

ERRATA

- P. Agradecimentos § 6 - Onde se lê "As professoras Ione Mercedes Vieira e Maria Letícia Rocha Souza", leia-se "Aos professores Bento Itamar Franco, Ione Mercedes Vieira e Maria Letícia Rocha Souza".
- P. 81 - Citação - Onde se lê "... a sociedade nos seus diferentes", leia-se "... a sociedade civil⁵ nos seus diferentes".
- P. 81 - Indicação e numeração de rodapé - Onde se lê "15" leia-se "5".
- P. 86 - Indicação e numeração de rodapé. Onde se lê "4" leia-se "6".
- P. 97 - Indicação e numeração de rodapé. Onde se lê "5 e 6", leia-se "7 e 8".
- P. 115 - Indicação de rodapé. Onde se lê "6" leia-se "9".
Numeração de rodapé. Leia-se "9".
- P. 151 - Onde se lê "151", leia-se "150", correspondendo a primeira página do 4º Capítulo e alterando toda a numeração subsequente.
- Título do Capítulo: Onde se lê "IV - Escola e Sociedade Capitalista: As Origens da Didática como Teoria de Ensino", leia-se: "IV - Desenvolvimento da Didática na Sociedade Capitalista: principais manifestações".
- P. 154 - Indicação e numeração de rodapé. Onde se lê "7", leia-se "10".
- P. 193 - Indicação e numeração de rodapé. Onde se lê "8", leia-se "11".
- P. 206 - Indicação e numeração de rodapé. Onde se lê "9", leia-se "12".
- P. 217 - Indicação e numeração de rodapé. Onde se lê "10", leia-se "13".
- P. 234 - Indicação e numeração de rodapé: Onde se lê "11, 12, 13", leia-se "14, 15, 16".
- P. 237 - Indicação e numeração de rodapé. Onde se lê "14", leia-se "17".
- P. 238 - Indicação e numeração de rodapé. Onde se lê "15", leia-se "18".
- P. 254 - Indicação e numeração de rodapé. Onde se lê "16", leia-se "19".

OLGA TEIXEIRA DAMIS

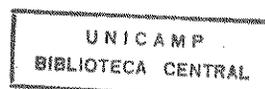
DIDÁTICA E SOCIEDADE: O CONTEÚDO
IMPLÍCITO DO ATO DE ENSINAR.

Este exemplar corresponde
à redação final da Dis-
sertação defendida por
OLGA TEIXEIRA DAMIS
e aprovada pela Comis-
são julgadora em 19/03/90

Data: 19/03/90
Assinatura: 

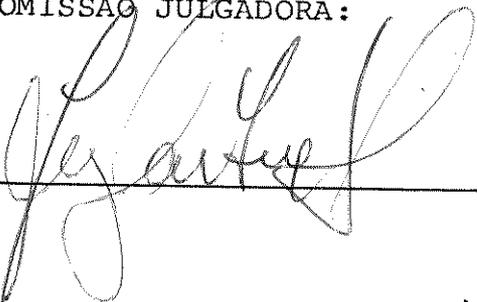
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

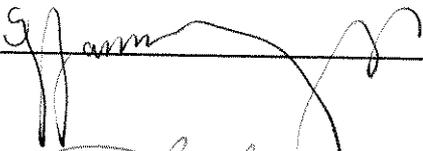
1990



Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação: FILOSOFIA e HISTÓRIA da EDUCAÇÃO à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação ' do Prof. Dr. DERMEVAL SAVIANI

COMISSÃO JULGADORA:







AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Dermeval Saviani, pela orientação segura e competente.

Ao Programa Institucional de Capacitação de Docente (PICD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela ajuda financeira.

Aos Professores do Departamento de Princípios e Organização da Prática Pedagógica da Universidade Federal de Uberlândia, pela cooperação e incentivo manifestados.

Aos colegas da Equipe de Didática, pelas demonstrações de interesse e colaboração ao trabalho.

Às colegas Eraídes Ribeiro Bonilha e Regina Célia de Santis Feltran, pela ajuda nos momentos de dificuldade.

Às Professoras Ione Mercedes Vieira e Maria Letícia Rocha Souza, pela revisão do texto.

À Noely Petri Tucci, pelo cuidadoso trabalho de dactilografia.

Em especial, ao Ângelo, Francisco, Giovanna, Patrícia e Lúcio, que acompanharam e contribuíram para que esta dissertação se tornasse realidade.

Aos meus pais

Aurelino e Manoela,

pelo carinho, dedicação

e incentivo sempre pre-

sentes.

RESUMO

Qual o significado do ensino escolar?

Por que, em determinado momento, a escola capitalista, através de sua prática pedagógica, enfatizou ora a forma do professor ensinar, ora a forma do aluno aprender?

Por que hoje a escola, na prática de sua função específica, prioriza conhecimentos, habilidades e valores mais práticos que teóricos, mais técnicos que científicos e sociais?

De que maneira um ensino pode contribuir para a superação da realidade capitalista predominante?

Tomando por base estas e outras questões sobre o "como ensinar", o presente estudo foi estruturado e desenvolvido com a finalidade de identificar a contribuição específica da *Didática* para a superação-conservação da sociedade capitalista.

No plano de desenvolvimento, a *Didática Magna* de Comênio foi situada como expressão inicial das transformações que atingiram a sociedade no momento em que o modo de produção capitalista, emergente no interior da sociedade feudal, contribuía para alterar as condições e necessidades materiais, políticas e ideológicas predominantes.

A partir desta compreensão articulada do pensamento de Comênio, no contexto mais amplo da sociedade, foram ainda analisadas algumas expressões do "como ensinar" nas formas de sociedade anteriores ao capitalismo e nos diferentes está-

gios posteriores de seu desenvolvimento. Nestes últimos as propostas pedagógicas de Herbart, Dewey e Skinner, expressam as formas da escola vivenciar, em sua prática pedagógica, os conhecimentos, as habilidades, os hábitos e os valores adequados ao capital.

Nesta contribuição específica da escola, levando em conta as condições antagônicas produzidas pela realidade econômica e política da relação capital x trabalho, constata-se a não neutralidade da Didática e amplia-se a possibilidade de praticar (teorizar) "formas de ensino" que expressem condições e necessidades emergentes de um novo projeto histórico.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I - A Didática como Teoria do ensino: questões preliminares	07
CAPÍTULO II - Sociedade e Educação: pressupostos teóricos para a análise do ato de ensinar...	38
CAPÍTULO III - Escola e Sociedade Capitalista: as origens da Didática como teoria do Ensino	83
CAPÍTULO IV - Desenvolvimento da Didática na Socie- dade Capitalista: principais manifes- tações	151
CONCLUSÃO	255
BIBLIOGRAFIA	261

INTRODUÇÃO

É pretensão deste estudo analisar as relações entre a sociedade e a escola capitalista do ponto de vista da função específica desta, o ensinar. Na maioria das vezes, quando se faz referência a esta atividade pedagógica leva-se em conta, apenas o conteúdo científico e elaborado de mundo, de sociedade, de natureza e de homem, que se constitui em determinadas áreas de saber como conteúdos específicos que integram os currículos escolares. Neste caso, ensinar é apenas a ação planejada de um professor para, direta ou indiretamente, transmitir um saber ao aluno.

Mas, segundo o ponto de vista que interessa aqui, considera-se que um ensino, como prática social específica realizada pela instituição escolar, além de significar esta transmissão de um conteúdo específico, significa também uma forma teórico-prática de organizar e desenvolver uma finalidade social mais ampla. Assim compreendido, o "como ensinar", enquanto forma de organizar e executar uma relação pedagógica entre professor, aluno, objetivos, conteúdos específicos, meios e procedimentos, supões, além de determinada técnica, uma forma de a escola, enquanto instituição social, vivenciar as condições e as necessidades predominantes em uma sociedade.

Desta maneira, no sentido aqui pretendido, a escola, através de sua prática pedagógica, realiza sua função social específica através da forma de ensino vivenciada na prática do currículo escolar. Sendo este vivenciado sistematicamen-

te pelo planejamento e pela prática de uma forma de ensinar que transmite uma compreensão de mundo, segundo diferentes áreas de do saber, simultaneamente desenvolve a educação adequada do homem para atuar em uma sociedade. Um ensino está assim articulada a uma prática social do ponto de vista de sua forma.

Nos meios acadêmicos, o conhecimento produzido sobre a "forma de ensinar", constitui uma área denominada **Didática**¹. Por **Didática** tem-se, comumente compreendido:

"Nas variadas definições de Didática encontradas em livros, pode-se perceber, ao analisá-las, as diversas considerações tecidas a seu respeito. Assim, Didática é considerada arte, técnica, ciência, disciplina ou ainda metodologia. Observa-se, contudo, certa concordância entre os autores quando consideram que sua temática central é guiar, dirigir ou instrumentalizar o processo ensino-aprendizagem em que estão envolvidos aluno e professor". (Alvite, 1981, p.21).

De acordo com esta concepção, o conhecimento produzido sobre Didática e o seu ensino nos cursos que habilitam o profissional da educação, na maioria das vezes, tem ficado restrito à "arte de ensinar", ao aspecto técnico e instrumental da atividade pedagógica. Mas, analisando uma forma de organizar e executar o ensino, do ponto de vista de suas relações com uma prática social mais ampla, constata-se que a **Didática**, enquanto arte e técnica possui, também, uma finalidade social, um conteúdo. Neste sentido, o "como ensinar" será aqui analisado do ponto de vista do conteúdo de sua técnica, ou seja, do conteúdo de sua forma de desenvolver no aluno as condições e as necessidades adequadas a uma sociedade.

1. Foi Comênio que em 1657 denominou **Didática** "a arte de ensinar" em sua obra "**Didáctica Magna**".

Isto porque, dadas as condições, necessidades e articulações da escola enquanto instituição social, bem como do professor, do aluno, do saber transmitido e dos meios utilizados, enquanto determinado momento da produção da existência humana, uma "forma de ensinar" possui um significado que extrapola a simples arte de sua organização e execução. Através da disposição dos elementos envolvidos em seu planejamento, através dos meios, dos hábitos, das habilidades e dos valores vivenciados em sua prática, ela (a forma de ensinar) está organicamente articulada a uma realidade objetiva, a uma sociedade, a um homem e a uma educação que a fundamenta e que se constitui em seu conteúdo. Neste sentido, o saber produzido sobre **Didática** não se restringe a uma arte de ensinar, pois que, além da técnica, veicula, também, uma forma de educar o homem em termos de hábitos, de habilidades, de valores e de conhecimentos adequados às necessidades de uma realidade social mais ampla².

Neste sentido, partindo do suposto que o ensino, tanto do ponto de vista prático como teórico e ideológico, se constitui na manifestação de uma forma de compreensão das relações entre educação-sociedade, a **Didática** será considerada, não apenas enquanto instrumento, meio de se planejar e executar o ensino, mas também enquanto forma que supõe um conteúdo.

