que trabalhavam, e
- quanto aos limites dos alunos com os quais atuavam.

Os problemas foram assim caracterizados:

1.1.3.1 Quanto ao Desempenho do Professor

Os professores colocavam que o trabalho lhes exige muitas horas extras, que não são pagas, tendo ainda que atuar em duas ou três escolas, a fim de ganharem um mínimo para garantir uma sobrevivência mais digna.

"Por ser um trabalho inadequadamente remunerado, sou forçado a ter mais de um emprego, o que reduz o tempo para aperfeiçoar ou me atualizar." (prof. de Lógica Matemática, Brasília)

Desabafaram que, geralmente todo o investimento que o professor faz para se aperfeiçoar quase não tem retorno financeiro. Quando se empenha em algum curso é só por interesse e satisfação pessoal.

"Pouca disponibilidade de tempo para estudar tendo em vista o grande número de aulas dadas para se obter um salário mínimo de sobrevivência. (...) A escola visa o lucro e nada investe no professor, na estrutura do curso, etc. Não há incentivos para se custear mestrados, nem doutorados e nem mesmo simples cursos de extensão." (prof. assistente Dept.º Eng.º Elétrica, Belo Horizonte)

Alguns alegaram que os professores novos estão cada vez mais despreparados, desconhecem a didática, não têm metodologia, são presos às mesmas técnicas de dar aulas.

Um possível exemplo é a lamentação enunciada por uma professora:

"Outra dificuldade enfrentada é a gradativa perda de autoridade do professor. Os alunos tomam um

tom cada vez mais agressivo e a minoria mais agitada consegue perturbar toda a aula e levantar os alunos contra o professor. Tais levantes, infelizmente, na maioria das vezes têm a intenção de baixar o número das aulas, facilitar os métodos de avaliação, retardar o desenvolvimento das aulas. (prof. curso Eng^o Industrial Elétrica, Cel. Fabriciano)

Outros professores sentem que não atingem todos os alunos, e alguns gostariam de modificar o método, mas não conseguem sair do tradicional.

"Tenho tentado melhorar o material didático (elaborar uma apostila a partir das notas de aulas atualmente distribuídas aos alunos), mas a falta de disponibilidade da Universidade em remunerar-me adequadamente e a minha falta de disposição em executar o trabalho sendo mal remunerado, tem frassado esta tentativa. (prof. assistente Dept^o Eng^o Elétrica, Cel. Fabriciano)

E houve um pequeno grupo de professores que levantaram uma questão fundamental para a compreensão da razão de ser da prática pedagógica:

"MUDAR O MÉTODO, MUDA O QUÊ?"

Esta questão já se constituía no cerne da proposta vivida na disciplina "Correntes Didáticas e Relação Professor X Aluno".

1.1.3.2 Quanto à Estrutura da Escola

A grande maioria constatou que existem grandes diferenças de recursos entre as escolas particulares e públicas. Foi até emitida a opinião de que a escola pública está falida e que a particular só visa a lucro.

"Por muito tempo, venho batalhando em escolas particulares, onde o principal objetivo, vivo, latente, é o capital, portanto a educação como meta, é coisa somente falada em dias de festa, pq, rêm na prática somos vigiados, acompanhados, não há como por em prática a educação dentro da nossa

realidade, quem ousar algo fora do tradicional, corre sérios riscos." (prof. de matemática e estatística, Brasília)

De maneira geral, os professores colocaram que o currículo é extenso, há excesso de carga horária em algumas disciplinas e que são pressionados a vencer o programa, o que ficou explicitado nestes depoimentos:

- "- Conteúdo programático extenso para um tempo disponível, relativamente curto, e há ainda pressão da instituição para que este conteúdo seja cumprido,
 - O número excessivo de alunos por sala de aula,
 - Material didático inadequado, livros caros, conteúdo estruturado." (prof. de Lógica Matemática, Brasília)
- "(...) obrigação do cumprimento do conteúdo definido, numa carga horária também definida." (prof. Hidráulica e Saneamento, Alfenas)

Um grupo de professores chegou à conclusão de que o conteúdo trabalhado nas escolas é seletivo, numa constatação que merece muita atenção.

"Os principais limites são a carga horária, o programa a ser cumprido, a seletividade do conteúdo (pelo desconhecimento por parte dos alunos), (...)." (prof. de Tecnologia Mecânica I, Belo Horizonte)

1.1.3.3 Quanto ao desenvolvimento do aluno

Confirmando a seletividade provocada pelos determinantes sociais, que é percebida somente nos resultados, a maioria dos professores colocou que uns alunos têm aptidão, outros não, que a maior parte tem pouco interesse em aprender, que lhes falta motivação. Ressaltaram que já vêm desmotivados.

- "- a maioria desconhece a função do curso a que ^{propõe}
- formação deficiente nos pré-requisitos. (2º Grau)
- preocupação com o diploma e não com os conhecimentos." (prof. assistente Depto Engo Eletrica, Cel. Fabriciano)

Importante: uns poucos professores enfatizavam a falta de condições de aprendizagem do aluno trabalhador:

"(...) nível baixo de aprendizagem do aluno, principalmente o aluno do curso noturno, que normalmente trabalha o horário integral e vem para a escola sem condições de assistir, ou melhor, aprender o necessário." (prof. assistente Sistema de Potência, Belo Horizonte)

Os professores foram unânimes na alegação de que os alunos não sabem raciocinar, outra constatação que merece muita atenção. Seguem alguns depoimentos que denunciavam isto.

"(...) não foram "ensinados a raciocinar", acatam coisas que lhe são impostas sem questionar o por-que, com uma passividade assustadora; acreditam que "pensar dói, incomoda". (...) a falta de interesse dificulta a aprendizagem, tornando árduo (por demais) o trabalho do professor." (prof. Depto Física e Matemática, Alfenas)

"(...) o nível do aluno que chega ao 4º ano (onde é ministrada a disciplina): um mero utilizador de tabelas, com o raciocínio comprometido." (prof. Hidráulica e Sapeamento, Alfenas)

Em síntese, um dos aspectos que os professores colocaram, ao detectarem os limites e entraves da sua prática pedagógica, é que o professor trabalha muito pelo que ganha, a maioria deles está despreparada e presa a velhas técnicas de ensinar. Outro aspecto, relativo aos limites da escola, está na falta de recursos para as escolas públicas. O currículo é extenso, o conteúdo seletivo e há excesso de carga horária. Um aspecto final foi a constatação de que os alunos não têm interesse em aprender, vêm desmotivados aos cursos e a maioria tem dificuldades de raciocínio.

Como solução sugeriram que se fizessem convênios entre a escola pública e as empresas, para que estas dirigissem o ensino para o que elas mesmas necessitassem.

"(...) eu parto do princípio que meu objetivo é dar condições aos alunos para que possam trabalhar numa determinada empresa (...)." (prof. Ma-

Com este procedimento acreditavam que a articulação da escola com o capital proporcionaria à escola recursos e melhores condições de trabalho aos professores. Posteriormente, porém, todo o processo reflexivo para detectar os determinantes sociais da sua prática pedagógica, permitiu-lhes darem-se conta de que a especialização que lhes permitia mais qualificação, na prática, cada vez mais os "desqualificaria".

Muitos ficaram consternados ao perceber, com toda a clareza, que, como técnicos altamente especializados, estão transmitindo um conteúdo técnico superespecífico, no preparo de profissionais para o mercado do trabalho na indústria, muitas vezes para serem mais bem remunerados que eles. Outros, estando mais atentos à dimensão política do ato pedagógico, passaram a questionar como redimensionar o conteúdo.

"(...) o próprio conteúdo das disciplinas não dá margem à introdução de assuntos políticos. A abordagem romperia o ritmo das aulas e, como é um assunto polêmico, seria difícil retomar o assunto técnico. Tal "intervalo" na aula poderia ser tomado pelos alunos por "enrolação". Pois, em geral, assuntos aparentemente alheios à disciplina agradam aos alunos no instante em que acontecem, porém, quando comparam professores sempre falam com admiração daqueles que não "dispersam" suas aulas com assuntos diferentes (sei porque já fui aluno e por que ouço comentários de alunos)."
(prof. Circuitos Elétricos I Eletrotécnica Aplicada I Cel. Fabriciano)

E, para outros professores, a constatação da impossibilidade de mudança era definitiva, pensamento que ficou expresso neste depoimento.

"(...) o grau máximo de liberdade a que o professor tem direito, é que, só lhe é permitido abordagens diferentes para um assunto a ser necessariamente lecionado, visto:
I) O programa de ensino da disciplina é definido pelo Colegiado de curso,
II) O livro texto idem,
III) O critério de avaliação do aprendizado é regimental.
Assim, qualquer mudança implica na decisão de órgãos colegiados que por sua vez estão sempre ali-

nhados com a direção superior e esta nas determinações do Conselho Federal de Educação. Qualquer mudança, informal ou não, subjetiva ou não, só lograria resultados a partir de um bloco sólido (corpo docente e discente) sob pena da marginalização daquele que por infelicidade viesse a empunhar sozinho a bandeira da renovação. (prof. Titular Dept.º Eng.º Mecânica, Belo Horizonte)

De maneira geral, o processo de repensar a prática, para localizar seus determinantes sociais, suscitou uma questão que serviu de pano de fundo em muitas discussões, ou seja, que o conteúdo dado no método adotado não faz o aluno raciocinar e o seleciona.

Finalmente, no debate veio a grande questão: quem pode romper com essa situação? Esta preocupação também é vivida pelos intelectuais há algum tempo já.

"Como superar esta problemática? Cremos que esta superação passa necessariamente pelo compromisso político do conjunto dos professores, a partir das contradições geradas entre suas próprias condições materiais de existência e sua prática pedagógica atual. Passa pelo compromisso com os alunos que frequentam nossas escolas, os quais pela própria posição e situação de classe, e, principalmente, pelo seu destino de classe, constituirão as classes trabalhadoras de amanhã." (Santos, 1985.p.7)

Acredita-se necessário que o professor compreenda a razão de ser de sua prática pedagógica e entenda que os problemas da escola não estão só nela, mas estão também fora dela, por isso é necessário centrar o processo ensino-aprendizagem na prática social de quem precisa da escola. Só é possível qualquer mudança a partir da alteração do eixo transmissão-assimilação, em que assenta o atual sistema de ensino.

"(...) Impõe-se, portanto, que professores e alunos rompam com a atual organização do processo de trabalho pedagógico e com a atual "disciplina" da escola, e passem a organizar-se em relações sociais novas, para, conjuntamente, trabalharem sob forma de produtores associados." (Santos, 1985.p.7)

Era isto exatamente o que se vivia. Não havia nenhum conhecimento "empacotado" para ser distribuído aos

alunos-professores. Havia, sim, um método de compreensão da realidade educacional inserida na realidade social. Ao se privilegiar os problemas da prática cotidiana, vivenciados pelos professores, tinha-se como ponto de partida do processo ensino-aprendizagem a sua prática social. O eixo transmissão-assimilação foi alterado (e é ele que caracteriza as teorias educacionais disponíveis) para produzir coletivamente um conhecimento que explicasse os determinantes da prática social com o auxílio das teorias sistematizadas.

"Um dos pontos-chave da nova proposta pedagógica, que pretende resgatar o controle do processo perdido pelo professor, encontra-se na alteração do processo de ensino e não apenas na alteração do discurso sobre ele. Ou seja, para se obter uma inversão radical da lógica do processo de ensino, de tal forma que atenda aos interesses e necessidades práticas dos alunos oriundos das camadas subalternas, não basta transmitir ao futuro professor, um conteúdo mais crítico sobre o processo de ensino, é preciso vivenciar, refletir e sistematizar coletivamente um processo articulado à lógica dessas classes. É preciso romper com o eixo da transmissão-assimilação - que se caracteriza pela separação teoria/prática - em que se distribui um saber sistematizado falando sobre ele. Aqui não se trata de falar sobre mas de vivenciar e refletir com." (Martins, 1985.p.206)

A busca dos determinantes desta prática foi orientada para uma explicação da escola enquanto reproduzora das condições que permitem a exploração, a dominação e a alienação de um grupo social por outro.

Os pontos coincidentes em todas as práticas dos professores-alunos deixava claro como eram controlados para transmitir um conteúdo de acordo com o planejamento da instituição, só lhes restava exigir que os alunos assimilassem o que lhes era dado, através da nota. Estavam presos a uma organização de trabalho que os compelia a agir assim.

Fazia-se necessário ter essa compreensão mais sistematizada e o "texto usado foi o pretexto⁴" para esta contextualização fundamental: a relação pedagógica que estabeleciam com seus alunos denunciava a postura autoritária, que perpetuavam na organização do trabalho na qual estavam inseridos.

"(...) é esta organização de trabalho que obriga os professores a não mais criarem, mas a transformarem-se em "correia de transmissão" para, mecanicamente, transportarem o saber sistematizado para os alunos. (...)." (Santos, 1985.p.7)

Era imprescindível que tivessem uma compreensão das teorias educacionais e suas implicações didáticas quanto aos métodos, técnicas e relações professor-aluno. (Neste trabalho, às páginas 189-192, já se fez uma breve caracterização das três teorias educacionais, Escola Tradicional, Escola Nova, Escola Tecnicista, que dão suporte à metodologia que o professor adota na sua prática.) Os professores precisavam compreender que o eixo do processo ensino--aprendizagem, baseado na "transmissão--assimilação", estabelece um vínculo de submissão, onde o aluno depende do professor para dominar o que este sabe. A educação assim transmitida, faz com que o conteúdo trabalhado tenha um cunho conservador da ideologia dominante, porque é imposta: o aluno tem que dominar o que o professor domina. O professor deposita um conteúdo, autoritariamente, os alunos assimilam e assumem a relação autoritária aprendida, passando a reproduzir o que aprendem. Se o vínculo é autoritário o aluno aprende a se submeter. Se o vínculo for dependente, o aluno aprende a depender do professor. Quem não sabe, depende de quem sabe. Essa ideologia faz parte da lógica de dominação que ensina a depender.

"A educação como prática social é um fator transmissor das ideologias das classes dominantes (...) tal transmissão não se dá apenas através dos conteúdos dos planos e programas, das maté-

⁴ O texto usado foi o de Jesus Palacios, arrolado na Bibliografia.

rias e dos textos de leitura, mas também e, talvez especialmente, através do vínculo entre educadores e educandos; estes aprendem sobretudo a depender de. E isso também é ideologia, pois é esta a atitude que, generalizada na sociedade, melhor serve aos interesses dominantes." (Garcia, s.d.p.7)

A escola está organizada para que haja dependência na própria estrutura que lhe é inerente: estrutura administrativa e pedagógica vertical, hierarquização, subordinação de umas pessoas às outras. Esse vínculo ensina a não pensar, não decidir, não perguntar, e sim, obedecer, depender, ter medo.

Os professores são pressionados a cumprirem o programa, os alunos aprendem a repetir as coisas ensinadas para serem aprovados. Aprendem a submissão através do vínculo estabelecido pela metodologia adotada pelo professor, e este aprende a submeter-se, através da estrutura vertical da organização do trabalho na qual está inserido.

"(...) de modo que, em nossas escolas, não se ensina nem se aprende. Ou, em último caso, ensinam-se e aprendem-se coisas que nem os professores nem os alunos imaginam: o ritualismo, a mediocridade, a submissão." (Garcia, s.d..p.9-10)

O aluno vai aprender a integrar-se nas relações existentes na hierarquia da instituição, vai, por conseguinte, aprender um conjunto de maneiras de ser, de agir e de pensar, necessárias à submissão das relações sociais de produção impostas pelo capital e que se expressam na divisão do trabalho na escola.

"(...) A extensão do tempo de escolaridade que o capitalismo ensejou por suas próprias razões oferece a estrutura; o número de anos passados na escola tornou-se em geral adequado para o provimento de uma instrução politécnica completa para os trabalhadores da maioria das indústrias. (...) Esta é a lógica do modo capitalista de produção que, (...) prefere deixar o trabalhador ignorante a despeito dos anos de escolaridade, e roubar a humanidade no seu direito inato de trabalho consciente e magistral." (Braverman, 1981.p.376-77)

E é exatamente na relação pedagógica que se estabelece, a partir da metodologia que o professor adota, que

se firma o vínculo que divide os homens; uns são preparados para mandar e outros para obedecer.

Retomando: a metodologia adotada pelo professor está vinculada à teoria educacional que dá suporte ao processo ensino-aprendizagem. Como já foi visto, a teoria da Escola Tradicional centra-se no magistrocentrismo e estabelece uma relação de submissão. A teoria da Escola Nova tem seu processo de ensino-aprendizagem calcado no paidocentrismo, que dá origem às relações de cooperação, camaradagem. E a teoria da Escola Tecnicista tem como determinantes no processo pedagógico a racionalidade, a eficiência, o individualismo. Centra-se nos meios, estabelecendo relação de dependência para com a tecnologia educacional.

As correntes didáticas de caráter autoritário, reformista, anti-autoritário e tecnificadas, advindas dessas teorias educacionais têm como eixo do processo ensino-aprendizagem a relação "transmissão-assimilação" do conteúdo valorizado socialmente, portanto, ideológico, cuja manutenção interessa às classes dominantes, pois essa relação pedagógica separa quem planeja de quem executa. Esta dicotomia expressa a Divisão Social do Trabalho no modo de produção capitalista.

O trabalhador vem perdendo gradativamente o controle sobre o processo de trabalho ao longo do desenvolvimento das forças produtivas na História dos homens.

Da relação inicial de colaboração na divisão do trabalho das comunidades primitivas (quando o excedente tem valor de uso, para a manutenção do homem), para a relação de exploração (quando o excedente passa a ter valor de troca e vira mercadoria) vão se desenvolvendo novas relações sociais de produção.

No estágio das forças produtivas simples, o mestre artesão tinha controle total do processo de trabalho.

Com os sistemas domésticos de produção, o mercador passou a coordenar a produção e o trabalhador continuou a deter o controle dos instrumentos de trabalho, do seu ritmo e das horas de produção.

No sistema doméstico de produção, os mercadores compram os produtos do trabalhador total. Com as manufaturas, os mercadores compram os meios de produção. Nas manufaturas surgem as relações de prestação de serviços o trabalhador que antes tinha os meios de produção, agora só tem o conhecimento do seu trabalho. O capital passa a administrar os artesãos, controlando o ritmo e o processo de trabalho, nas manufaturas. Estes tornaram-se tarefeiros e estão submetidos à disciplina e à gradação hierárquica do capital.

Da relação de produção familiar (sistemas domésticos de produção) à patriarcal (calcada na obediência), há uma passagem para as relações monetárias de submetimento formal do trabalhador ao capital. Primeiramente, na prestação de serviços, nas manufaturas, e, depois, com as maquinarias, no cumprimento de tarefas.

Suplantada a relação de colaboração, passa-se a produzir riquezas, submetendo o trabalhador à exploração. Quanto mais uma sociedade se desenvolve, maior é a divisão do trabalho, maior é a especialização, maior é a exploração do homem pelo homem.

Do estágio das forças produtivas complexas para o das tecnificadas, com as maquinarias, as fábricas e as indústrias, o trabalhador se torna um complemento vivo da máquina, pois é ela que determina o ritmo e a intensidade da produção. O trabalhador se constitui um mero executor de tarefas concebidas pela gerência, fragmentando-se e

desqualificando-se no próprio trabalho.

A dicotomia presente na organização do trabalho pedagógico está consubstanciada entre outros, no planejamento que o professor tem que cumprir e nas tarefas que os alunos tem que executar. A organização do trabalho pedagógico reflete a dicotomia entre concepção e execução, na divisão social do trabalho capitalista, que tem na sua lógica a garantia da hegemonia de uma classe social sobre a outra, e que determina a marginalização de uma e a supremacia da outra.

As discussões e contextualizações dos determinantes sociais da prática pedagógica, desses professores das "ciências exatas", faziam com que, gradativamente, se apropriassem das reflexões, redimensionando sua prática, constatando, a partir dela, os limites na própria formação acadêmica e concepção de educação que tinham até então. Os depoimentos falam por si.

"(...) o campo de visão foi aumentado, bitolações típicas de quem faz um curso de ciências Exatas foram amenizadas, tais como: disciplinas da área de Humanas no curso de Engenharia que sempre são consideradas menos importantes, passaram a ter seu significado (...)" (prof. de Proteção dos Sistemas Elétricos, Cel. Fabriciano)

"Nossa concepção de educador foi alterada com respeito as teorias educacionais aqui estudadas. Esta mudança de comportamento se deu tanto pela forma de aprender o conteúdo, quanto deu-nos uma ótima lição de como poderemos tentar iniciar um processo de mudança nas nossas aulas." (prof. De Processamento de Dados e de Matemática e de Estatística, Goiânia e Brasília)

"(...) De qualquer forma eu me sinto no momento, incomodado com o que sou, enquanto educador, e com o que posso ser. Sem dúvida é incômodo e preocupante saber, que me comporto como um professor se comportava há pelo menos dois séculos atrás, não me refiro ao autoritarismos ou à metodologia, mas ao processo como um todo, no qual estou envolvido, e que, já não tenho questões sobre a necessidade de mudança." (prof. Estatística Aplicada à Educação II, Brasília)

"As idéias trabalhadas mostraram-me que, na realidade, não sou educador. Na verdade, muito mal, não passo de um transmissor de conhecimentos técnicos a alunos que por sua vez, nem preocupados

estão em aprender os conhecimentos transmitidos e sim, de obterem o diploma. Percebi que a Universidade está totalmente estruturada na função de passar os conhecimentos aos alunos para que eles possam atender às Empresas. Todo o esquema está montado, fechado, (e resistente a qualquer mudança) para o objetivo acima. Nesse esquema, o professor e o aluno estão enquadrados para desempenhar seus respectivos papéis, e o pior ainda, estão condicionados a desempenhá-los passivamente. O condicionamento é de tal ordem, que o professor X aluno estão inconscientes dessa situação, e lutariam para não mudá-la. (...) A mudança básica, e viável, seria no modo de ensinar e de aprender. As outras mudanças ocorreriam por consequência. Naturalmente o processo seria lento e árduo." (prof. Equipamentos de Sistemas Elétricos de Potência, Cel. Fabriciano)