Considerando desta maneira a não neutralidade de uma forma de ensinar, pois ela manifesta um conteúdo e uma relação com um projeto de sociedade, de homem, de educação, diferentes propostas para se organizar e praticar o ensino ex-

2. Esta afirmação não quer significar que é função da forma de ensinar apenas atender às necessidades da realidade reproduzindo-a. Mais do que isto, ela pode também trabalhar uma compreensão crítica da mesma de maneira a superá-la.

pressam diferentes momentos históricos vivenciados pelo homem na produção de sua vida. Isto é, o exame dos conteúdos teórico-práticos do "como ensinar" podem evidenciar as finalidades sociais e individuais da prática pedagógica, vivenciadas através da atividade de quem ensina, de quem aprende, do que se ensina e dos meios utilizados.

Nesta direção, para analisar as articulações entre as formas de ensinar utilizadas pela escola capitalista e a sociedade mais ampla que as fundamenta, este estudo situa o pensamento pedagógico de Comênio como expressão das transformações que a partir de seu momento histórico iriam ocorrer no interior da educação sistemática. Partindo, assim, das condições e necessidades predominantes no momento em que a relação capitalista de produção emergia no interior da sociedade feudal e situando Comênio como síntese dessa nova realidade, depara-se com uma proposta pedagógica que ao questionar os valores e as habilidades em fase de superação propunha, ao mesmo tempo, a transformação da escola.

É assim então que a proposta de Comênio, compreendida como transição entre a realidade pedagógica do mundo antigo e feudal e a sociedade capitalista posterior, expressa essa nova realidade emergente e se coloca como forma de ensino mais desenvolvida do que as que lhe antecederam. É, portanto, analisando as transformações propostas por ele na forma de praticar o ensino, que se pode compreender, de maneira mais ampla, porque em determinado momento a ênfase do ensino era em seu produto, em outro momento em seu processo.

A partir de Comênio serão aqui analisadas as formas de educação antiga e feudal e a função pedagógica desempenhada

pela Igreja, através de seus intelectuais, quando o modo de produção capitalista ainda não se tornara dominante. Seguindo esta direção serão também analisadas as contribuições de Herbart, Dewey e Skinner para a teoria e a prática pedagógica como síntese de diferentes momentos do desenvolvimento da sociedade capitalista.

Compreendendo, assim, uma forma de ensinar como expressão e síntese de um projeto de sociedade, este estudo não deixa de levar em conta a possibilidade de contribuição da forma utilizada na prática pedagógica para o desenvolvimento de hábitos, habilidades, valores e conhecimentos que superam as condições e necessidades predominantes na realidade.

Para a realização do mesmo, foi necessário organizá-lo do ponto de vista de sua seqüência histórica, uma vez que esta abordagem é fundamental para que a articulação entre a realidade e a prática pedagógica evidencie as estruturas e as tendências predominantes no interior da sala de aula.

Assim, tendo em vista o método de análise utilizado para a investigação desta temática, esta exposição irá frequentemente recorrer a extensas citações, tanto do ponto de vista de seu referencial teórico, como enquanto comprovação histórica das diferentes práticas realizadas por quem ensina. Neste caso, sempre que possível foi intenção minha, utilizar formas de pensamento que se encaixavam na exposição e conferiam continuidade à sua estrutura. Daí o não uso de paráfrases e a citação, na íntegra, do pensamento do autor no sentido de melhor reproduzir com fidelidade tanto a fundamentação teórica utilizada como o pensamento e a ação, e como o conteúdo teórico e ideológico das propostas pedagógicas analisadas.

Neste sentido, não pretendo que esta dissertação se constitua apenas em uma síntese histórica do saber produzido sobre Didática, mas ainda, que ela represente uma tentativa da aplicação do método histórico na análise teórico-prática do ensinar.

I - A Didática como Teoria do Ensino: questões preliminares

Conforme foi salientado na introdução, a Didática não apenas enquanto instrumento auxiliar do professor no planejamento e na prática de seu ensino, mas ainda, enquanto forma de desenvolver a criança segundo determinada finalidade social mais ampla, significa também um conteúdo.

Pretendendo identificar este conteúdo, a Didática não será aqui analisada somente do ponto de vista da arte e da técnica de ensino, seja para transmitir conhecimentos, ou para formar determinados hábitos, ou para orientar a aprendizagem, tendo em vista os níveis do aluno, do grau de ensino e o contexto sócio-cultural. Isso porque, mesmo abordando as condições e necessidades individuais e sociais da educação, estas visam fundamentalmente seu aspecto prático, à medida em que propõem preparar o aluno cientificamente de acordo com seus interesses e aptidões para sua atuação na sociedade.

Irene Mello Carvalho sintetiza bem esta abordagem:

"A nosso ver, o âmago de um bom curso de didática é a análise reflexiva das técnicas e dos procedimentos docentes, quer dos tradicionais, para avaliar-lhes o mérito ou o demérito, quer das novas proposições metodológicas, para sentir-lhes as condições de aplicabilidade e a justa dosagem no quadro geral e complexo do trabalho magisterial. Esta visão aberta e esclarecida, sem preconceitos, sem preferências sedimentadas em precário labor experimental, é que advogamos. O segredo do êxito profissional no magistério — medido sobretudo em termos de aprendizagem autêntica e duradoura por parte dos educandos — reside nesta mestria em conjugar procedimentos, técnicas e recursos em função de cada tema, de cada classe, de cada nível de ensino e das circunstâncias daquele momento, naquela situação, com aqueles alunos e até com a percepção global

do contexto sócio-cultural em que estamos inseridos". (Carvalho, 1978, p.28-29).

Propondo então compreender o conteúdo que fundamenta uma forma de ensinar, este estudo possui como ponto de partida a compreensão das relações entre o que se desenvolve no interior da sala de aula, através da utilização desta ou daquela metodologia de ensino, e a finalidade social mais ampla da escola, enquanto instituição social. Em outras palavras, é sua pretensão analisar as articulações entre determinada forma de ensinar, como prática social específica e a sociedade, como síntese econômica, política e ideológica, de relações sociais de trabalho que produzem a existência humana.

Isto porque, nas discussões sobre o papel desempenhado pelo professor, pelo aluno, pelo conteúdo de ensino e pelos meios e procedimentos utilizados em diferentes formas de ensinar, são enfatizados, na maioria das vezes, apenas os aspectos técnicos, instrumentais e operacionais da teoria e da prática pedagógica. Deixando de considerar as habilidades, os hábitos, os valores e os conhecimentos que são desenvolvidos no aluno para atender a necessidades sociais mais amplas, a Didática não leva em conta a função social desempenhada pelos elementos envolvidos no ensino, enquanto sujeito-objeto, processo-produto, de determinada realidade. Neste sentido, uma forma de ensinar é mais do que uma atividade sistemática de um professor e de um aluno, da transmissão ou da descoberta de um saber, da utilização de variados procedimentos de ensino, da avaliação da aprendizagem; ela se estrutura e se desenvolve de acordo com as necessidades e condições predominantes em um projeto histórico, em uma prática social que a fundamenta.

Compreendendo, portanto, a Didática como uma síntese teórico-prática de determinada compreensão teórico-prática de uma sociedade mais ampla, a teoria e a prática de "como ensinar" serão aqui analisadas como uma forma explícita e implícita de concretizar um projeto de sociedade.

Kosik aborda esta relação entre o todo (a sociedade) e a parte (no caso o "como ensinar") da seguinte maneira:

"... Um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como momento de um determinado todo; desempenha, portanto, uma função dupla, a única capaz de dele fazer efetivamente um fato histórico: de um lado, definir a si mesmo, e de outro, definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais. Esta recíproca conexão e mediação da parte e do todo, significam a um só tempo: os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais são quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade. Do mesmo modo, o todo de que não foram deferenciados e determinados os momentos é um todo abstrato e vazio".
(Kosik, 1976, p.40) (grifos do autor).

Compreendendo pois a realidade como um todo estruturado segundo determinado modo de produção social da sobrevivência do homem, que se desenvolve e se reorganiza de acordo com as condições e necessidades produzidas, a Didática será aqui analisada segundo suas diferentes formas de expressar e vivenciar uma intenção, uma proposta de sociedade.

Da análise das diferentes formas de ensino identificadas, apenas do ponto de vista das relações que ocorreram no interior da sala de aula, entre o professor, o aluno, o conteúdo, os meios e os procedimentos de ensino (isto é, do

ponto de vista da forma de planejar e executar o mesmo) observa-se que elas passaram por alterações que enfatizaram ora um, ora outro de seus componentes.

Assim, em um momento, a ênfase do ensino era colocada em seu produto. Ou seja, o professor era aquele que deveria conduzir a criança a uma finalidade determinada, a um "Modelo Ideal" definido. Em outro, era dirigida para o seu processo, tratado principalmente do ponto de vista do ensinar ou do aprender. Neste caso, priorizava-se ou a formação do espírito da criança através da instrução, ou o desenvolvimento do aluno quanto necessidades e aptidões necessárias ao progresso social. Na primeira alternativa enfatizava-se a transmissão do saber e, na segunda, a organização e a prática de atividades para orientar a aprendizagem. Aos poucos, a importância e a valorização do processo de ensino chegaram a tal nível que a transmissão direta do saber pelo professor foi questionada e o ensino passou a ser proposto através de tarefas direcionadas para o desenvolvimento de um comportamento específico desejado.

Comparando-se, agora, essas diferentes finalidades específicas da atividade pedagógica em relação às condições e necessidade da realidade social mais ampla, (seja no momento em que se enfatizou a formação do intelecto ou a transmissão do saber, ou a adequação do ensino à realidade do aluno) pode-se observar que ocorreram alterações não apenas na forma de se relacionarem o professor, os alunos, os meios e o conteúdo de ensino no interior da sala de aula, como, também, no desenvolvimento de habilidades, de hábitos, de concepções de valores e de conhecimentos adequados a uma realidade social determinada.

Assim, num primeiro momento o caráter fechado, dominador e idealista da sociedade escravagista e feudal (quando essa ainda não havia passado pelas transformações provocadas pela emergência de relações comerciais de produção), condicionou uma forma de ensinar direcionada para a compreensão lógica e raciocinada na descoberta da verdade. É o caso, por exemplo, de Platão e Santo Tomás de Aquino que, embora praticando entre si a educação sistemática de forma diferenciada, possuíam em comum a finalidade de direcionar as condições e as potencialidades do jovem a um modelo ideal (mundo perfeito, ou pátria celeste, respectivamente). Para se conseguir esta intenção valorizava-se o domínio de um saber pronto do qual o aluno deveria se apropriar.

Já em um segundo momento, à medida que as condições e as necessidades da relação de trabalho capitalista foram se desenvolvendo, a finalidade do ensino foi deslocada da ênfase em seu produto, para o "como ensinar"—o método de ensino — os procedimentos. A partir de agora, a prioridade de se desenvolver no homem um "ideal" de perfeição foi sendo superada pela necessidade de se definir, na escola, uma forma lógica ou psicológica para se organizar o ensino. E esta, partindo da compreensão, seja do ponto de vista do ensinar ou do aprender, procurava, com segurança e eficácia, garantir o desenvolvimento da criança segundo um ideal individual e existencial. O professor já não é mais quem detém e transmite um saber fixo e imutável, mas aquele que, utilizando-se de um método e de variados meios, dirige ou orienta a atividade do aluno para aprender.

Assim, por exemplo, Comênio no século XVII, quando o mundo transitava ainda entre o declínio da relação feudal de produção e a emergência da relação capitalista, procurou definir

um "método universal de ensinar tudo a todos". Embora bem distante das transformações que iriam ocorrer no interior da escola, a partir do desenvolvimento do capitalismo, Comênio, ainda comprometido com uma visão idealista de mundo e de homem, já colocou em discussão um aspecto do ensino que, a partir das necessidades da sociedade emergente, iria superar a antiga forma de ensinar: o processo de ensino. Partindo desta proposta como ponto de referência no momento de transição do feudalismo para o capitalismo, observa-se que, do ponto de vista da forma de ensinar predominante ele contribuiu para ressaltar uma nova ênfase em sua organização e execução. Veja, por exemplo, o título de uma de suas obras:

"Didáctica Magna

Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos".
(Comênio, 1976, p.43).

Comênio, nesta obra, mostrando-se ainda ligado a uma explicação sobrenatural para a vida e propondo uma educação escolar como meio de conduzir o educando para conquistá-la, conservou a finalidade educativa predominante na Idade Média, ao mesmo tempo que enfatizou, também, o ensino como processo. Alguns dos princípios que fundamentaram seu pensamento podem ser percebidos na sistematização dos capítulos da Didática Magna são:

"O homem é a mais alta, a mais absoluta e a mais excelente das criaturas;...o fim último do homem está fora desta vida;...esta vida não é senão uma preparação para a vida eterna;... Os graus de preparação para a eternidade são três: conhecermo-nos a nós mesmos (e conosco todas as coisas), governarmo-nos e dirigir - mo-nos para Deus;...as sementes destas três coisas (da instrução, da moral e da religião) são postas dentro de nós pela natureza, ... O homem tem necessidade de ser formado para que

se torne homem; é necessário, ao mesmo tempo, formar a juventude e abrir escolas; até agora, não tem havido escolas que correspondam perfeitamente ao seu fim; o fundamento das reformas escolares é a ordem em tudo; a ordem perfeita da natureza deve ir buscar-se à natureza; requisitos para ensinar e aprender, isto é, como se deve ensinar e aprender para que seja impossível não obter bons resultados". (Comênio, 1976, p.77-78).

Através de toda uma análise da situação escolar, moral e intelectual de seu tempo ele propõe, nesta obra, seu "como ensinar" e elabora uma proposta de reforma da escola e do ensino lançando as bases para uma pedagogia que prioriza a Didática como "arte". Em certo sentido, através dela, Comênio iniciou uma crítica às idéias, às concepções, aos conhecimentos e aos valores adequados à forma de ensinar predominante na sociedade feudal propondo a utilização de uma Didática como processo para ensinar e para aprender, com facilidade, solidamente e com vantajosa rapidez, a toda a juventude de ambos os sexos. É iniciado assim, já no século XVII, um novo enfoque no "como ensinar" para atender às condições e às necessidades sociais emergentes.

Levando-se em conta o avanço capitalista ocorrido entre os séculos XVIII e XIX são produzidas transformações fundamentais na forma da humanidade: produzir sua sobrevivência material e ainda são desenvolvidas novas idéias, concepções, teorias etc, que lhe são adequadas. Se a partir de então as relações de trabalho predominantes caminhavam para instituir a relação patrão x operário, a escola não poderia continuar adotando uma pedagogia fundamentada nos pressupostos de Santo Tomás de Aquino ou de Comênio. Aquelas concepções de que "a verdadeira educação cumpre ligar o homem à sua verdadeira pátria, a pátria celeste, e destruir, ao mesmo tempo, tudo o que

prende o homem à sua existência terrestre" (Suchodolsky , 78, p.20), desenvolvidas durante a Idade Média, necessitavam ser superadas pela concepção de "individualidade" e do "desenvolvimento humano" (ibid., 78, p.25). E, para desenvolver este homem a educação escolar passou por transformações fundamentais em sua forma de organizar o ensino.

Assim, à medida que as condições e necessidades da sociedade foram cada vez mais evoluindo para a importância e valorização do processo de produção, o ensino, enquanto processo, foi também priorizado no interior da escola. Enfatizando-se progressivamente, ora um, ora outro componente da relação pedagógica, este processo determinou o desenvolvimento no aluno, de hábitos, de habilidades, de valores, de conhecimentos adequados a uma concepção predominante de homem, de educação, de sociedade. Para atender à esta prioridade de se organizar cientificamente o processo de ensino, passou-se a enfatizar o desenvolvimento de atividades que privilegiavam ora a atividade do professor, ora a do aluno, para a descoberta do saber. Como condição fundamental para se atender ao interesse e à aptidão individual de quem aprende — tornando atraente o ensino e fácil o aprender — chegou-se à prática de atividades que exigiam a realização de determinadas tarefas previamente programadas. Neste momento, o conteúdo do saber escolar foi se tornando cada vez mais sintético e racionalizado.

Desta maneira, a partir deste instante a história da educação foi enriquecida por diferentes contribuições que explicavam o mundo e a educação, não a partir de um modelo ideal

imposto como propunham os antigos, mas colocando o homem, enquanto ser individual e livre, capaz de direcionar sua atividade em busca de uma finalidade individual ou existencial. É assim que já no final do século XVIII, Herbart (1776-1841) a partir de sua experiência direta de preceptor, se dedicou ao estudo científico da atividade pedagógica. Até ele, na maioria das vezes, esta atividade era considerada puramente prática³, uma vez que, a definição de um método não se constituía como condição necessária ao ensino.

É de importância fundamental para esta análise considerar que Herbart conviveu, no final do século XVIII e início do século XIX com o desabrochar das ciências da natureza e do homem, que por sua vez, sintetizavam o momento histórico de desenvolvimento do capital.

Assim, fundamentando-se no princípio de que não se aprende nada apenas com a experiência e com observações dispersas, uma vez que os efeitos das faltas cometidas por uma forma de educação mal orientada seriam sentidos muito tempo depois, Herbart, se dedica à compreensão do processo educativo, tentando definir através da filosofia e da psicologia a finalidade e os meios da ciência pedagógica:

"Talvez seria melhor se a pedagogia pudesse deliberar o mais exatamente possível sobre seus próprios conceitos e cultivar uma reflexão independente; desta forma chegaria a ser governada por um estrangeiro de uma distante província conquistada. São a condição de que cada ciência trata de orientar-se a seu modo e com igual energia com as ciências mais pró

³ Mesmo Rousseau, que em sua proposta pedagógica revolucionou a concepção de ensino predominante, não explicitou preocupação em tratar o ensino cientificamente.

ximas pode estabelecer entre todas um tráfego benéfico. Até a filosofia ficará satisfeita que as outras ciências recorram agradecidas a ela. E parece que se não a filosofia, pelo menos os que se preocupam com a filosofia atualmente têm grande necessidade de que se lhes ofereça pontos de vista múltiplos e variados a partir dos quais possa olhar em todas as direções.

... A primeira ciência do educador, ainda que não a única, deveria ser uma psicologia na qual se determinasse a priori todas as possibilidades das emoções humanas. Creio conhecer a possibilidade e a dificuldade de uma tal ciência; passará muito tempo antes que a tenhamos e muito mais ainda antes que possamos exigí-la dos educadores". (Herbart, s/d. p.68-69).

Da necessidade de tratar a atividade educativa, desenvolvida pela escola, como ciência, segundo o pensamento de Herbart, ao aprofundamento do processo de aprender como propõe Dewey (1958-1952) transcorreu mais de um século. Desta maneira, além de Herbart, Dewey, também enfatizando o processo e não o produto do ensino, contribuiu para o aprofundamento de um aspecto da educação já enfatizado desde o momento em que se pôde questionar a autoridade da Igreja e dos senhores feudais, através das necessidades de liberdade, individualidade e experiências fundamentais ao desenvolvimento do capital.

Para Dewey, a educação deve visar não apenas aos interesses, hábitos e capacidade da criança como ser individual, como deve ainda, levar em conta que esta individualidade só existe a partir da apropriação dos propósitos, idéias e atitudes predominantes na sociedade. Deste ponto de vista, não deve haver distinção entre vida e educação. As crianças não aprendem primeiro para viverem depois. A necessidade do conhecimento advém da existência de intercâmbio, relações e interações sociais.

Este educador norte-americano ao propor uma orga-

nização da prática pedagógica fundamentada na atividade do aluno se colocou como oposição às formas de ensino que situam o professor e o conteúdo como centro de seu processo, seja as desenvolvidas durante a antiguidade, ou na Idade Média, e até mesmo as mais próximas do século XVIII. Foi assim iniciada e estimulada uma polêmica ao considerar-se o processo pedagógico apenas como uma ação que interfere no desenvolvimento da criança, entre compreender-se o ensino como uma imposição de fora para dentro, ou como um desabrochar de dentro para fora.

Assim Dewey compara estas duas formas de ensinar:

"Diferentes tendências ou 'escolas' pedagógicas, medram desses conflitos. Uma escola fixa sua atenção na importância das matérias do programa, quando comparadas com o conteúdo da experiência própria da criança...

... Toda importância recai, pois, nas subdivisões lógicas e no encadeamento da matéria a estudar. O problema de instrução consiste em obter textos que apresentem essas divisões e seqüências lógicas, e em ministrar, em classe, essas porções no mesmo sistema gradativo e lógico.

A matéria ou a disciplina de estudo, é o fim da instrução, o que determina o método. A criança é simplesmente o indivíduo cujo amadurecimento a escola vai realizar; cuja superficialidade vai ser aprofundada; e cuja estreita experiência vai ser alargada. O papel do aluno é receber e aceitar. Ele o cumprirá bem, quando for dócil e submisso.

O contrário é que é a verdade, diz a escola oposta. A criança é o ponto de partida, o centro e o fim. Seu desenvolvimento e seu crescimento, o ideal. São ele fornece a medida e o julgamento em educação. Todos os estudos se subordinam ao crescimento da criança: só têm valor quando sirvam às necessidades desse crescimento. Personalidade e caráter são muito mais que matérias de estudo. O ideal não é a acumulação de conhecimentos, mas o desenvolvimento de capacidades...

A origem de tudo o que é morto, mecânico e

formal em nossas escolas, está precisamente aí: na subordinação da vida e da experiência da criança ao programa. É por isso que 'estudo' tornou-se sinônimo de fadiga, e lição, sinônimo da tarefa". (Dewey, 1979, p.45-46).