Estas constatações, de que a mudança se daria a partir do modo de ensinar, orientaram a discussão para a necessidade de alterar o eixo transmissão-assimilação, subjacente às propostas educacionais a que se tem acesso. As discussões encaminharam-se para sugestões de produção coletiva do conhecimento na escola. Algumas destas propostas precisariam ser redimensionadas, mas, em razão da vontade de mudar, têm seu significado:

"(...) conduzir um trabalho na sala de aula, que em termos concretos, seria:

- Iniciar a aula com questão ou problema prático (extraído do cotidiano)
- Questionar e chamar atenção dos conhecimentos necessários para atacar o problema. Neste momento estaria introduzindo os conceitos e teorias.
- Solicitar conclusão e avaliação do aluno.
- Incentivar os alunos para que nas próximas aulas eles sugiram a questão baseando em um tema." (prof. Curso de Processamento de Dados, Alfenas)

"Sempre defini o projeto inicial (de arquitetura) que deveria ser trabalhado pelo aluno na confecção do Projeto de Instalações Hidráulicas. Tal definição, se dava a partir da complexidade das instalações, da área dos apartamentos e da procura de uma arquitetura bem desenvolvida. Devido a estes parâmetros, os alunos sempre foram obrigados a desenvolver projetos de alto luxo. Talvez eu faça com a próxima turma um trabalho diferente, procurando desenvolver um projeto que parte de uma pesquisa com os habitantes da periferia sobre suas condições, de habitação e suas necessidades em termos hidráulicos, propondo soluções reais e que talvez possam ser colocadas em prática. Penso que tal prática possa provocar uma discussão, no mínimo, sobre a qualidade de vida destas pessoas, passando pelo porque de tal situação, a quem ela interessa e como fazer sua modificação." (prof. de Hidráulica e Saneamento, Alfenas)

As quinze horas-aulas vividas com estes professores não permitiram um aprofundamento nas várias questões provocadas.

Todavia, o processo vivido e refletido permitiu perceberem a exploração, a dominação e a alienação que a organização do trabalho exerce sobre o professor, onde este executa mecanicamente suas aulas, transmitindo macetes e informações parcelarizadas e descontextualizadas. Transmite um conhecimento fragmentado, alienado da realidade, desenraizado do processo de produção, e que mascara as relações sociais de produção. Um conhecimento que qualifica desqualificando-o no processo de trabalho.

"Assim, quando o nosso aluno (...) chega à sala de aula, ele se defronta com um distanciamento tão grande entre a prática aprendida na escola e a prática concreta da sala de aula, que ele coloca esse conteúdo aprendido no descrédito, diz que é teórico, é ideal e na maioria das vezes acostuma-se ao ritual da organização do trabalho que lhe é proposto. Nesse ritual da desqualificação, o professor executa uma série de tarefas, assaz importantes para o aparelho escolar (...)." (Lima, 1987.p.1-2)

No "ritual de desqualificação" aprendido na descrição e explicação desta experiência, com os professores da área de ciências exatas, arrolaram-se as seguintes questões:

- . Os professores trabalham em várias escolas ou ainda têm outro emprego
- . Não têm condições para aperfeiçar-se e quase não há incentivos para isso
- . As escolas públicas carecem de recursos e as particulares primam pelos lucros e não tem a educação como meta
- . São pressionados a cumprirem um currículo extenso e muitas disciplinas tem excesso de carga horária
- . Geralmente, o conteúdo trabalhado é seletivo e desvin-

- culado das necessidades da classe social dos alunos
- . O programa de ensino, o livro, os critérios de avaliação são definidos pelo colegiado do curso
- . Faltam condições de aprendizagem para os alunos-trabalhadores dos cursos noturnos

"Esse esquema de trabalho robotiza o professor, inverte seus valores morais, desfaz seu compromisso com a prática educativa humanizadora. Para esses professores a melhor Didática é aquela que lhe permite sobreviver a cada dia letivo, mesmo que para isso ele tenha que mentir sobre o real conhecimento que é passado, mesmo que ele tenha que se iludir dizendo para si mesmo que faz o melhor que pode." (Lima, 1987.p.2)

Para romper com essa lógica, faz-se necessário repensar e

"(...) buscar entre os espaços do mecanismo de reprodução recriar pistas para uma organização diferente do trabalho do professor de ensino superior." (Lima, 1987.p.3)

Lima indica a necessidade de partir de novos pressupostos para alterar a prática pedagógica, quais sejam:

- " (...) partir do cotidiano da sala de aula, não tomando o cotidiano como o concreto, mas ir aprofundando, nesse cotidiano com múltiplas análises e sínteses provisórias para ir desvelando o concreto do trabalho docente.
- " (...) buscar a partir da própria prática docente já ir descobrindo mecanismos que visem rearticular a qualificação do professor." (Lima, 1987.p.3)
- " recriar a rotina da "chamada, exposição do professor, exercícios, correção (...) para sair dos muros formais, retornando a prática docente e a memória educativa como elementos vivos para recriar o novo." (Lima, 1987.p.3-4)
- " centrar as atividades nas práticas diárias, conscientizando-se do movimento histórico dessa prática, para ir identificando nela seu conteúdo e seu processo." (Lima, 1987.p.3-4)

Pressupostos que implicam a organização do conhecimento a partir de uma problematização que permita identificar a questão comum a todos, alunos e professores, para que seja possível

"interpretar e apreender a realidade, historicizar o pensamento sobre os problemas de ensino na escola, com vistas a reinventar uma nova organiza-

ção didática." (Lima, 1987.p.10)

Romper com a atual organização do trabalho pedagógico, produzir novas relações sociais de produção significativa, resgatar o controle do processo de trabalho pedagógico. Para resgatar o controle perdido, afirma Martins,

"(...) é necessário que o professor compreenda a razão de ser dos problemas que enfrenta e vivencie um processo de ensino do qual passe a ser sujeito." (Martins, 1985.p.viii)

A metodologia adotada mostrou ser produtiva, pois permitiu uma visão de conjunto dos determinantes da prática, vislumbrando-se mudanças. Dentro das condições objetivas do curso, tempo reduzido, complexidade do assunto e excesso de conteúdo, limites institucionais comuns a todos os professores na atual organização do trabalho pedagógico, a interrelação foi bastante significativa. A convicção adquirida é de que foi, dentro do possível, uma experiência de qualidade. São os próprios alunos que relatam:

"Foram muito bons os métodos adotados, uma vez que os mesmos propiciaram o exercício da iniciativa do aluno, quebrando o elo de dependência do aluno com a professora e com o conteúdo, propiciaram reflexões profundas e a integração do grupo." (prof. de Equipamentos e Sistemas Elétricos de Potência, Cel. Fabriciano)

"(...) Conseguiu harmonizar a turma e provocar interesse da mesma. Acredito que tenha exemplificado melhor que os textos apresentados." (prof. Depto Engª Elétrica, Cel. Fabriciano)

"O método adotado permitiu a aproximação dos alunos, deu liberdade para trabalhar, permitiu questionamento amplo: individual e coletivo. Levou o aluno de "ciências exatas" a ir além da técnica e sentir que de repente dentro de novas perspectivas havia lugar para ele ou mesmo ele era capaz de questionar e de se posicionar. O professor participou ativamente com os alunos, mostrando um conhecimento amplo do assunto, expondo tudo de maneira clara e objetiva. Além disso introduziu uma técnica revolucionária de forma consciente e coerente com o conhecimento adquirido." (prof. assistente Depto Engª Elétrica, Belo Horizonte)

"Pelo interesse despertado, presente nos debates em sala que às vezes se estendiam pelos intervalos, por frases marcantes como mudar o método, muda o quê?, pela exposição das características das diversas escolas, pela técnica utilizada, por insatisfações profissionais nas experiências relatadas, conclui-se que o objetivo do curso foi sem dúvida alcançado: despertar para a necessida-

de de uma nova escola, de um novo professor."
(prof. Dept^o Física e Matemática, Alfenas)

O processo vivido coletivamente suscitou questões que não se esgotaram. Os alunos ficaram com uma grande questão: Como alterar as relações sociais de produção do conhecimento na área da "ciências exatas"? A experiência evidenciou a necessidade de sistematizar informações, para levar o professor a compreender a razão de ser da prática pedagógica numa dimensão mais ampla, articulando as inter-relações econômicas, políticas e sociais com a educação. Foi sentida a necessidade de sistematizar e elaborar um conceito de competência pedagógica, partindo desde os determinantes da organização do trabalho, na fase de transição das bases econômicas pré-capitalistas para as capitalistas, e que se constitui numa das contribuições deste trabalho, mais especificamente organizado na primeira parte.

Era necessário buscar esta explicação na História dos Homens. Na História da evolução do trabalho entre os homens.

"Os estudos sobre a história da organização do trabalho são unânimes em afirmar que um dos mecanismos mais desqualificadores do trabalho é a sua divisão. (...) Os níveis de qualificação do profissional não dependem dos níveis de qualificação da escola, que dependem em última instância dos níveis de qualificação delimitados para seus destinatários: os trabalhadores desqualificados no saber e qualificados na ordem moral dos estabelecimentos de trabalho. Este será ao final, o determinante último de qualificação permitido ao professor. Sua desqualificação reflete a desqualificação do povo como cidadão e como trabalhador." (Arroyo, 1985.p.186)

Capítulo 2 - DA COMPETÊNCIA PARA "MANTER" A COMPETÊNCIA PARA "MUDAR".....	223
Introdução.....	224
2.1 O Trabalhador Total e o Método para Pensar...	226
2.2 O Trabalhador Tarefeiro e o Método para Ensinar.....	228
2.3 O Trabalhador Especializado e o Método Científico.....	231
2.4 O Trabalhador Parcelarizado e o Método Tecnista.....	236

Introdução

Para se construir uma teoria da produção e formação dos homens na História, com vistas a elaborar um conceito de competência para democratizar o ensino, é preciso perguntar-se sobre que instrução, e que educação se pode construir, historicamente, no processo educativo dos homens em suas relações sociais. Ou melhor, que competência se precisa conquistar para democratizar a educação dada no interior da escola?

A reelaboração dos conceitos de competência, democratização, educação pode levar a uma prática pedagógica mais comprometida com a transformação da escola. Sabe-se que ninguém transforma a escola sozinho. É preciso uma organização mais consistente, para se continuar pensando em como transformar a escola. Esta organização só tem sentido quando se parte de questões concretas que a própria prática coloca. E cada vez mais, a prática exige competência. Mas qual competência? Competência para quê?

Vive-se um momento da Constituição onde se volta a defender a Democratização da Educação. Mas, democratizar com qual competência? Educação para quem?

É preciso questionar estes conceitos já assimilados para compreendê-los na sua origem, no seu desenvolvimento e função através dos tempos, para que realmente se conquiste uma competência para a democratização da educação.

Para compreender e superar o conceito de competência, que mantém a atual organização do trabalho pedagógico, crê-se necessário reconstituir, historicamente, como se constituiu, o conceito de competência do trabalhador no

desenvolvimento das forças produtivas. Para isto, tentou-se relacionar as principais reformas educacionais, articuladas aos mais expressivos momentos do desenvolvimento das forças produtivas e sua conseqüente intensificação na divisão social do trabalho capitalista. Isto permitiu-nos identificar quatro momentos como relevantes para analisar o conceito de competência para "MANTER" na busca da competência para "MUDAR". São eles:

- I - forças produtivas simples - do sistema doméstico de produção às MANUFATURAS - (séculos XVI - XVII)
- II - forças produtivas complexas - da manufatura às MÁQUINARIAS - (séculos XVII - XVIII)
- III - forças produtivas tecnificada - da racionalização na produção à MECANIZAÇÃO - (séculos XIX - XX)
- IV - forças produtivas programadas - da informática à AUTOMAÇÃO - (século XX)

Paralelamente a esses momentos de transformação do processo produtivo, foram se desenvolvendo reformas educacionais que tentavam tecnicamente acompanhar o avanço do sistema produtivo.

- I - A Reforma da Igreja, com a pedagogia de Lutero, no século XVI.
- II - A Didática na educação, com Comenius, no século XVII.
- III - A escolarização graduada e laica, com os Sistemas Nacionais de Ensino, a partir da Revolução Francesa, no século XVIII.

IV - A Educação Democrática e Universal, a partir do Movimento da Escola Nova, desde 1899.

As reformas educacionais referidas aqui traziam o germe do processo de democratização que ficou assinalado na história por dois grandes eixos:

1º - Escolas Públicas Religiosas (século XVII)

2º - Escolas Públicas Laicas (século XIX)

Os estágios das forças produtivas, bem como suas relações com as reformas educacionais e com os processos de democratização do ensino público, são resumidos a seguir:

2.1 O Trabalhador Total e o Método para Pensar

As forças produtivas simples estão caracterizadas no trabalho dos mestres-artesãos, nas corporações, nos sistemas domésticos de produção e nas manufaturas, por si mesmos e em conjunto. De maneira geral, o trabalhador detinha a visão de conjunto do que produzia. As corporações mantinham controle sobre a qualidade dos artigos e a qualificação de seus membros. O mestre artesão tinha controle do processo de trabalho, constituindo-se no trabalhador total. Esta autonomia do artesão foi gradativamente perdida com a instalação dos sistemas domésticos de produção (onde o mercador passa a coordenar a produção) e com as manufaturas (onde o capital reúne os artesãos sob sua administração).

"A especialização parcelada, característica do putting-out-System, fez desaparecer só um dos dois aspectos do controle operário da produção: o controle sobre o produto. O controle operário do processo de trabalho ainda continuava total: o

trabalhador era livre para escolher as horas e a intensidade do seu trabalho. Essa liberdade só lhe foi tirada pela fábrica. (Marglin, 1980.p.56)

Nas manufaturas, o capital passa a ter o controle do processo de trabalho, que antes era de exclusiva atribuição do artesão, submetendo-o à sua disciplina e a outra gradação hierárquica entre os trabalhadores, ou seja, além daquela determinada pela capacidade, passou a existir uma hierarquia funcional determinada pelo capitalista.

"(...) A manufatura propriamente dita submete o trabalhador, outrora independente, as ordens e a disciplina do capital; mas, além disso, cria uma gradação hierárquica entre os próprios trabalhadores. Ao passo que a cooperação simples não traz grande mudança no modo de trabalho do indivíduo, a manufatura vai alterá-lo completamente e vai atingir a própria raiz da força de trabalho individual. Ela estrofia o trabalhador e faz dele uma espécie de monstro, favorecendo, como numa estufa, o desenvolvimento de habilidades parciais, suprimindo todo um mundo de instintos e capacidades." (Mark, 1980.p.25)

Ao mesmo tempo que se desenvolve esse conjunto de relações produtivas simples, as elites da sociedade feudal preconizavam a educação do homem erudito. Havia, na pedagogia, o método para pensar à luz dos princípios cristãos e nos padrões da erudição ciceroniana. A Reforma protestante instaura, em oposição ao catolicismo, a necessidade da democratização do ensino, pois, além da grande preocupação com a "grosseria" e a ignorância do povo, Lutero defendia a oportunidade de educação para todos. Contudo, o ensino se restringia a ensinamentos de dogmas religiosos para "salvar a alma". As forças burguesas, em ascensão, já se opunham às forças feudais, propugnando por uma escolarização que atendesse suas necessidades. O homem erudito devia ser substituído pelo homem de ofício. O professor que educava as elites detinha o conhecimento, a erudição, exercendo controle afetivo, intelectual e moral sobre os alunos. Enquanto isso, o professor do povo devia ensinar a Bíblia ou textos religiosos já interpretados, saber cantar e ter rudimentos dos conhecimentos clássicos.

2.2 O Trabalhador Tarefeiro e o Método para Ensinar

A expansão das maquinarias, do sistema fabril e do comércio monopolista conduziram o desenvolvimento das forças produtivas complexas. Nesse processo destaca Marx que:

"Na manufatura e nos ofícios, o trabalhador serve-se do instrumento; na fábrica, ele serve a máquina. No primeiro caso, ele é quem move o meio de trabalho; no segundo, ele só tem que acompanhar o movimento. Na manufatura, os trabalhadores são membros de um mecanismo vivo; na fábrica, são apenas os complementos vivos de um mecanismo morto que existe independente deles." (Marx, 1980.p.31)

O trabalhador se constitui, então, um tarefeiro, já não controla o processo de trabalho, nem o ritmo.

"Sob o olhar vigilante do contramestre, o operário não mais era livre de estabelecer o próprio ritmo." (Marglin, 1980.p.67)

Com a propagação de um sistema de acumulação, que gerava mais riqueza e lucro, a escola passou a criar mais saber e poder. A acumulação do capital é a base da riqueza. A demanda de conhecimentos teóricos para aplicar na prática era tão premente, que se faziam necessários métodos para ensinar e maior difusão da educação, razão por que Comenius propõe a "arte de ensinar tudo a todos com rapidez e eficiência".

Inicia-se, neste período histórico, com a influência de Comenius, a primeira fase da publicização da instrução - aqui com características religiosas.

A escola pública nasce com a burguesia, que precisa do saber útil para fazer as aplicações práticas,

criar tecnologia e gerar o avanço do trabalho. Mas, ao mesmo tempo, também precisa do saber erudito porque só o prático - o de ofício - não lhe dá poder e valorização social. No confronto desses diferentes interesses de escolarização é que prevalece a elitização. Geralmente, para nobres e burgueses ricos era necessário o saber erudito, e, para os outros, o saber transmitido pela escola, que visava à aplicação prática. Paralela à escola teórica desenvolve-se a necessidade contraditória da escola prática. Cria-se o método para fazer (ao invés de somente o método das idéias), que correspondia a uma necessidade de acumulação da riqueza na sociedade. As forças burguesas, em ascensão, imprimiram uma nova direção política que gerava poder para quem se apropriasse do saber que fizesse avançar o progresso científico. Face às necessidades do século XVII, Comenius propõe, em sua Didática Magna, o método como economia de tempo na educação e como reflexo do ritmo de produção.

Analisando a concepção de Comenius, afirma Ponce que:

"(...) Não importa que, no capítulo III, Comênio afirme que a vida terrena é apenas uma preparação para a eterna, porque o título do capítulo XIX caracteriza sua obra como um livro do seu século: "Bases para Rapidez do Ensino com Economia de Tempo e de Fadiga". (Ponce, 1983.p.126-27)

A democratização da educação na Alemanha se deu um século antes que na França.

Com o surgimento da máquina a vapor, que caracteriza a primeira Revolução Industrial, a burguesia teve seu poder econômico e social enormemente ampliado. Os movimentos que antecedem a Revolução Francesa trazem à discussão a necessidade de democratização e laicização do ensino.

Esta se constituiu em uma outra forma de publicização da instrução, com as características de: laicidade,

universalidade, obrigatoriedade e democracia (para todos), pelo menos como lema.

O conhecimento culto não continha verdades úteis ao capital, eram verdades abstratas. Era necessário o conhecimento científico, o conhecimento de controle da natureza, um conhecimento útil ao capital, que propiciasse a transformação da natureza em mercadorias, em produção. O que determina o poder não é o conhecimento puro e simples, é a relação que o conhecimento tem com a estrutura de exploração e acumulação. É o conhecimento que permite manter a dominação.

"(...) Para as crianças dessa geração, a fábrica fazia parte da ordem natural, talvez da única ordem natural. Atingindo a idade adulta, fortalecida pela disciplina da Igreja e da Escola, é provável que a geração seguinte tenha podido ser recrutada para a fábrica sem mais dificuldades do que os filhos de mineiros para a mina, ou os filhos de militares para o exército." (Marglin, 1980.p.73)

A burguesia revolucionária propunha a formação do homem livre, mas, na verdade, a burguesia como um todo, queria mesmo era a formação do homem produtivo. Aparece cada vez mais a especialização na produção, inclusive a pedagogia adquire um caráter científico.

"(...) assim que a burguesia se torna classe dominante, ela vai, em meados do século passado, estruturar os sistemas nacionais de ensino e vai advogar a escolarização para todos. Escolarizar todos os homens era condição de converter os servos em cidadãos, era condição de que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é óbvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática." (Saviani, 1985.p.44-45)

2.3 O Trabalhador Especializado e o Método Científico

O processo de forças produtivas tecnificadas que evidenciou uma relativa era de progresso, conseqüente às conquistas de Napoleão, e que ensejou inclusive, a difusão de conhecimentos (pelos quinze anos de dominação francesa na Europa), possibilitaram um crescimento econômico e industrial espantoso em alguns países europeus.

No Ocidente, fora da Europa, somente nos Estados Unidos é que houve um desenvolvimento semelhante. Nas demais nações houve, e ainda existem, grandes diferenças no desenvolvimento das forças de produção. Entre as principais nações da Europa o Liberalismo, que implicava uma acirrada concorrência, forçava as conquistas no campo técnico-científico aplicado à produção. Esgotados os recursos de concorrência existentes na época, que inclusive levaram à segunda Revolução Industrial, as potências econômicas adotaram o Imperialismo como elemento de conquistas econômicas.

Ao lado disto havia uma grande exploração dos operários. Todavia, da resistência dos próprios operários, de sua organização e, até mesmo, da união destes com outras entidades, resultaram algumas conquistas sociais, embora aparecessem também teóricos da racionalização do trabalho, que levaram a um maior controle sobre o próprio trabalhador. O taylorismo, com o estudo de tempos e movimentos, e o fordismo, com sua linha de montagem, métodos científicos de gerência desenvolvidos nos Estados Unidos, no fim do século XIX e início do século XX, foram passos decisivos para a mecanização que utiliza processos de produção sistematizados pelo capital e impostos ao trabalha-

dor.