Mas, esta ênfase no processo de ensino não parou por aqui, pois, à medida que o capitalismo foi sendo vivenciado e instituído como prática social predominante, passou por diferentes fases que significaram diferentes práticas políticas e ideológicas para atender as necessidades que emergiam na realidade material produzida. Neste caso, o ensino caminhou cada vez mais para priorizar o seu processo chegando-se a propor a aplicação de métodos científicos ao comportamento humano e à educação.

Assim, nos últimos tempos, à medida que o desenvolvimento tecnológico conseguiu alcançar níveis bastante avançados e a divisão do trabalho se tornou cada vez mais racional, a escola não pôde deixar de cumprir sua função progressiva. Foi assim desenvolvida uma tecnologia de ensino fundada na eficiência, eficácia e racionalidade do processo de ensino. A partir de agora a ênfase do ensinar secundariza o ensino de um saber específico, priorizando, cada vez mais, o desenvolvimento de atividades que reforcem e mantenham um determinado comportamento observável.

Skinner, em o Mito da liberdade,, assim justifica a necessidade da formação no homem de um determinado comportamento:

"Precisamos de uma tecnologia do comportamento. Podemos regular o crescimento da população mundial com a mesma precisão com que regulamos o curso de uma espaçonave; ou aperfeiçoar a agricultura e a indústria com um

pouco da confiança com que aceleramos partículas de alta energia, ou caminhar para a paz mundial com a progressão regular com que a física se aproxima do zero absoluto (ainda que em princípio ambos permaneçam fora de alcance). Falta, entretanto, uma tecnologia do comportamento, comparável em poder e precisão à tecnologia física e biológica; e os que não acham ridícula tal possibilidade, provavelmente sentirão mais temor do que tranquilidade. Essa é a distância que nos encontramos da "compreensão dos problemas humanos" no sentido em que a física e a biologia os compreendem, e quão longe estamos de evitar a catástrofe, para a qual o mundo parece caminhar inexoravelmente". (Skinner, 1972b, p. 8-9).

Enfatizando que o comportamento humano é uma resposta positiva ou negativa a um ambiente, Skinner, introduziu um novo componente do processo de ensino: a disposição e a organização de um ambiente favorável para se obter um comportamento previsto. Associando a esta condição o desenvolvimento tecnológico alcançado pela sociedade capitalista, destaca a necessidade de modernização, inovação e transformação do processo de ensino escolar para acompanhar o progresso da sociedade:

"Nunca houve tanta gente no mundo, e a grande maioria quer ser educada. A procura não pode ser satisfeita com a mera construção de mais escolas e com a formação de mais professores. A própria educação precisa tornar-se mais eficaz. Com este propósito, os currículos precisam ser revistos e simplificados, os livros didáticos e as técnicas de ensino melhoradas. Em qualquer outro terreno, uma demanda de aumento da produção já teria provocado inventos de novo equipamento mais econômico e racional. A educação alcança este estágio muito tarde, possivelmente por causa de uma concepção errônea de suas tarefas. Graças ao advento da televisão, no entanto, os assim chamados recursos audio-visuais estão sendo re-examinados. Projetores de cinema, aparelhos de televisão e gravadores de fitas estão achando o caminho de entrada para as escolas e faculdades dos Estados Unidos". (Skinner, 1972, p. 26).

Compreendendo, desta maneira, a relação entre uma

resposta e o seu estímulo correspondente na vida do homem, os estudos de Skinner introduziram, na prática pedagógica, a necessidade e a importância de se identificarem os aspectos significativos do ambiente que interferem em respostas favoráveis e de se desprezarem os que causam respostas desfavoráveis.

Neste caso, o "como ensinar" passou muito mais a significar o planejamento e a organização destas condições favoráveis do que o ato de transmitir um saber ou o desenvolvimento de atividades e experiências para a criança aprender.

Como estamos distantes do momento em que Santo Tomás de Aquino afirmava:

"A sciencia preexistia naquele que recebe o ensino, não, porém, no acto completo, mas por assim dizer em razões seminais, enquanto as concepções universais, cujo conhecimento nos é naturalmente implantado, são como que germens de todos os objetos de conhecimento subsequentes. Ora, se bem as razões seminais não sejam levadas ao acto pela virtude criada, de modo a serem por ela infundidas, contudo, o que elas têm de original e potencial pode ser levado ao acto pela ação da virtude criada". (Aquino, in Mayer, p.73-74).

e de Comênio, quando propôs:

"De tudo isto, é evidente que a ordem, que desejamos seja a regra universal perfeita na arte de tudo ensinar e de tudo aprender, não deve ser procurada e não pode ser encontrada senão na escola da natureza. Com base sólida neste princípio, as coisas artificiais procederão tão facilmente e tão espontaneamente como facilmente e espontaneamente, fluem as coisas naturais. Com efeito, Cícero escreve: 'Se seguirmos a natureza por guia, nunca erraremos'. E acrescenta: 'Sob a direção da natureza, de modo algum pode errar-se'. Temos precisamente essa esperança, e por isso, pondo em ação os mesmos processos que a natureza põe em ação, ao realizar esta ou aquela tarefa, prosseguiremos de modo igual a ela". (Comênio, 1976, p.190)

Isto porque, na fase capitalista agora predominante, não somente aquele conteúdo rígido e pronto da antigüidade, como a ordem da natureza de Comênio e como os métodos propostos por Herbart e Dewey, tornaram-se obsoletos diante da necessidade de se compreender o "como ensinar" do ponto de vista de sua racionalização e produtividade.

É a partir desta análise da relação entre a sociedade e a prática específica realizada pela instituição escolar, que podemos compreender a dinâmica existente entre uma forma de ensinar e uma realidade social mais ampla. Estas formas a medida que não possuem uma finalidade em si mesmas, mas, estando articuladas a determinadas finalidades sociais que extrapolam o interior da escola, desenvolvem, na criança, os hábitos, as habilidades, os valores e os conhecimentos adequados a uma sociedade.

Desta maneira, a partir do ponto de vista destas relações é possível compreender que as diferentes formas de ensinar utilizadas pela escola capitalista não significaram apenas a ênfase em um ou em outro elemento da relação pedagógica. Muito mais do que isto, esta escola ao deslocar a finalidade de seu ensino do produto para o processo desenvolveu em sua prática uma concepção de homem, de sociedade e de educação que priorizava os meios e as técnicas, em detrimento dos fins. Do ponto de vista deste enfoque ele (o ensino) ficou voltado muito mais para o exercício e o treino na aprendizagem adequada à sociedade capitalista, do que para o desenvolvimento de habilidades, hábitos, valores que pudessem contribuir, ao mesmo tempo, para superação da mesma.

Desta maneira, no sentido aqui pretendido, estas

diferentes formas de ensinar não ocorreram ocasionalmente. Enquanto formas de uma prática social específica, elas estão articuladas a determinado momento histórico de desenvolvimento da sociedade que, ao mesmo tempo, se constitui em pressuposto e em finalidade da ação pedagógica. Por isto, além de técnica e arte, uma forma de ensinar, é, também, um conteúdo.

"Quando analisamos a coisa do ponto de vista de seu conteúdo, este aparece como um todo, como o conjunto de todos os processos que lhe são próprios e que incluem um sistema relativamente estável de ligações, no quadro do qual esses processos se desenvolvem. É exatamente nessa forma global, nessa totalidade, que o conteúdo se relaciona com a forma. Mas, à medida que se dá o desenvolvimento do conhecimento do objeto, a característica global de seu conteúdo torna-se insuficiente e um estudo mais detalhado dos diferentes momentos do conteúdo, assim como dos processos e relações que o constituem, torna-se necessário. O conteúdo decompõe-se em partes qualitativamente isoladas, e a análise dessas partes conduz à necessidade de colocar em evidência as leis de sua correlação mútua com o todo. Essas leis da correlação das partes isoladas, com o todo que as contém, refletem-se nas categorias de 'todo' e de 'parte'; as leis da correlação das partes entre elas, no quadro do todo, refletem-se nas categorias de 'elementos' e de 'estrutura'.

A parte é o objeto (processo, fenômeno, relação) que entra na composição de um outro objeto (processo, fenômeno, relação) e que se manifesta na qualidade de momento de seu conteúdo. O todo representa o objeto (processo e fenômeno), incluindo em si, na qualidade de parte constitutiva, outros objetos organicamente ligados entre eles (fenômenos, processos, relações) e possuindo propriedades que não se reduzem às propriedades das partes que o constituem". (Cheptulin, 1982, p. 271). (grifos nossos).

Isto porque, longe de ser autônoma e independente, isto é, de existir primeiramente e independente do conteúdo, como propôs Aristóteles, uma forma expressa certa vinculação com o conteúdo de uma realidade objetiva que a determina.

"No mundo real não existe nenhuma forma pura. Toda forma, todo sistema relativamente estável de ligações é um sistema de ligação desses ou daqueles elementos da realidade objetiva, uma estrutura relativamente estável dos processos materiais. Em outros termos, toda figura é organicamente ligada a um certo conteúdo, do qual ela é a estrutura..." (Cheptulin, 1982, p.267). (grifos nossos)

E ainda,

"...Não há nenhuma 'forma' não material na realidade objetiva nem pode haver. Toda forma existente no mundo exterior é a estrutura dessa ou daquela formação material. Quanto às estruturas elaboradas e expressas por fórmulas matemáticas e lógicas, essas também não são formas puras, mas encerram um conteúdo determinado que reflete direta ou indiretamente a correlação entre os elementos correspondentes do mundo exterior. Estando, de uma maneira ou de outra, ligadas às formações materiais, essas estruturas não somente não podem ser introduzidas no mundo dos fenômenos, determiná-los e ordená-los, mas ainda, elas próprias não são deduzidas do mundo exterior e são determinadas por ligações e relações das formações materiais, pelas estruturas que lhes são próprias". (Ibid. 1982, p. 267). (grifos nossos).

Esta relação conteúdo-forma, assim analisada, não permite mais compreender o ensino, desenvolvido pela instituição escolar, enquanto forma desvinculada de uma sociedade, de um homem, de uma educação determinada. Ela acaba direcionando a análise do ensinar a partir da relação prática pedagógica-sociedade uma vez que, a escola como instituição social, está organicamente articulada a uma sociedade, enquanto relação social de trabalho estabelecida pelos homens, entre si, para produzirem a vida.

A partir desta relação fica, mais uma vez evidenciada a questão da não neutralidade da prática pedagógica uma vez que, através da forma de se organizar e executar o ensino, é desenvolvida uma compreensão de homem, de educação e de sociedade que

atende a uma finalidade social. Neste caso, o trabalho desenvolvido pelo professor para ensinar, em seu dia a dia, enquanto forma específica de organizar e executar a transmissão de uma compressão científica e elaborada de mundo, não possui uma finalidade em si mesma, mas está articulada a uma finalidade social mais ampla, a uma formação social determinada, que extrapola a relação pedagógica.

Isto porque, uma relação social de trabalho, ao instituir uma estrutura econômica de sociedade, institui também uma superestrutura política e ideológica, um Estado, que contribui para mantê-la, através de práticas sociais específicas.

Assim, Sweezy explica a função do Estado, na sociedade capitalista:

"A propriedade privada capitalista não consiste de coisas — as coisas existem independentes de sua propriedade — mas de uma relação social entre pessoas. A propriedade confere a seus possuidores a isenção do trabalho e o usufruto do trabalho de outros, e nisso está a essência de toda a dominação social, qualquer que seja a forma assumida. Segue-se que a proteção da propriedade é fundamentalmente a segurança do domínio social dos proprietários sobre os não proprietários. E isso por sua vez é precisamente o que se entende por domínio de classe, que é função primordial do Estado manter".
(Sweezy, 1986, p. 190). (grifos nossos)

Assim compreendido, o Estado Capitalista, está fundamentado numa relação social de trabalho em que os homens participam ou como proprietários dos meios de produção (capitalistas) ou como força de trabalho (operários). Na sociedade assim produzida, o capital se opõe ao trabalho e o trabalho material, ao trabalho intelectual. Estando a sociedade dividida em classes sociais opostas é, pois, função do Estado, através de sua superestrutura

jurídica, política e ideológica legitimam uma forma de dominação na qual uma das classes se apropria dos meios de produção e, conseqüentemente, do produto do trabalho, enquanto à outra classe é destinado vender sua mão-de-obra.

É, pois, função do Estado Capitalista garantir a organização e a veiculação das condições e necessidades políticas e ideológicas fundamentais para que os interesses predominantes na sociedade sejam os interesses particulares de uma classe social: a burguesia.

Neste caso, os meios específicos instituídos pelo Estado, embora aparentemente independentes, se constituem em partes que se integram e constituem o todo da sociedade. Existe, assim, uma relação orgânica, uma autonomia e independência relativas, entre as instituições e uma relação social de trabalho determinada, à medida que as primeiras, através de suas práticas específicas, realizam as finalidades mais amplas do todo social, no qual estão integradas. Sendo assim, as práticas jurídicas, políticas e ideológicas, instituídas a partir de determinada prática social e vivenciadas através de uma forma de governo, de família, de religião, de educação, etc, não significam práticas específicas puras. São, muito mais, a expressão específica de uma realidade material e objetiva mais ampla, que as fundamenta e determina.

Gramsci, ao analisar a sociedade capitalista moderna, elabora uma concepção ampliada de Estado, à medida que explica sua função política e ideológica através de uma "sociedade política" e de uma "sociedade civil". Segundo ele, estas duas formas de sociedade contribuem para a conservação da relação material de produção que as pressupõe, tanto através

da "repressão legal" e da "violência", exercida pela "sociedade política", como também pela "elaboração e difusão de ideologia" através da "sociedade civil"

Assim compreendido, enquanto "sociedade política" e "sociedade civil" o Estado, colocando-se como uma estrutura social própria, material e intelectual, coloca-se como meio no interior da prática social, enquanto modo de produção e sua manifestação jurídica, política e ideológica. Assim, à medida que a relação de trabalho capitalista se desenvolve no âmbito da sociedade política e civil, são estruturadas instituições como a igreja, os sindicatos, as escolas, os partidos políticos, os meios de comunicação, o exército, a polícia, a administração, etc., que se constituem em meios sociais, materiais e intelectuais, para a conservação desta realidade. Ou seja, é produzida a necessidade de se organizar instituições sociais como condição para produzir e transmitir de forma compulsória, sistemática e específica, as concepções, teorias e valores do capital.

Neste caso, a escola, como um meio instituído pelo Estado capitalista, enquanto "sociedade civil", para realizar uma função ideológica específica organiza uma forma pedagógica que, além de uma técnica, encerra um conteúdo determinado por esta realidade social mais ampla na qual está inserida. Assim compreendida, do ponto de vista do que ocorre no interior da escola, a relação conteúdo-forma, implícita em uma forma de ensinar, é representada concretamente por uma relação pedagógica que envolve o trabalho de um professor e de um aluno com a finalidade de transmitir-adquirir, de forma sistemática, determinada compreensão de mundo, através de determinados meios. Ao mesmo tempo, a escola e cada elemento desta prática desempenham, também, uma função específica em relação à sociedade mais ampla.

Nesta relação conteúdo-forma, Cheptulim leva em conta a reciprocidade entre ambos:

"Na realidade, toda forma está organicamente ligada ao conteúdo, e uma forma de ligação dos processos que o constituem. A forma e o conteúdo estando em correlação orgânica, dependem um do outro, e essa dependência não é equivalente. O papel determinante nas relações, conteúdo-forma é desempenhado pelo conteúdo. Ele determina a forma e suas mudanças correspondentes da forma. Por sua vez, a forma reage sobre o conteúdo, contribui para seu desenvolvimento ou o refreia". (Cheptulin. 1982, p. 268). (grifos nossos).

Desta maneira, uma forma determinada de organizar um ensino não se restringe a um planejamento para se estabelecer objetivos, selecionar e organizar um conteúdo, técnicas de ensino e avaliar seu resultado. Muito mais do que isto, uma forma adequada de educar o homem é determinada por um conteúdo, por uma concepção de educação, de ensino, de homem, de sociedade que expressa as condições e necessidades predominantes na realidade à qual a prática pedagógica se destina. Visto desta maneira, este enfoque da relação conteúdo-forma acaba encaminhando a compreensão de que a escola, do ponto de vista de seu ensino, não transmite apenas um saber específico segundo o conteúdo curricular explícito. Além deste, ela transmite, também (enquanto "como ensinar"), um conteúdo implícito, aqui denominado de pedagógico, porque expressa a realidade social mais ampla. Tal conteúdo implícito significa determinadas relações e ligações entre as finalidades específicas desenvolvidas pela instituição escolar e as condições e necessidades predominantes na relação social de trabalho que a determina.

Considerando no conteúdo de um ser ou objeto os elementos ou aspectos que o constituem, e ainda as re-

lações deste com a realidade exterior, Cheptulin afirma:

"A especificidade, para a categoria de 'conteúdo', é a de refletir o conjunto dos processos próprios à coisa. Uma parte dentre eles é concernente ao domínio interior e a outra parte ao domínio exterior. Por exemplo, no conteúdo desse ou daquele organismo vivo entram não apenas os processos que se desenvolvem no interior do organismo, mas também todo o comportamento do organismo, todas as ações que ele produz em resposta aos fatores exteriores correspondentes. O conteúdo do homem, na qualidade de ser social, será constituído não somente pelos processos que se desenvolvem nele, como sujeito, mas também por aqueles (e essencialmente por estes) que estão ligados à ação finalista sobre o mundo exterior e à sua interação com os outros homens. O conteúdo desse ou daquele objeto é formado não somente pelas interações que existem entre os elementos e os aspectos que o constituem, mas também pelas ações que ele exerce sobre os outros objetos ao seu redor.

O específico para a categoria de 'forma' é refletir o laço entre os elementos, os momentos que constituem o conteúdo da estrutura do conteúdo e não da manifestação, não da expressão do interior no exterior. Sendo uma estrutura do conteúdo que inclui tanto os processos internos, como os externos da coisa, do objeto, a forma penetra tanto no domínio interior, como no domínio exterior, tanto na essência, como no fenômeno". (Cheptulin, 1982, p.263). (grifos nossos).

Assim compreendido, o conteúdo implícito em uma relação pedagógica além de expressar vinculações, entre os elementos que constituem internamente sua forma específica de ensinar, sintetiza uma realidade, enquanto concepções, teorias, valores e habilidades necessárias a uma sociedade, a uma educação e a um homem determinados. Neste sentido, uma forma específica de ensinar, do ponto de vista da prática pedagógica desenvolvida pela instituição escolar, através de seu conteúdo implícito, atende as necessidades e interesses ideológicos da relação social de trabalho que a fundamenta e, em conjunto com outras instituições, contribui para mantê-la.

Contudo, esta função ideológica não é mecânica, pois, a partir do conteúdo pedagógico implícito numa forma de ensinar, o trabalho do professor, pode contribuir, também, para desenvolver concepções, habilidades e valores que superam a realidade social que o fundamenta. Tudo depende da finalidade proposta.

Segundo esta análise, a maneira como se organiza e executa a relação pedagógica passa a possuir um significado, uma finalidade que, muitas vezes, não é considerada nem no momento em que se desenvolve uma atividade de ensino, nem quando se produz e se transmite teorias e técnicas sobre o "como ensinar". Em outras palavras, nem quando se ensina, nem quando se pesquisa, ou nem quando, nos cursos de formação do profissional de educação, se "ensina a ensinar".

O "como ensinar" subentende, pois, um conjunto de idéias, teorias, conhecimentos, valores sobre o homem, sobre a educação e sobre a sociedade, considerando-se a existência de uma relação dinâmica entre a prática social mais ampla da sociedade e a prática específica, desenvolvida pela escola para mantê-la. Assim, enquanto forma de praticar, produzir e transmitir um conteúdo pedagógico implícito, do ponto de vista do papel desempenhado pelo professor, pelo aluno, pelo conteúdo e pelos meios utilizados para ensinar, enfim, do ponto de vista de uma metodologia de ensino, a análise da escola capitalista poderá evidenciar a contribuição específica de uma forma de ensinar para a manutenção da sociedade também capitalista.

A escola, assim compreendida, através de sua prática social específica desempenha uma função política e ideológica, enquanto local destinado a produzir e transmi-

tir sistematicamente uma compreensão científica e elaborada de mundo, e também, enquanto forma de ensinar que pressupõe a organização e a realização de atividades para desenvolver, no homem, habilidades e valores adequados à determinada realidade material. Isto porque enquanto forma de realizar um ensino, a prática pedagógica não existe primeiramente em si, independente e autônoma de um conteúdo. Ela é determinada por uma realidade objetiva, por um modo de produzir a existência.

Neste caso, a pesquisa e o ensino sobre Didática, enquanto saber sistematizado sobre o "como ensinar", conforme foi originalmente definido por Comênio, não podem se restringir às técnicas de organização e execução do ensino. Pois este, através de sua forma, ao desenvolver determinadas habilidades, valores e conhecimentos no aluno, atende às condições e necessidades adequadas a uma sociedade, a uma educação e a um homem determinados.

Neste sentido, a Didática, enquanto "arte de ensinar", deve levar em conta tanto as relações internas dos elementos envolvidos na prática pedagógica como as relações de sua prática específica com o todo mais amplo da sociedade. Ou seja, a análise do ensino, do ponto de vista das relações entre os hábitos, as habilidades, o conhecimento e os valores desenvolvidos no interior da escola, através de sua forma de ensinar, e as necessidades da realidade do capital.