A definição abaixo explica, resumidamente, em que consiste o taylorismo:

"(...) Pode-se definir o taylorismo como o conjunto das relações de produção internas ao processo de trabalho que tendem a acelerar a cadência dos ciclos de gestos nos postos de trabalho e a diminuir a porosidade da jornada de trabalho. Essas relações se exprimem através de princípios gerais de organização do trabalho que reduzem o grau de autonomia dos trabalhadores e os submetem a uma vigilância e a um controle permanente da execução da norma de rendimento." (Aglietto citado por Ferreira.p.12)

O fordismo, por sua vez, consiste na aplicação de várias técnicas de racionalização do trabalho e controle dos trabalhadores, inclusive até em sua vida particular, aliada à seleção dos melhores trabalhadores através de salário superior à média (o famoso "Five dollars day"), que Ferreira sintetiza bem:

"O fordismo pode ser considerado, ao mesmo tempo, como uma extensão e uma superação do taylorismo, na medida em que, ao incorporar a lógica taylorista em seus traços essenciais, desenvolve e aprofunda a capacidade de controle capitalista sobre o trabalho operário.

Suas inovações em relação ao taylorismo podem ser resumidas - grosso modo - em dois aspectos principais: a introdução da linha de montagem (e aí serão consideradas as mudanças ao nível do processo de trabalho) e o aparecimento de alguns elementos de uma nova política de gestão da FI (notadamente, uma nova política de salários). (Ferreira, s.d.p.14)

O taylorismo e o fordismo inspiraram muitas formas de controle do processo de produção dos trabalhadores, que muitas vezes foram aplicadas abusivamente.

O sistema de produção adotado exigia cada vez mais especialização, quer dizer, o conhecimento preferencial de uma determinada profissão. A prática continuada de uma dada função simples alienava (e aliena) o trabalhador do processo total, porque os produtos iam se tornando mais complexos e porque não interessa ao capitalista partilhar o controle do processo de produção. Acentuava-se cada vez

mais a cisão entre o planejamento e a execução, isto é, a separação entre quem pensa e quem faz, nas várias fases de industrialização, desde a compra de matéria-prima, planejamento e execução das tarefas, até a colocação do produto no mercado, que Marx explica em breves palavras:

"(...) Esta cisão começa na cooperação simples em que o capitalista representa, perante cada trabalhador isolado, a unidade e a vontade do corpo de trabalho social; desenvolve-se na manufatura, que faz do trabalhador uma parcela de si mesmo; e completa-se na grande indústria, que faz da ciência uma força produtiva independente do trabalho e a coloca a serviço do capital." (Marx, 1980.p.26)

Na indústria, a separação do trabalho em tarefas simples, a racionalização na execução dessas tarefas e a aplicação mais acentuada de planejamento e de novas técnicas, levaram a uma mecanização cada vez maior dos processos de produção.

O tipo de escolarização oferecido contribuía, em grande parte, para a estrutura hierarquizada que interessava à burguesia. Os sistemas nacionais de ensino (introduzidos desde o tempo de Napoleão), com sua graduação discriminadora por excelência, ofereciam à classe trabalhadora a escola elementar, a outro estrato social a formação técnica, e às elites a formação superior nos seus vários ramos de conhecimento, primando pela manutenção do "status quo".

Na educação, a especialização e a complexidade das matérias foram exigindo a subdivisão dos cursos em várias matérias específicas, assim como foram exigindo um maior planejamento na transmissão dos conhecimentos, isto é, são dadas as bases científicas também para o processo de instrução. A pedagogia científica tem em Herbart seu expoente, com seus "passos formais" de ensino.

"(...) As grandes redes de ensino público desenvolvidas pela burguesia, empunhando o método da pedagogia científica de Herbart, crescem vertigi-

nosamente. As camadas populares, uma vez instrumentalizadas através de um saber mínimo, mas eficientemente transmitido pela didática herbartiana, aumentaram o potencial de mobilização e passaram a rejeitar a dominação burguesa, revivendo a todo instante, os ideais sufocados da Comuna de Paris. (...) Ao mesmo tempo essa Pedagogia Moderna engendrava um nível máximo de contradição pois, se por um lado Herbart havia se proposto a montar um ensino forjador de elites, sua pedagogia estava, na verdade, servindo às massas, à medida em que a burguesia via-se forçada em ampliar a rede de ensino público. (...) Esse era o problema pedagógico-educacional da burguesia na entrada do século XX. Como ceder aos trabalhadores mais educação, mantendo a escola como fator de equalização social, e ao mesmo tempo negar-lhes acesso à cultura?" (Ghiraldelli, 1986.p.128)

O pressuposto que estruturou a pedagogia da burguesia, no processo de se consolidar no poder, era o de que os homens são essencialmente iguais. Perante a lei burguesa todos são iguais, por isso educação para todos. A partir do momento em que ela conseguiu a consolidação de sua hegemonia, passou a defender os interesses de suas elites, reagindo aos que ameaçassem desestabilizá-las. Ocorreram então as discriminações no sistema educativo.

"A riqueza e prosperidade da sociedade industrial, montada sob a batuta da burguesia, não trouxe felicidade ao proletariado. No século XIX a pobreza das classes trabalhadoras chegou a dar vida ao "espectro do comunismo", que aterrorizava os industriais, os funcionários públicos, os padres e os professores. (...) Contra os princípios individualistas do liberalismo, o proletariado passou a forjar, idealmente, uma sociedade oposta, regida pelo coletivismo e pela solidariedade. Eram os germes do socialismo. (...) A esse socialismo incipiente, ainda confuso pelo barulho da Revolução Francesa e das batalhas napoleônicas, a História denominou de socialismo utópico. E foi justamente com os utópicos que surgiu, pela primeira vez, os germes de uma pedagogia ligada aos interesses dos trabalhadores." (Ghiraldelli, 1986.p.132)

A burguesia dominante passa a defender que os homens não são essencialmente iguais e sim essencialmente diferentes e é necessário respeitar as diferenças entre os homens. Recorre ao ideal de democracia e de respeito à natureza da criança. Da busca da igualdade entre os homens, princípio base da democracia burguesa, passa a defender suas diferenças, consubstanciadas no movimento da Escola Nova.

"(...) nós sabemos que, em relação à pedagogia nova, um elemento que está muito presente nela é a proclamação democrática, a proclamação da democracia. Alias, inclusive, o próprio tratamento diferencial, portanto, o abandono da busca de igualdade é justificado em nome da democracia e é nesse sentido também que se introduzem no interior da escola procedimentos ditos democráticos." (Saviani, 1985.p.52)

Esse movimento da Pedagogia Nova critica veementemente a pedagogia de Herbart, taxando-a de "tradicional". Referiam-se à pedagogia dos passos formais como "escolástica", conseguindo, destarte, desestruturar a "velha escola".

"Uma vez tendo qualificado a pedagogia de Herbart, a "Pedagogia tradicional", como medieval, a Pedagogia Nova tratou de criar no plano imaginário, a sua luta contra o mundo feudal. Assim de maneira fantástica, a burguesia retirou das catacumbas os fantasmas feudais para, quixotescamente, derrotá-los sob os aplausos dos trabalhadores. O escolanovismo acabou criando uma falsa polémica, a medida que, em pleno século XX, se propôs a fazer oposição à escolástica, a Aristóteles! Kilpatrik, um dos educadores americanos que endossavam o escolanovismo, insistia na tônica de afirmar que a questão educacional, em pleno século XX, se dava entre o experimentalismo galileano e autoritarismo aristotélico! (...)." (Ghiraldelli, 1986.p.129)

Contudo, as experiências pedagógicas a partir do movimento da Escola Nova foram, na sua maioria, restritos a pequenos grupos privilegiados, legitimando as diferenças sociais. Isto porque o povo não teve acesso aos métodos novos que "respeitam as diferenças" individuais. O homem do povo, quando não se adaptasse ao que a escola preconizava, era dela excluído em nome destas diferenças.

"(...) a burguesia, ao formular a pedagogia da essência, ao criar os sistemas nacionais de ensino, colocou a escolarização como uma das condições para a consolidação da ordem democrática. Consequentemente, a própria montagem do aparelho escolar estava aí a serviço da participação democrática, embora no interior da escola não se falasse muito em democracia, embora no interior da escola não tivessemos aqueles professores que assumiam, não abdicavam, não abriam mão da sua autoridade, e usavam essa autoridade para fazer com que os alunos ascendessem a um nível elevado de assimilação da cultura da humanidade. (...) E hoje nós sabemos, com certa tranquilidade, já, a quem serviu essa democracia e quem se beneficiou dela, quem vivenciou esses procedimentos democrá-

ticos e essa vivência democrática no interior dessas escolas novas. Não foi o povo, não foram os operários, não foi o proletariado. Essas experiências ficaram restritas a pequenos grupos, e nesse sentido elas se constituíram, via de regra, em privilégios para os já privilegiados, legitimando as diferenças." (Saviani, 1985.p.53-52)

2.4 O Trabalhador Parcelarizado e o Método Tecniciستا

No âmbito do desenvolvimento das forças produtivas programadas, planejamento e mecanização tornaram-se o binômio inseparável na indústria, sendo a tônica da produção em série. Isto levou também a padronização a organismos nacionais e internacionais de normas de produção, tudo feito em função da demanda do mercado. Estes procedimentos propiciam a subordinação dos países menos desenvolvidos aos mais desenvolvidos em tecnologia industrial. (Entre os países que podiam concorrer entre si, num primeiro estágio, travou-se uma luta ferrenha, com o uso de vários recursos, inclusive forças armadas, na conquista de mercados. Num segundo estágio, houve o estabelecimento de acordos e reservas de zonas de influência, formando-se também cartéis e trustes.) Um dos recursos para vencer a concorrência é a diminuição do custo de produção. Passando pela exploração do trabalhador (baixos salários, extensa jornada e péssimas condições de trabalho), pelo aviltamento dos preços das matérias-primas (exploração dos países subdesenvolvidos fornecedores de recursos naturais), pelo planejamento e mecanização, chegou-se à automação como maneira de reduzir os custos na produção.

A automação pode ser considerada a terceira Revolução Industrial. É uma forma de aumentar a produtividade e, ao mesmo tempo, reduzir a quantidade de assalariados, pois é corrente, nos meios industriais, que reduzir assalariados é reduzir problemas. Iniciada com máquinas auto-

máticas chegou ao requinte de substituir trabalhadores por robôs.

A automação é muito eficiente, principalmente nos sistemas de trabalho de processo contínuo. Retornando à sua origem, cabe aqui a explicação sucinta de Ferreira:

"No plano da formação do valor, de troca nesse tipo de processo produtivo, há que se registrar que a economia de tempo e de trabalho possui características particulares em relação aos processos de trabalho do tipo taylorista e fordista. Nestes últimos, o ritmo de produção (e, portanto o volume produzido) depende do ritmo de trabalho, existindo basicamente duas formas para se obter a aceleração da cadência do trabalho: por intermédio da estratégia dos "tempos alocados" (taylorismo) ou pela estratégia dos "tempos impostos" (fordismo) - Frequentemente essas duas estratégias se encontram combinadas. Esse tipo de processo de trabalho é dominante nas chamadas "indústrias de série" (de tipo "usinagem-montagem" - por exemplo: indústria automobilística).