Desta maneira, as diferentes formas propostas pela Didática para realizar um ensino, além de expressarem, no interior

da escola, determinada diretividade ou não-diretividade por parte do professor, a participação ativa ou passiva do aluno, a utilização de meios e procedimentos cada vez mais inovadores, a seleção e organização adequada do saber curricular a ser transmitido, etc., expressa, primeiramente, uma relação determinante da realidade social que a fundamenta e direciona. Assim, por exemplo, do ponto de vista das relações aqui pretendidas, um ensino não pode ser considerado mais democrático ou autoritário, mais criativo ou conservador, quando analisado apenas do ponto de vista das relações e atividades que ocorrem no interior da sala de aula, se o professor planeja e realiza atividades que criam condições ou não para o aluno desenvolver sua independência e criatividade. Muito mais que a exteriorização de atividades diretivas ou não diretivas do trabalho do professor, uma forma democrática ou autoritária de ensino é determinada por seu conteúdo pedagógico que tem a ver com o desenvolvimento de uma concepção de sociedade, de homem e de educação adequada a uma realidade material e histórica que a fundamenta.

Instituída desde o seu nascimento como "arte de ensinar", a **Didática**, em sua história, tem enfatizado, como seu objeto de estudo, o aspecto técnico de organização do ensino. Desvinculando o "como" do "para que" e "para quem" ensinar, o ensino deste saber tem desenvolvido uma compreensão-explicação da educação escolar desvinculando o ensinar de uma sociedade e de um homem determinados. Enfatizando, ora, a função de quem ensina, ora de quem aprende, ora dos meios utilizados, ou, até mesmo, enfatizando as inter-relações de todos estes componentes, mas sempre desvinculados de suas finalidades sociais, econômicas e políticas mais amplas, a prática do ensino da Didática e o saber produzido sobre ela, tem contribuído para desenvolver uma compreensão neutra do

ensinar, à medida que se trabalha uma forma de ensino desvinculada de um conteúdo, ou seja, trabalha o "como ensinar" desvinculado de uma análise das condições, interesses e necessidades de uma sociedade.

Desta maneira, buscando ir além de uma compreensão do saber produzido e da prática do ensinar como uma finalidade em si mesma e visando compreender as relações mais amplas que fundamentam sua finalidade específica, esta proposta de trabalho estará sendo efetivada à medida que levar em conta a relação teórico-prática da Didática com uma sociedade, uma educação e um ensino. Sendo assim, ela terá sempre presente o fato de que cada momento histórico da produção social da sobrevivência humana ao produzir seus meios específicos de manutenção (dentre eles a escola), produziu também, uma forma específica de desenvolver sua prática, de maneira a contribuir para a manutenção da sociedade instituída.

Octavio Ianni, na introdução de uma coletânea de textos de Marx, expressa as relações entre a produção intelectual e a existência social da seguinte maneira:

"Ocorre, no entanto, que as modalidades da consciência e as condições de existência social não se exprimem nem se relacionam de modo harmônico. Tanto as pessoas como os grupos e as classes sociais aprendem as suas relações sociais reais de maneira diversa e antagônica, quando não de forma incompleta, parcial, invertida ou feiticizada. Na sociedade capitalista, as relações de produção tendem a configurar-se em idéias, conceitos, doutrinas ou teorias, que evadem os seus fundamentos reais. Mas não evadem por deliberação. Ao contrário, evadem, em geral, as condições reais de vida sem que essa seja sua finalidade ou intenção. A finalidade precípua das idéias, conceitos, doutrinas ou teorias é exprimir e constituir as relações sociais. Ocorre que as várias modalidades de consciência (ou ciência), mais

ou menos límpidas ou obscurecidas, invertidas ou fetichizadas, constituem-se, segundo as posições relativas das pessoas, grupos e classes sociais, nas relações de dependência, alienação e antagonismo em que se acham inseridas". (Marx in Iani. 1982, p. 23-24).

De um ponto de vista crítico, o objeto de estudo da Didática não pode continuar desconhecendo o conteúdo pedagógico-ideológico da forma utilizada para ensinar, ou seja: a concepção implícita de sociedade, de homem, de educação que ela transmite. Mesmo compreendendo que a escola não é uma instituição fundamental na sociedade capitalista - Saviani, 80, p.120, situa a educação como atividade mediadora no seio da prática social global - e que as transformações sociais ocorrem a partir das contradições geradas pelas relações sociais, a escola pode contribuir para desenvolver uma compreensão mais conservadora ou mais crítica da realidade, através da forma de ensinar.

Assim, o ensino da Didática ao ser organizado e desenvolvido, enquanto voltado para a exteriorização e a operacionalização de uma forma de ensinar-aprender, desvinculada de seu conteúdo pedagógico implícito, tem contribuído para desenvolver, no futuro professor, uma visão conservadora do ensino, fundamentada em receitas de como planejar, executar e avaliar. Estas ao serem analisadas, apenas do ponto de vista de sua forma explícita de ensinar são, muitas vezes, consideradas conservadoras ou críticas pelo fato de serem realizadas segundo, por exemplo, a ação diretiva do professor ou a co-participação ativa do aluno. Considerar uma metodologia de ensino, apenas do ponto de vista de sua forma explícita, sem levar em conta seu conteúdo ideológico implícito contribui para desenvolver uma com-

preensão neutra, abstrata da "arte de ensinar".

Para ser crítico, um ensino não pode se restringir aos meios desvinculados dos fins sociais da educação escolar, uma vez que a escola, enquanto instituição social que produz e transmite, de forma sistemática, determinada compreensão-explicação de mundo, possui uma função específica, à medida que está inserida em um contexto social mais amplo. Compreender esta articulação, do ponto de vista do ensino da **Didática**, supões, pois, compreender uma forma de ensinar exteriorizada por uma metodologia de ensino, pela organização de objetivos, de procedimentos, da relação professor-aluno, a partir de sua relação com determinado homem, educação, sociedade, enquanto condições e necessidades predominantes em determinada realidade material. Ou seja, supõe compreender uma forma de organizar, executar e avaliar um ensino, segundo uma sociedade e um homem determinados.

Desta maneira, a **Didática**, enquanto área de conhecimento que integra, como saber específico, a formação do professor poderá contribuir para desenvolver uma compreensão crítica da função específica da escola, à medida que articular o seu "ensinar a ensinar" a uma prática social, econômica e política, enquanto pressuposto e enquanto finalidade da educação.

Considerando, portanto, estas relações é que pretende-se analisar, aqui, algumas propostas de como ensinar, utilizadas como conteúdo específico para o ensino da **Didática**, e o contexto mais amplo da sociedade capitalista que

determina a organização e o funcionamento da escola, também, capitalista.

Esta relação é fundamental uma vez que se parte de uma compreensão da realidade que, segundo Marx e Engels:

"Contrariamente à filosofia alemã que, desce do céu para a terra, aqui parte-se da terra para atingir o céu. Isto significa que não se parte daquilo que são nas palavras, no pensamento na imaginação e na representação de outrem para chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens, da sua atividade real. É a partir do seu processo de vida real que se representa o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas deste processo vital. Mesmo as fantasmagorias correspondem, no cérebro humano, a sublimações necessariamente resultantes do processo da sua vida material que pode ser observado empiricamente e que repousa em bases materiais. Assim, a moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, tal como as formas de consciência que lhes correspondem, perdem imediatamente toda a aparência de autonomia. Não tem história, não tem desenvolvimento; serão antes os homens que, desenvolvendo a sua produção material e as suas relações materiais, transformam com esta realidade que lhe é própria, o seu pensamento e os produtos desse pensamento.. Não é a consciência que determina a vida mas sim a vida que determina a consciência..

Esta forma de considerar o assunto não é desprovida de pressupostos. Parte de premissas reais e não as abandona um único instante. Estas premissas são os homens, não isolados nem fixos de uma qualquer forma imaginária, mas apreendidos no seu processo de desenvolvimento real em condições determinadas, desenvolvimento este que é visível empiricamente. Desde que se represente este processo de actividade vital, a história deixa de ser uma colecção de factos sem vida, como a apresentam os empiristas, e que são abstractos, ou a acção imaginária de sujeitos imaginários, como a apresentam os idealistas". (Marx e Engels, 1980, p.26-27).

É neste contexto que se pode compreender o papel fundamental desempenhado pelo trabalho desenvolvido por Comênio

quando propôs elaborar sua Didática Magna", como "um método universal de ensinar tudo a todos". Ao enfatizar a "arte de ensinar", Comênio introduziu no cenário pedagógico a ênfase nos meios, no processo, necessários ao desenvolvimento da sociedade capitalista e secundarizou o que até então tinha sido o fundamento da educação antiga e feudal: a formação do homem livre segundo um "Modelo Ideal". Depois de Comênio, à medida em que as relações sociais capitalistas se desenvolviam esta ênfase no processo, tanto da produção, como do ensino, foi cada vez mais se radicalizando, até chegar ao exagero do domínio da técnica em detrimento do conteúdo.

Levando-se em conta, aqui, as contradições geradas pelo processo histórico de produção da sobrevivência humana, dá para perceber que as próprias condições e necessidades desenvolvidas pelo capitalismo se constituíram em meios para seu questionamento. Assim, se de um lado, do ponto de vista da organização do ensino, a ênfase nos meios atendeu às necessidades histórico-sociais do capital, de outro lado, contraditoriamente, contribuiu para colocar a questão a natureza e o objeto do ensino da **Didática** para a formação do professor brasileiro. Inicia-se assim, a nível nacional, entre os educadores que se dedicam ao seu ensino, discussões e questionamentos sobre sua natureza, seu objeto de estudo, seu conteúdo de ensino.

Qual será o motivo que tem levado os educadores a questionarem o que três séculos de História da **Didática** confirmaram? Este questionamento está fundamentado em pressupostos mais amplos ou está restrito apenas ao que se constitui objeto do como ensinar? Qual concepção de escola, de educação, de homem, de sociedade os fundamenta? Estas críticas possuem apenas, um

caráter modernizador ou estão voltadas para uma proposta pedagógica que supere as propostas capitalistas predominantes?

É assim, portanto, que o desenvolvimento deste estudo pretende explicitar qual tem sido a contribuição do trabalho desenvolvido pelo ensino da "Didática", enquanto saber e arte de ensinar, para a conservação-superação da realidade capitalista.

Para realizar a finalidade aqui proposta este estudo levará em conta os seguintes pressupostos:

- I - Cada sociedade, dadas suas condições e necessidades materiais, institui um Estado, ou seja, uma "sociedade política" mais uma "sociedade civil", enquanto meio jurídico, político e ideológico de manutenção.
- II - Historicamente, cada formação social, a partir de sua realidade material, desenvolveu uma forma específica de ensinar.
- III - As diferentes formas de ensinar, desenvolvidas no interior da sociedade capitalista, atenderam as diferentes fases do desenvolvimento do capital.
- IV - A "Didática" pode contribuir para conservar-superar a realidade material que a fundamenta, enquanto pesquisa e ensino sobre a "arte de ensinar" específica da instituição escolar capitalista.