Já nas indústrias de processo contínuo encontramos um processo de trabalho no qual o ritmo de produção não depende do ritmo do trabalho. Dada a importância dos investimentos em capital fixo, em relação ao capital variável (elejada "composição orgânica do capital"), a questão crucial, que irá determinar a performance da usina, será o rendimento obtido das instalações e que estará diretamente relacionado com a taxa de utilização da capacidade instalada; a organização do trabalho deverá se moldar a essas características." (Ferreira, s.d.p.20, grifos do autor)

A parcelarização das tarefas produtivas e a especialização levaram à necessidade de uma escolarização profissionalizante. Nas escolas técnicas, os alunos recebem, em vários níveis e em várias especialidades, as instruções básicas, que os capacita a receberem na própria empresa que os emprega os conhecimentos suplementares para o desempenho de determinadas funções. Pela própria limitação do sistema de trabalho e pelo interesse capitalista em manter a parcelarização, para evitar um domínio do processo de trabalho por parte do operário, o conhecimento de outras fases do processo, afóra aquela em que o operário está envolvido, raramente se dá, a não ser no caso de acesso a posições de chefia. Este acesso implica uma submissão e uma dedicação do operário ao capitalista e uma aceitação ou não por parte do capitalista e seus prepos-

tos. A escola profissionalizante, na verdade, é uma instituição de interesse do capital. Em muitos casos é financiada e dirigida pelo capital. Como formação básica ela privilegia uma disciplina e instrução específicas às necessidades da indústria.

Por outro lado, entusiasmados com os bons resultados obtidos na indústria pela racionalização do trabalho, mecanização e outros recursos usados, técnicos de várias formações e especialidades transferiram esta racionalidade no trabalho para a educação. Neste contexto se privilegia a adaptação do homem ao sistema produtivo. Era necessário formar indivíduos eficientes nos vários níveis com vistas ao aumento da produtividade na sociedade. Chegaram a vários sistemas e ao uso de diversos recursos tecnológicos (inclusive de instruções técnicas, verdadeiros promotores de vendas), que foram aplicados de forma intensiva a variados cursos e que deram origem à pedagogia tecnicista.

"(...) Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos, em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí, a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o micro-ensino, o tele-ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, etc. Daí, também, o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplina e práticas pedagógicas." (Saviani, 1985.p.16)

A diferença entre a pedagogia proposta pela Escola Nova (esta, analisada anteriormente) para a pedagogia tecnicista está no deslocamento do centro de decisão. Num, o professor e alunos detêm certa autonomia, decidindo como trabalhar; noutra, os meios é que impõem o que professores e alunos devem executar. O que há de comum nas três teorias pedagógicas analisadas no decorrer do traba-

lho, a da Escola Tradicional, a da Escola Nova e a da Escola Tecniciста, é que todas se pautam num único eixo: transmissão-assimilação dos conhecimentos valorizados socialmente.

*"(...) não é a teoria pedagógica tradicional que determina o modelo de transmissão-assimilação, ou a teoria pedagógica tecnicista que determina a parcelarização de funções, a perda de controle do processo pelo professor. Ao contrário, é o tipo de organização do trabalho pedagógico que leva a implementação do eixo transmissão-assimilação, bem como a separação entre os que planejam e os que executam, destituindo o professor do controle sobre o processo e o produto do seu trabalho."
(Martins, 1985, p.198)*

A partir dessas relações, entre os estágios das forças produtivas com as reformas educacionais e os processos de democratização do ensino público, tenta-se neste trabalho, historiar a perda de controle do processo de produção, que o trabalhador vem sofrendo no trabalho, com a perda que o professor vem sofrendo na escola, na produção do conhecimento. É uma tentativa no sentido de explicar como esses trabalhadores vão se desqualificando no próprio trabalho.

No estágio das forças produtivas simples, o indivíduo exercia o controle do processo de trabalho, planejava e executava o que devia ser produzido, constituindo-se no trabalhador total. Com o desenvolvimento das forças produtivas complexas, quando o capital passa a coordenar o processo produtivo, o trabalhador se constitui em trabalhador tarefeiro, e, quando o capital passa a imprimir ritmo acelerado na produção, o indivíduo passa a ser trabalhador especializado. Hoje, no estágio das forças produtivas tecnificadas, o indivíduo produtivo se constitui no trabalhador parcelarizado, é mero executor de tarefas, desqualificando-se e alienando-se no próprio trabalho.

"(...) a concentração dos operários nas fábricas foi uma consequência lógica do putting-out System (ou, se quiser, de suas contradições inter-

nas) e seu sucesso não tinha muito a ver com a superioridade tecnológica das grandes máquinas. O segredo do sucesso da fábrica, o motivo de sua adoção, é que ela tirava dos operários e transferia aos capitalistas o controle do processo de produção. Disciplina e fiscalização podia reduzir os custos, na falta de uma tecnologia superior." (Marglin, 1980.p.58)

Estabelecendo uma relação entre o trabalhador da fábrica com o trabalhador da educação, foi possível detectar que, da competência total, o professor hoje tem a competência parcial. É mero "dador de aula", cumprindo determinações de outras instâncias hierárquicas. Cada vez mais, o professor vem vendendo sua capacidade de criar a aula, pois sua ação na sala de aula é controlada pelos objetivos do currículo escolar e pelos manuais que se vê obrigado a adotar. A

"(...) tendência à constituição de órgãos centrais de decisão sobre o que e como fazer no processo educativo vai distanciando o trabalhador do ensino da vinculação direta com o cotidiano de seu trabalho, vinculação que sempre foi qualificadora para todo trabalhador. Quanto mais perde o controle sobre o seu trabalho e sobre ele mesmo como trabalhador, mais se desqualifica e vira um mero executor de ordens. A organização do trabalho passa a ser o espaço de desqualificação em vez de ser o espaço de qualificação do trabalhador." (Arroyo, 1985.p.206)

No que diz respeito à desqualificação dos professores, o problema está mais ligado à organização do trabalho pedagógico do que à formação profissional.

"O que qualifica ou desqualifica um profissional não é o nível da escola, em que se formou, mas o trabalho, sua organização, o nível do saber e qualificação permitido na organização em que se exerce a profissão. A escola não era desqualificada porque seus trabalhadores eram desqualificados, mas estes foram desqualificados por uma escola que não poderia ser centro de irradiação da ciência, mas centro de moralização." (Arroyo, 1985.p.90)

Assim conforme identificações de elementos didáticos nas três modalidades de prática educativa situadas nesse trabalho, no capítulo 1 da II parte, constataram-se as seguintes análises:

A maioria dos docentes se vêem obrigados a cumprir o plano curricular estabelecido pelas escolas. Os alunos, por sua vez, submetem-se ao plano de ensino, estipulado pelo professor, muitas vezes tirado do arquivo da escola e "adaptado" a cada ano. Ambos cumprem um planejamento do qual não participaram, sobre o qual não decidiram. O processo ensino-aprendizagem se realiza alheio aos interesses e necessidades dos professores e dos alunos.

Na escola, ensina-se um conteúdo desligado da vida, desligado das coisas que as crianças vivem, do que os jovens necessitam e do que os adultos esperam. Na maioria das vezes um conteúdo desligado do conflito existente na sociedade.

Apesar de competência ter como significado o alto domínio do saber e do fazer, o processo de trabalho do trabalhador na fábrica e o processo de trabalho pedagógico na escola têm determinado na prática um conceito diferente do conceito teórico, sobre o que vem a ser competência. O conceito de competência ao nível da teoria pedagógica é o de que o professor deve cumprir o planejamento, transmitindo "bem" o conteúdo, mantendo a disciplina e conseguindo um bom índice de aprovações. Na prática cotidiana, o professor cumpre o planejamento concebido por outros e transmite um conteúdo que dissimula as contradições sociais, muitas vezes altera a relação pedagógica e até avalia de forma menos rigorosa. Outros recorrem a uma metodologia coercitiva que reprime qualquer autonomia do aluno, avalia (pune) com a nota e educa o aluno para aprender a obedecer e a ter medo da autoridade instituída.

Nesta perspectiva, a competência que é exigida do professor na atual organização do trabalho pedagógico, o desqualifica, pois aprende uma competência de submissão às relações sociais de produção impostas pelo capital e que

se expressam na divisão social do trabalho na escola. O processo de desqualificação da grande maioria dos professores se dá por não terem condições de aperfeiçoarem-se, trabalham em várias escolas ou têm excesso de carga horária, vêem-se obrigados a cumprir um currículo já elaborado, adotam um livro didático ultrapassado ou tendencioso, enfim, vêem-se forçados a acatar as definições dos departamentos das suas escolas.

Essa lógica tem sua razão de ser. Arroyo coloca que a história na luta pela educação dos trabalhadores tem trazido um dilema: todos devem ser instruídos - devem saber ler e escrever - mas não devem ser escolarizados - ser "sujeito de saber e cultura"-.

"(...) o direito à educação, os avanços das classes trabalhadoras na formação do saber, da cultura e da identidade de classe continuam sendo sistematicamente negados, reprimidos e enquanto possíveis, desestruturados por serem radicalmente antagônicos ao movimento do capital. (...) É a estratégia da burguesia para seus trabalhadores: expandir a escolarização, reprimir a educação." (Arroyo, s.d...p.5)

é necessário, realmente, reinventar a competência para democratizar a educação. Democratizar não é só distribuir com competência aquilo que é privativo de poucos. No processo de repensar a democratização, a ampliação do espaço de luta das classes subalternas dentro da própria escola, constitui uma das alternativas desta classe que sempre acaba sendo dela excluída .

Assim também, acredita-se que, se o professor não compreender a razão de ser de sua prática pedagógica, ficará bastante difícil ter em tal prática, uma atuação direcionada para a transformação da escola, em função do compromisso político com os que nela ficam marginalizados. Portanto, é fundamental que o professor compreenda que sendo a escola uma organização inserida na sociedade e, portanto, reflexo do conjunto das relações sociais, dentro

dela também está posta a dicotomia do trabalho humano: enquanto uns planejam e controlam o que ensinar, porque, como, quando, para quem, outros apenas executam no dia-a-dia da sua prática na sala de aula, sem saber o porquê, o para quem, o para quê.

Assim, entender a razão de ser da prática é ter claras as funções e os cargos de quem trabalha na educação, entendendo a organização do trabalho como reflexo da divisão social do trabalho. É perceber que o planejamento escolar é concebido alheio às necessidades dos alunos, da realidade escolar e da própria vontade do professor. Toda a organização do trabalho pedagógico é montada para que o planejamento seja executado, e quanto mais mecanicamente melhor. Isso porque o que é posto pela organização escolar é que é preciso acabar o programa, ministrar aulas dentro dos seus objetivos, conseguir disciplina e ter um bom índice de aprovação.