II - Sociedade e Educação: pressupostos teóricos para a análise do ato de ensinar.

Segundo a análise colocada no capítulo anterior sobre o "como ensinar", enquanto teoria-prática que expressa uma relação escola-sociedade, é identificado um pressuposto básico que irá direcionar este estudo: uma forma de ensinar não significa apenas a organização técnica de um planejamento, a execução e a avaliação de um ensino, ela possui também um conteúdo pedagógico implícito que estabelece as ligações e relações com uma realidade objetiva. Neste caminho, este pressuposto e estas relações situam o ensino em uma análise mais ampla da sociedade capitalista, uma vez que a forma utilizada nos diferentes momentos desta sociedade atende aos interesses e necessidades da formação de um homem e de uma educação determinada. Desta maneira, a compreensão do conteúdo implícito nas diferentes formas de ensinar utilizadas pelo capitalismo deve estar fundamentada em uma análise desta relação de trabalho, enquanto uma forma de instituir uma relação social, econômica, política e ideológica de produção da vida.

Como a sociedade capitalista não foi gerada espontaneamente em determinado momento, considerando que suas condições, objetivas-subjetivas fazem parte de um processo histórico de produção da existência humana, a compreensão de sua forma específica de educação escolar, supõe, em um primeiro momento, a compreensão mais ampla do processo social que a produz.

Do ponto de vista desta análise, serão aqui primeiramente analisados alguns pressupostos mais amplos que funda-

mentam a compreensão pretendida:

- O mundo humano, enquanto transformação da natureza para produzir a sobrevivência material do homem é produto de um processo social de trabalho do qual o homem é o agente, processo-produto;

- a estrutura da sociedade humana está fundamentada, predominantemente, em relações sociais de trabalho que dividemos homens em classes sociais opostas, conforme a participação de cada grupo ou classe, enquanto proprietário ou mão-de-obra da produção;

- uma relação de trabalho se constituindo de uma relação material e social institui um Estado, um modo de existir da humanidade, enquanto meio jurídico, político e ideológico de manutenção;

- as instituições da "sociedade civil" estando adequadas à uma base econômica, produzem uma forma de estabelecer relações teórico-práticas com esta realidade, isto é, uma forma específica de compreender e desenvolver sua prática, a partir das condições e necessidades de classe, predominantes na relação material que a determina.

Do ponto de vista do primeiro pressuposto, o mundo humano, enquanto produção da sobrevivência do próprio homem, é produto de um processo social de trabalho do qual ele participa como agente, processo-produto. Situando este processo como mediação da realidade, enquanto condição objetiva e produto do trabalho, o homem é o seu agente, uma unidade individual-social que sintetiza as necessidades e finalidades da produção.

Neste sentido, o mundo humano, nem sempre foi co-

mo o encontramos hoje. Ele foi e é produzido pelo trabalho da humanidade, ao longo de sua existência, à medida que o homem deixou de ser mero consumidor do que a natureza lhe oferecia e procurou adaptar as condições disponíveis às suas necessidades de sobrevivência. Este trabalho pode acontecer historicamente porque os homens como seres pensantes, diferentemente dos outros animais que apenas possuem condições para se adaptarem à natureza, tomaram consciência de suas necessidades e das condições disponíveis na natureza, inclusive dos outros homens, e direcionaram seu pensamento e sua ação para uma finalidade: produzir seus meios de existência, seu alimento, seu abrigo, sua habitação, etc.

Marx, (1818-1883) ao utilizar o método dialético para análise e interpretação da realidade capitalista, compreende o mundo em que vivemos como fenômeno social, totalidade contraditória, econômica e política, das relações de trabalho que os homens e as classes sociais estabelecem entre si. Segundo os pressupostos deste método, na *Ideologia Alemã* elaborada em conjunto com Engels, os autores criticam a forma dos idealistas alemães interpretarem a realidade, e constroem uma concepção de mundo do ponto de vista das relações entre as condições materiais de subsistência e a vida material e social produzida, entre o processo de produção e o produto do trabalho.

"As premissas de que partimos não constituem bases arbitrarias, nem dogmas; são antes bases reais de que só é possível abstrair no âmbito da imaginação. As nossas premissas são os indivíduos reais, a sua acção e as suas condições

materiais de existência, quer se trate daquelas que encontrou já elaboradas quando do seu aparecimento quer das que ele próprio criou. Estas bases são portanto verificáveis por vias puramente empíricas.

A primeira condição de toda a história humana é evidentemente a existência de seres humanos vivos. O primeiro estado real que encontramos é então constituído pela complexidade corporal desses indivíduos e as relações a que ela obriga com o resto da natureza. Não poderemos fazer aqui um estudo aprofundado da constituição física do homem ou das condições naturais, geológicas, orográficas, hidrográficas, climáticas e outras, que se lhe deparam já elaboradas. Toda a historiografia deve necessariamente partir dessas bases naturais e da sua modificação provocada pelos homens no decurso da história.

Pode-se referir a consciência, a religião e tudo o que se quiser como distinção entre os homens e os animais; porém, esta distinção só começa a existir quando os homens iniciam a produção dos seus meios de vida, passo em frente que é consequência da sua organização corporal. Ao produzirem os seus meios de existência, os homens produzem indirectamente a sua própria vida material. (Marx & Engels. 1980, p.18-19)

Como elemento constitutivo da natureza consciente de suas necessidades, com capacidade de antecipar e estabelecer no plano do pensamento um propósito de ação, o homem direciona sua atividade prática para produzir suas condições de vida, através de relações sociais de trabalho. Desta maneira, na condição de meio material-intelectual-social do trabalho, o homem sintetiza a realidade ao mesmo tempo como finalidade, instrumento e agente deste processo. Ele é mediador-mediado, uma individualidade que, ao produzir, é também, seu produto social, ou seja, é, simultaneamente, produto e agente social, condição e necessidade socialmente determinada, e determinante da realidade que produz.

Constituindo-se desta maneira em processo e produ-

to de uma forma de trabalho social, o homem é elemento disponível na realidade sujeito e objeto de transformações e agente individual-social da produção que realiza. Neste caso, à medida que as relações sociais de trabalho interferem na realidade existente e a modificam produzindo novas condições e necessidades, esta mesma realidade, inclusive o homem, é também determinada pela forma de produção utilizada.

Marx e Engels vêem na manifestação da vida o reflexo da produção, tanto do ponto de vista daquilo que se produz, como da forma de produzir:

A forma como os homens produzem esses meios depende em primeiro lugar da natureza, isto é dos meios de existência já elaborados e que lhes é necessário reproduzir; mas não devemos considerar esse modo de produção deste único ponto de vista, isto é, enquanto mera reprodução da existência física dos indivíduos. Pelo contrário, já constitui um modo determinado de actividade de tais indivíduos, uma forma determinada de manifestar a sua vida, um modo de vida determinado. A forma como os indivíduos manifestam a sua vida reflete muito mais exactamente aquilo que são. O que são coincide portanto com a sua produção, isto é, tanto com aquilo que produzem como com a forma como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende portanto das condições materiais da sua produção.

Esta produção só aparece com o aumento da população e pressupõe a existência de relações entre os indivíduos. A forma dessas relações é por sua vez condicionada pela produção". (Marx & Engels. 1980, p. 19),

Em uma correspondência a Annenkov, Marx explicita como o homem, as condições da realidade e as forças produtivas relacionam-se para produzirem a história:

"Falta acrescentar que os homens não arbitram livremente sobre suas forças produtivas - base de toda a sua História, pois toda for-

ça produtiva é uma força já adquirida, produto de uma atividade anterior. Portanto, as forças produtivas são o resultado da energia posta em prática pelos homens; mas essa energia é determinada, ela mesma, pelas condições em que os homens se encontram, pelas forças produtivas já adquiridas, pela forma social que lhes é anterior, que eles não criam e que é produto da geração prévia. O simples fato de que toda geração nova se defronta com forças produtivas adquiridas pela geração precedente e que servem de matéria-prima para a nova produção, dá à História um encadeamento, forjando uma História da Humanidade, que é tanto mais a História da Humanidade quanto maior for o desenvolvimento de suas forças produtivas e, por conseguinte, de suas relações sociais. Consequência obrigatória: a história social dos homens nada mais é que a história de seu desenvolvimento individual, tenham ou não eles próprios consciência disso. Suas relações materiais formam a base de todas as demais relações. Essas relações materiais não são mais que as formas necessárias sob as quais se realiza sua atividade material e individual". (Marx in Ianni, 1982.p. 85-86).

É pois, nesta dinâmica de trabalhar a realidade material também como produto social e ainda condição de produção que o homem sintetiza necessidades, interesses e aptidões previamente produzidos, ao mesmo tempo que é meio de contribuir para transformá-las.

Esta transformação, contudo, não é mecânica uma vez que, dada a forma social utilizada para realizar o trabalho, é instituída uma sociedade que organiza econômica, política e juridicamente a produção-reprodução da vida humana. Deve ser levado em conta ainda o movimento contraditório do real como condição de transformação.

Carlos R. Jamil Cury analisa assim o movimento de superação dos contrários:

"A contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a

contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior. Cada coisa é uma totalidade de movimentos e de momentos que se envolvem profundamente, e cada uma contém os momentos e os elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura.

Por isso a realidade não é apenas o já sido, embora, ela possa no seu estar-sendo, incorporar elementos do sido. Ela também não é só o ainda-não, embora sem este elemento o real se torne superável. A realidade, no movimento que lhe é endógeno, é exatamente a tensão dialética sempre superável do já sido e do ainda-não no sendo". (Cury. 1985. p.3031). (Grifos do autor)

Neste sentido, existe pois uma relação determinante mas dinâmica, entre o processo de produção e o produto social, material, intelectual e humano do trabalho, entre determinada estrutura econômica e uma superestrutura política e ideológica, à medida que o homem é, simultaneamente seu elemento articulador, mediador-mediado.

No prefácio da *Contribuição à Crítica da Economia Política*, Marx sintetiza a conclusão sobre sua forma de compreender a estrutura econômica e a superestrutura jurídica e política resultantes do processo de produção social da existência humana:

"O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu de guia para meus estudos, pode formular-se, resumidamente, assim: na produção social da própria existência, os homens entram em relações de produção correspondente a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o

processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina a realidade; ao contrário, é a realidade social que determina a sua consciência". (Marx in Ianni.1982, p. 82-83).

Desta maneira, um modo de produção vivenciado através de uma relação material e social produz uma sociedade, uma organização social, econômica e jurídica, um produto material (a habitação, o vestuário, o alimento etc.) e um produto intelectual que é político e ideológico, porque expressa através de idéias sobre natureza, a sociedade e o homem, os conceitos, as teorias, as habilidades e os valores adequados ao processo social que o fundamenta.