Essa organização do trabalho pedagógico no interior da escola tem alienado o professor da compreensão da própria razão de ser do seu trabalho, porque se torna um mero repassador de conteúdos, não chega a ter consciência de que pode questionar, considera-se contratado para dar aulas, corrigir cadernos, ensinar civilidade, valores burgueses, culto à pátria, nacionalismo, enfim, disciplinar, instruir e dar notas.

O professor não concebe e não tem controle do processo do seu trabalho, é controlado pela escola, através da burocratização dos planejamentos, dos livros didáticos e da hierarquia das funções da escola e do sistema de ensino. Não tendo autonomia para decidir sobre o que, porque, como e para quem ensinar, o professor é mantido numa relação de exploração que nem lhe permite influir sobre o valor do seu salário. E é punido quando se envolve

com manifestações que protestam contra essa realidade opressora. As greves desgastantes, por exemplo, que têm marcado a luta dos educadores podem, por si, mostrar quão defasada está a luta pela efetiva democratização da educação, apesar de se falar nela há mais de dois séculos.

Concluindo: hoje, quando se discute como democratizar a educação, pensa-se que a mediação da democratização se dá pela competência do professor em equacionar os problemas que enfrenta na escola, desde o desinteresse dos alunos até os entraves burocráticos da sua profissão. Da mesma forma, a reflexão, pelo conjunto dos trabalhadores do ensino, sobre que tipo de conhecimento elaborado e socialmente valorizado deve ser repassado, e como pode ser recriado um novo saber, que explique as diferenças sociais e dê base para a sua superação, vai se dando no processo de trabalho a serviço da maioria que procura a escola como canal de ascensão social.

CONCLUSÃO

Na perspectiva assumida por este trabalho, ter competência não é só saber transmitir conhecimentos, implica, sim, uma participação mais comprometida com a função social da escola. O professor precisa, além de saber fazer, saber como aprender com os alunos e com seus colegas de profissão a produzir um novo conhecimento, que dê conta de explicar e superar os problemas que surgem no dia-a-dia da prática escolar. Na medida em que esse conjunto de trabalhadores passar a criar novas relações sociais de produção, irá emergindo uma nova competência em função do trabalho comprometido com a transformação. Essa nova pedagogia dar-se-á no fazer cotidiano da escola. O novo saber vai sendo produzido, isto é, as teorias transmitidas na escola, originalmente concebidas em determinadas práticas localizadas historicamente, são negadas e recriadas no valor que passam a ter, para explicar a realidade de exploração de uns homens sobre outros.

A prática é profundamente revolucionária: sua função é negar as teorias não dinâmicas, criticar estas teorias, provocando o confronto do que alguns homens pensam da realidade com o que outros homens vivem e fazem, numa existência onde há homens que exploram e dominam outros homens para a manutenção do "status quo" de uma minoria privilegiada, que usufrui, privatiza e elitiza os conhecimentos e descobertas das ciências, que vêm sendo produzidas através dos tempos pelo conjunto dos homens.

Repensar a função da escola, procurar coletivamente soluções para os problemas da escola, porque os conhecimentos por ela veiculados não são neutros, é saber por quem o espaço da escola pode, deve e precisa ser ocupado. É procurar, pelo trabalho, gerar a competência para

a recuperação do saber fazer, no sentido de criar uma nova cultura, com vistas à superação da relação de exploração. É, também, superar a alienação dessa classe dominada de sua condição de marginalidade, pois esta condição faz parte da ideologia veiculada pela classe dominante, que mantém seu poder porque controla quem produz os conhecimentos, as teorias, as ciências, os bens materiais e até os valores espirituais.

"(...) em nossa sociedade, as classes sociais, especialmente as subalternas, já demonstraram que existem outras formas de produção do saber. Essas classes, diária e quotidianamente, evidenciam, diante de nós, a auto-educação obtida pelo seu próprio fazer. Aprende-no pelo trabalho, que é o elemento definidor, organizador e gerador de um saber derivado de uma prática social específica. (Santos, Esboço para uma teoria da prática.p.21-2)

As classes subalternas têm mostrado que, independentemente da escola, estão gerando um saber muito próprio, muito específico, a partir das necessidades concretas do dia-a-dia desta classe. Redefinir a escola implica, então, estar atento a esta lógica de classe, que não é a mesma lógica da classe que sistematizou os conhecimentos valorizados socialmente. Redefinir a escola não será, portanto, continuar apenas distribuindo ou socializando os conhecimentos, as ciências que estão disponíveis, já que isto significa continuar reforçando a lógica dominante - através do repasse da cultura dominante -.

Daf, porque esta proposta de captar o saber que as classes subalternas têm produzido, a partir de sua prática, importa em que a contribuição social da escola seja a de ajudar a criar um novo conhecimento, um novo saber, uma nova cultura, que seja útil e que dê conta não só de explicar a realidade de exploração em que vive esta classe, mas que, também dê base para a sua superação como classe dominada.

"Ou seja, o sentido teleológico do processo educativo deve-se voltar para a compreensão do por-

que desta situação existencial, pois só assim teremos condições de transforma-la. Ação e pensamento constituem elementos de um só processo. Se o saber sistematizado pode ser apropriado para a consecução deste objetivo, ótimo! Aproveitemo-lo! Se não está de acordo com esta finalidade e não atendam os interesses destas classes, desprezemo-lo, vamos trabalhar para sistematizar outros que atendem aos nossos objetivos. E, para tanto, temos que lutar para a criação das condições materiais e da organização do trabalho pedagógico que propiciem este desiderato. Que cada escola se transforme em uma unidade de produção e distribuição de conhecimentos articulados aos reais interesses da maioria da população brasileira.
(Santos, 1985.p.7)

Para os que defendem esta postura teórica, ter competência é então ter a compreensão da razão de ser da prática pedagógica. É entender a finalidade, o objetivo da atuação enquanto educador. Compreender por que se está na educação é entender para quem se quer ensinar - é ter o compromisso político -. Ter o compromisso político em ensinar para as classes subalternas exige, no processo, uma competência técnica muito específica, que não está apenas em saber transmitir o conhecimento produzido socialmente, mas sim, em como aprender a captar o conhecimento produzido pelas necessidades das classes subalternas, para que possam apropriar-se do saber dominante, sistematizando-o, reelaborando-o, criando um saber de classe que explique e dê condições para a superação de sua marginalidade.

A competência do professor está em saber como captar e como criar, junto com os alunos, um novo saber, que atenda às necessidades concretas para a superação dos problemas enfrentados pelas classes subalternas, em função de uma realidade de exploração do homem pelo homem.

Um dos primeiros caminhos para democratizar a educação está na conquista do espaço, para denunciar, propor e concretizar mudanças significativas na redefinição da função social da escola. A participação dos professores nas decisões coletivas, ensejando a concepção de um projeto educacional coerente com as necessidades de quem efeti-

vamente precisa da escola, enquanto instância de apreensão de um saber que explique a própria marginalidade social, se constitui no processo de democratização da educação.

Refletir coletivamente sobre o que constitui um ensino de boa qualidade, para que esses alunos compreendam o porque da sua marginalização na escola e na sociedade, impõe, no âmbito das discussões, três questões norteadoras do compromisso político do professor com a democratização da educação:

- a- que conteúdo explica a realidade de exploração do aluno?
- b- como fazer com que os alunos aprendam?
- c- como retê-los por mais tempo na escola?

A competência para dar conta dessas questões vai sendo adquirida no embate do processo de ensino-aprendizagem, na tentativa de encontrar soluções para os problemas surgidos, a partir da democratização da relação pedagógica que o professor estabelece com seu aluno. Para tanto é necessária uma pedagogia concreta, a partir da classe trabalhadora e não do Estado.

"(...) uma pedagogia concreta, (...), aberta e resultado de precárias sínteses que acabam por preferir deixar os programas didáticos mais abertos à criatividade e organização dos educadores que tomarão suas decisões a partir de orientações emanadas do coletivo político ao qual pertencem, e jamais do Estado." (Nossela, 1986.p.20-1)

Essa pedagogia deve conceber a educação como produção do saber e da cultura, para a construção da identidade das classes subalternas, pois,

"(...) O capitalismo tem sido esperto em garantir um mínimo de educação escolar básica para as classes trabalhadoras continuando a reprimir o direito à educação. A burguesia tem tentado distrair o povo e os profissionais da educação para reduzir o direito à educação apenas à entrada e permanência durante alguns anos na escola." (Arroyo, s.d..p.8)

O esforço de entender, contextualizar e superar as contradições da prática pedagógica, faz com que o professor passe a compreender a dimensão política da sua ação, conquistando uma competência para democratizar a educação.

Esta conquista implica o rompimento da subordinação mantida nas atuais relações sociais de produção, da organização do trabalho pedagógico na escola, produto da divisão social do trabalho capitalista. Há que se chegar a novas relações sociais de produção do conhecimento, considerando as necessidades emanadas do coletivo.

Uma competência para "MUDAR" exige que o professor aprenda a captar, para compreender e superar, os limites da prática pedagógica na atual organização do trabalho pedagógico. Esse processo implica um aprofundamento na busca da explicação dos determinantes sociais da sua prática, procurando-os na origem da divisão do trabalho capitalista, sob a abordagem dialética. Buscar uma explicação da razão de ser da sua prática através da epistemologia do conhecimento proletário é ter como critério que a História é a ciência dos homens. Se são os homens que fazem a História, são os homens capazes de gerar uma nova práxis que permita alterar as atuais relações sociais de produção do conhecimento, da verdade da existência, da desigualdade social entre os próprios homens.

Uma competência para "MUDAR" pressupõe uma competência para produzir, com os demais da escola, um conhecimento para a construção da identidade das classes trabalhadoras.

Constata-se, pela evolução das análises para a construção deste referencial teórico, que o movimento social que gerou as várias reformas na educação tem como de-

terminante a estrutura econômica da sociedade. Esta estrutura perpetua-se na atual organização do trabalho da escola, através das relações sociais de produção, advindas da lógica da fábrica.

"Reunir trabalhadores sob uma organização centralizada foi o móvel da nova organização capitalista do trabalho. Como adestrar corpos e discipliná-los para a produtividade, a valorização e acumulação do capital deixando-os soltos à mercê do seu ritmo e de sua disciplina de trabalho? A classe patronal viu logo que somente seria possível impor a disciplina do capital sobre o trabalho, organizando os trabalhadores no sistema de fábrica, submetendo-os a uma direção central e sobretudo à moral da empresa. (...) A fábrica, ajudada e legitimada por esses campos do conhecimento - economia política, teoria geral da administração e mais tarde a pedagogia e psicologia - será a grande educadora das camadas populares para o trabalho organizado sob o capital." (Arroyo, 1985.p.141-142)

Através dos tempos os homens produziram uma competência para separar mãos, corpo e mente; uma competência que separa o pensar do fazer, que perpetua a divisão social do trabalho, cuja manutenção interessa aos grupos dominantes. Hoje, coloca-se a necessidade de superar o conceito burguês de trabalho, que separa pensar e fazer, para elevar o trabalho social do homem político.

"Essa nova compreensão científica de que a relação produtiva é sempre relação humana e política subverte portanto, toda explicação tecnicista, mecânica, funcional da relação de trabalho. Trata-se sempre de uma relação complexa, política, que exige em contrapartida uma estratégia de libertação por parte da classe trabalhadora, complexa, criadora, informada pela perspectiva do todo social e de superação do conceito burguês de trabalho." (Nosella, 1986.p.15)

Este trabalho caminha na tentativa de resgatar a autonomia que, historicamente, o trabalhador foi perdendo face ao desenvolvimento das forças produtivas, e propõe a construção de uma competência para "MUDAR": uma competência que junte mão, corpo e mente, uma competência em que seja possível juntar o pensar e o fazer.

"(...) a nova concepção de trabalho dos séculos XIX e XX, na forma como a classe trabalhadora a elaborou, é essencialmente um conjunto das atividades sociais marcadas pela superação da divisão

entre teoria e prática. Em outras palavras, saber se relaciona com a máquina é sobretudo possuir conhecimento científico, tecnológico e político. (...) A Poiesis é, afinal, a gigantesca obra de revolução que visa relacionar a máquina com o homem universal e elimina a separação entre trabalhadores das mãos e trabalhadores da inteligência. (Nosella, 1986.p.15-16)

A competência para juntar pensar e fazer, a competência para "MUDAR" exige a conquista de uma competência para democratizar não só a instrução, o domínio da escrita, leitura e cálculo, como também é imprescindível democratizar a educação, isto é, é preciso que se produza um saber e uma cultura realmente capazes de construir a partir das experiências de classe social a identidade das classes trabalhadoras também dentro da escola.

A contribuição desta dissertação será, pois, e finalmente, no sentido de avançar na direção de uma nova organização do trabalho pedagógico, em que seja possível aprender coletivamente uma metodologia de Trabalho e Educação, que permita alterar as relações sociais de produção do conhecimento na escola, com vistas à transformação das desigualdades sociais, a partir da participação da construção da ciência da História, envolvendo-se na vida.

"(...) é necessário manter um processo de crítica, não apenas nem fundamentalmente da escola, de seus conteúdos e métodos, mas do movimento social que exclui as classes subalternas como legítimos produtores da cultura. Não é suficiente democratizar a instrução nem a instituição escola, mas manter uma postura de permanente crítica a uma instituição que não nasce neutra tal como é apresentada comumente, como um bem coletivo que tenha sido assaltado e apropriado pelos poderosos, e posto a seu serviço excluindo o povo desse bem público. A redução da educação à escola enquanto locus legítimo do único saber legítimo não pode interessar as classes trabalhadoras, pois esse reducionismo faz parte de um processo social mais amplo de negação do saber, da educação e da cultura produzidos enquanto práxis das classes sociais ou enquanto fazer humano das classes em luta." (Arroyo, s.d..p.10-11).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMANAQUE Abril. São Paulo, Abril Cultural, 1983.

AQUINO, Rubim Santos Leão de, *et alii*. História das Sociedades. 2.ed. Rio de Janeiro. Ao Livro Técnico, 1983.

ARROYO, Miguel. Do compromisso político à competência técnica. [s.n.t.]. mimeo.

----- O direito do trabalhador à educação. [s.n.t.]. mimeo.

----- Mestre, educador trabalhador: organização do trabalho e profissionalização. Belo Horizonte, Fac. de Educação/UFMG, 1985. (Tese apresentada ao Depto de Administração Escolar para concurso de professor titular.)

BARBOSA, Leila Maria A, *et alii*. A incrível história dos homens e suas relações sociais. Petrópolis, Vozes, 1985.

BECKER, Idel. Pequena história da civilização ocidental. 5.ed. São Paulo, Cia Editora Nacional, 1971.

BISSERET, Noelle. Ideologia das aptidões naturais. In: DURAND, José Carlos Garcia de, org. Educação e hegemonia de classe. Rio de Janeiro, Zahar, 1979. p.30-67.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. 8.ed. São Paulo, Brasiliense, 1983.

BRAVERMAN, Harry. Trabalho e capital monopolista. 3.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

BRUNO, Lúcia Barreto. O que é autonomia operária. São Paulo, Brasiliense, 1983.

BURNS, Edward McNall. História da civilização ocidental. 25.ed. Porto Alegre, Globo, 1983.

CHARLOT, Bernard, *et alii*. Auto gestão pedagógica ou escola dos trabalhadores. Belo Horizonte, FAE/UFMG, [s.d.]. mimeo.

CHAUÍ, Marilena de Souza. O que é ideologia. 12.ed. São Paulo, Brasiliense, 1983.

CONVERSANDO com Paulo Freire. In: *é só fazendo que se aprende*, São Paulo, 1:22-29, 1985.

CORIAT, Benjamim. A automação e a noção de processo de trabalho do tipo "process" (Processo Contínuo). [s.l., s.c.p.], 1979. mimeo.

----- Ford, a linha de montagem e a noção de produção em grandes séries. [s.l., s.c.p.], 1979. mimeo.

CUNHA, Fátima. Filosofia da escola nova: do ato político ao ato pedagógico. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1986.

EBY, Frederick. História da educação moderna. 2.ed. Porto Alegre, Globo, 1976.

EGGE, David. Cidades do Sol. Ciência Ilustrada, São Paulo, 2(12):44-49, set. 1983.

FERREIRA, Cândido Guerra. Processo de trabalho, tecnologia e qualificação: notas para discussão. [s.n.t.]. mimeo.

- FREINET, Célestin. O método natural. Lisboa, Stampa, 1977.
 ----- Para uma escola do povo. Lisboa, Presença, 1959.
 ----- As técnicas Freinet da escola moderna. 4.ed. Lisboa, Stampa, 1975.
 ----- O texto livre. Lisboa, Dinalivros, 1973.
- FREINET, Élise. Nascimento de uma pedagogia popular. Lisboa, Estampa, 1979.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 3.ed. São Paulo, Cortez; Autores Associados, 1983.
 ----- Pedagogia do oprimido. 10.ed. São Paulo, Paz e Terra, 1981.
- GARCIA, Guillermo. A relação pedagógica como vínculo libertador. In: PATTO, Maria Helena Souza, org. Introdução à psicologia escolar. São Paulo, T.A. Queiroz, 1983. p.342-60.
- GERBRAN, Philomena. Introdução. In: FIORAVANTE, Eduardo et al. Conceito de modo de produção. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo. Reelaboração da didática e história concreta. Educação e Sociedade. São Paulo, 23:136-147, abr. 1986.
 ----- A vara teimosa. Educação e Sociedade. São Paulo, 24:116-143, ago. 1986.
- HOBBSBAWM, Eric. Introdução. In: MARX, Karl. Formações econômicas pré-capitalistas. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981. p.13-64.
- HUBERMAN, Leo. História da riqueza do homem. 18.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.
- HUBERT, René. História da pedagogia. 3.ed. São Paulo, Cia Editora Nacional, 1976.
- KONDER, Leandro. O que é dialética. 6.ed. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- LARROYO, Francisco. História geral da pedagogia. 2.ed. São Paulo, Cia Editora Nacional, 1974.
- LIMA, Maria de Lourdes. Avaliando as diferenças qualitativas no desempenho de alunos no curso de pós-graduação. [s.n.t.]. (Trabalho apresentado no IV Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, Salvador, 1987.)
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. O ensino público e suas origens. Ande. São Paulo, 1(5):5-7, 1982.
 ----- O escolanovismo: revisão crítica. In: MELLO, Guiomar Namó de. org. São Paulo, Loyola, 1984. p.19-28.
 ----- Origens da educação pública. São Paulo, Loyola, 1981.
 ----- Perspectivas históricas da educação. São Paulo, Ática, 1986.
- LUCKESI, Carlos Cipriano. Da necessidade de constituir um

novo paradigma para a didática. [s.n.t.]. (trabalho apresentado na XI Reunião Anual da ANPED, Salvador, 1987).

LUZURIAGA, Lorenzo. História da educação e da pedagogia. 2.ed. São Paulo, Cia Editora Nacional, 1973.

----- História da educação pública. São Paulo, Cia Editora Nacional, 1959.

MARGLIN, Stephen A. Origem e funções do parcelamento das tarefas. In: GORZ, André. Crítica da divisão do trabalho. São Paulo, Martins Fontes, 1980. p.37-77.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A didática na atual organização do trabalho na escola. Belo Horizonte, Fac. Educação/UFMG, 1985. (Dissertação de Mestrado).

MARX, Karl. O capital. 8.ed. São Paulo, Difel, 1982.

----- Formações econômicas pré-capitalistas. 3.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

----- Da manufatura à fábrica automática. In: GORZ, André. Crítica da divisão do trabalho. São Paulo, Martins Fontes, 1980. p.22-35.

MELLO, Guiomar Namó de. Educação escolar, paixão, pensamento e prática. São Paulo, Cortez; Autores Associados, 1986.

----- Magistério de 1º grau, da competência técnica ao compromisso político. 6.ed. São Paulo, Cortez; Autores Associados, 1986.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Diretoria do Ensino de 1º Grau. Considerações sobre educação e trabalho no currículo do ensino de 1º Grau. Belo Horizonte, 1984.

MONROE, Paul. História da educação. 3.ed. São Paulo, Cia Editora Nacional, 1976.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político como horizonte da competência técnica. Educação e Sociedade. São Paulo, 14:91-97, abr. 1983.

----- Trabalho e educação: do "tripalium" da escravatura ao "labor" da burguesia; do "labor" da burguesia à "poiesis" socialista. [s.n.t.]. (trabalho apresentado no Simpósio Educação e Trabalho IV CBE. Goiania, GO, 1986).

NOT, Luis. As pedagogias do conhecimento. São Paulo, Difel, 1981.

PALACIOS, Jesús. Tendencias contemporaneas para una escuela diferente. Cuadernos de Pedagogia, 5(51):3-17, mar. 1979.

PEREIRA, Luiz. História e planificação. In: -----: Ensaio de sociologia do desenvolvimento. São Paulo, Pioneira, 1970. p.11-51.

POLITZER, Georges. Princípios elementares da filosofia. 9.ed. Lisboa, Prelo, 1979.

PONCE, Anibal. Educação e luta de classes. 4.ed. São Paulo, Cortez, 1983.

SANTOS, Oder José dos. Esboço para uma pedagogia da prática. Educação em Revista. Belo Horizonte, 1(1):19-23,

jul. 1985.

----- . A questão da produção e distribuição do conhecimento. Educação em Revista. Belo Horizonte, 1(2):5-7, dez. 1985.

SAVIANI, Dermeval. Competência política e compromisso técnico ou (o pomo da discórdia e o fruto proibido) Educação e Sociedade. São Paulo, 5(15):111-143, ago. 1983.

----- . Escola e democracia. 9.ed. São Paulo, Cortez, 1985.

SCHAFF, Adam. História e verdade. 2.ed. São Paulo, Martins Fontes, 1971.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da praxis. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.