Neste caso, o mundo (enquanto conjunto de condições naturais e humanas, objetivas e subjetivas, com possibilidades de serem transformadas pelo trabalho do homem), a sociedade (enquanto conjunto de relações sociais, econômicas e políticas de produção), e o homem (enquanto agente social de produção) são produto-processo histórico de trabalho conjunto da humanidade, sintetizam um modo social, material e intelectual de produzir a vida e, ao mesmo tempo, se constituem em condições objetivas-subjetivas, para a produção-reprodução-transformação da realidade.

Ao criticarem a visão de mundo de Feuerbach, Marx e Engels expõem sua forma de compreender a relação sociedade-trabalho:

(Feuerbach) ... "Não vê que o mundo sensível em seu redor não é objeto dado directamente para toda a eternidade, e sempre igual a si mesmo, mas antes o produto da indústria e do estado da sociedade, isto é, um produto histórico, o resultado da actividade de toda uma série de gerações cada uma das quais ultrapassa a precedente, aperfeiçoando a sua indústria e o seu comércio, e modifica o seu regime social em

função da modificação das necessidades. Os objetos da mais simples 'certeza sensível' são dados a Feuerbach através do desenvolvimento social, da indústria e das trocas comerciais. Sabe-se que a cerejeira, como todas as outras árvores fructícolas, foi trazida para as nossas latitudes pelo comércio, apenas há alguns séculos, e que foi somente devido à acção de uma sociedade determinada, numa época determinada, que a árvore surgiu como 'certeza sensível'.

... A indústria e o comércio, a produção e a troca das necessidades vitais condicionam a distribuição, a estrutura das diferentes classes sociais, sendo por sua vez, condicionados por elas no seu modo de funcionamento. É por isso que Feuerbach apenas vê, por exemplo, em Manchester, fábricas e máquinas, quando há um século atrás apenas aí existiam teares e oficinas de tecelão, e só descobre pastagens e pântanos nos campos romanos onde, no tempo de Augusto, só poderia ter encontrado vinhas e mansões de capitalistas romanos. Feuerbach refere-se em particular à concepção da ciência da natureza, evoca segredos que apenas são visíveis pelo físico e o químico; mas que seria da ciência da natureza sem o comércio e a indústria? E não serão o comércio e a indústria, a actividade material dos homens, que atribuem um fim a essa ciência da natureza dita 'pura' e lhe fornecem os seus materiais?". (Marx & Engels. 1980, p. 30-31).

À medida que a produção do mundo e da sociedade humana está fundamentada em relações sociais de trabalho que se estruturaram, em trabalho material e trabalho intelectual, a humanidade fica dividida em classes sociais opostas. Neste caso, a participação do homem fundamentalmente como mão-de-obra ou direção e controle, determina seu lugar como grupo ou classe, no processo de produzir e de apropriar-se do produto material e intelectual socialmente obtido⁴.

4. Não é intenção, aqui, considerar uma forma social de produção-reprodução da vida humana como uma actividade mecânica. Cada relação social de trabalho ao transformar as condições da realidade, tanto material como intelectualmente, cria contraditoriamente novas condições e necessidades de sobrevivência, que se constituem, ao mesmo tempo, em possibilidades para transformação. Do ponto de vista aqui abordado, se existem condições de produção-reprodução da vida humana a transformação, também, faz parte desse processo.

Fica, assim, colocado o segundo pressuposto desta análise: a estrutura da sociedade humana está fundamentada, predominantemente em relações sociais de trabalho que dividem os homens em classes sociais opostas, conforme a participação de cada grupo ou classe enquanto proprietário ou mão-de-obra da produção.

Assim Marx expressa esta divisão social:

"Por outro lado, a consciência da necessidade de entabular relações com os indivíduos que o cercam marcam para o homem a tomada de consciência de que vive efectivamente em sociedade. Este começo é tão animal como a própria vida social nesta fase; trata-se de uma simples consciência gregária e, neste aspecto, o homem distingui-se do carneiro pelo simples facto de a consciência substituir nele o instinto ou de o seu instinto ser um instinto consciente. Esta consciência gregária ou tribal desenvolve-se e aperfeiçoa-se posteriormente devido ao aumento da produtividade, das necessidades e da população, que constitui aqui o factor básico. É deste modo que se desenvolve a divisão do trabalho que primitivamente não passava de divisão de funções no acto sexual e, mais tarde, de uma divisão 'natural' do trabalho consoante os dotes físicos (o vigor corporal, por exemplo), as necessidades, o acaso, etc. A divisão do trabalho só surge efectivamente a partir do momento em que se opera uma divisão entre o trabalho material e intelectual. A partir deste momento, a consciência pode supor-se algo mais do que a consciência da prática existente, que representa de facto qualquer coisa sem representar algo de real. É igualmente a partir deste instante ela encontra-se em condições de se emancipar do mundo e passar à formação da teoria 'pura', teologia, filosofia, moral, etc." (Marx & Engels, 1980, p. 36-37).

À medida que as tribos primitivas se organizaram para produzirem a sobrevivência humana, seus homens, enquanto tribo, produziram e apropriaram-se, coletivamente, do produto do trabalho. Já os escravos e os servos, ao trabalharem para o sustento do senhor, eram mão-de-obra, instrumento de trabalho que mantinha a dominação de uma classe social livre. Da mesma forma,

no momento em que a burguesia tornou-se revolucionária, mesmo defendendo os ideais de "liberdade, igualdade e fraternidade" entre os homens, o que ela fez foi instituir uma relação social, na qual uma classe vendia sua força de trabalho para outra proprietária dos meios de produção.

Assim compreendida, na medida que, no processo histórico de produção da existência humana uns foram escravos, outros homens livres, uns servos, outros senhores, uns capitalistas outros operários predominou nas sociedades escravagista, feudal e capitalista correspondente, uma classe social livre que explorou e se apropriou do produto material e intelectual do trabalho de outra classe utilizada como instrumento material de produção.

Nesse sentido, essas funções sociais específicas, de direção e controle, ou mão-de-obra desempenhadas por classes sociais distintas determinaram, as formas, não apenas de participação no processo de produção, como também de apropriação-expropriação do produto do trabalho. Na prática, no momento em que uma classe ficou sendo responsável, predominantemente, pela mão-de-obra da produção e a outra se apropriou do produto desse trabalho, e conseqüentemente dos meios de produção, esta segunda possuiu as condições objetivas-subjetivas para controlar e dirigir a relação social como um todo, para direcionar jurídica, política e ideologicamente o produto material e intelectual obtido. A produção e a apropriação do produto do trabalho é, neste caso, determinada pela forma social segundo a qual se organiza o processo de produção.

Desta maneira no processo de trabalho realizado segundo esta divisão social mesmo que seja manifestado um caráter

individual e autônomo, na apropriação de seu produto material e intelectual, acaba predominando os interesses e necessidades sociais. Engels, em seu texto "Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem", chama a atenção para as consequências sociais da divisão entre proprietários e não proprietários no processo de acumulação e antagonismos predominantes na sociedade.

"Mas, se foram necessários milhares de anos para que o homem aprendesse em certo grau a prever as remotas consequências naturais no sentido da produção, muito mais lhe custou a aprender a calcular as remotas consequências sociais desses mesmos atos. Falamos acima da batata. Mas que importância pode ter a escrofulose, comparada com os resultados que teve a redução da alimentação dos trabalhadores as batatas puramente sobre as condições de vida das massas do povo de países inteiros, com a fome que se estendeu em 1847 pela Irlanda em consequência de uma doença provocada por esse tubérculo e que levou à sepultura um milhão de irlandeses que se alimentavam exclusivamente, ou quase exclusivamente, de batatas e obrigou a que emigrassem para além-mar outros dois milhões? Quando os árabes aprenderam a destilar o álcool, nem sequer ocorreu-lhes pensar que haviam criado uma das armas principais com que iria ser exterminada a população indígena do continente americano, então ainda desconhecida. E quando mais tarde Colombo descobriu a América não sabia que ao mesmo tempo dava nova vida à escravidão, há muito tempo desaparecida na Europa, e assentado as bases do tráfico de negros. Os homens que nos séculos XVII e XVIII haviam trabalhado para criar a máquina a vapor não suspeitavam de que estavam criando um instrumento que, mais do que nenhum outro, haveria de subverter as condições sociais em todo o mundo e que, sobretudo na Europa, ao concentrar a riqueza nas mãos de uma minoria e ao privar de toda propriedade a imensa maioria da população, havia de proporcionar primeiro o domínio social e político à burguesia, e provocar depois a luta de classe entre a burguesia e o proletariado, luta que só pode terminar com a liquidação da burguesia e a abolição de todos os antagonismos de classe. Mas também aqui, aproveitando uma experiência ampla, e às vezes cruel, confrontando e analisando

os materiais proporcionados pela história, vamos aprendendo pouco a pouco a conhecer as conseqüências sociais indiretas e mais remotas de nossos atos na produção o que nos permite estender também a essas conseqüências o nosso domínio e o nosso controle.

Contudo, para levar a termo esse controle é necessário algo mais do que simples conhecimento. É necessária uma revolução que transforme por completo o modo de produção existente até hoje e, com ele, a ordem social vigente.

Todos os modos de produção que existiram até o presente só procuravam o efeito útil do trabalho em sua forma mais direta e imediata. Não faziam o menor caso das conseqüências remotas, que só surgem mais tarde e cujos efeitos se manifestam unicamente graças a um processo de repetição e acumulação gradual. A primitiva propriedade comunal da terra correspondia, por um lado, a um estágio de desenvolvimento dos homens no qual seu horizonte era limitado, em geral, às coisas mais imediatas, e pressupunha, por outro lado, certo excedente de terras livres, que oferecia determinada margem para neutralizar os possíveis resultados adversos dessa economia primitiva. Ao esgotar-se o excedente de terras livres, começou a decadência da propriedade comunal. Todas as formas mais elevadas de produção que vieram depois conduziram à divisão da população em classes diferentes e, portanto no antagonismo entre as classes dominantes e as classes oprimidas. Em conseqüência, os interesses das classes dominantes converteram-se no elemento propulsor da produção, enquanto esta não se limitava a manter, bem ou mal, a mísera existência dos oprimidos. Isso encontra sua expressão mais acabada no modo de produção capitalista, que prevalece hoje na Europa ocidental. Os capitalistas individuais, que dominam a produção e a troca, só podem ocupar-se da utilidade mais imediata de seus atos. Mais ainda: mesmo essa utilidade — porquanto se trata da utilidade da mercadoria produzida ou trocada — passa inteiramente ao segundo plano, aparecendo como único incentivo o lucro obtido na venda". (Marx & Engels. s/d. Vol. 2, p.279).

Nesta mesma direção de Engels, Marx interpreta a forma de pensamento dominante em uma sociedade como expressão do poder material:

"Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante numa dada sociedade é também a potência dominante material. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles a quem são recusados os meios de produção intelectual está submetido igualmente à classe dominante. Os pensamentos dominantes são apenas a expressão ideal das relações materiais dominantes concebidas sob a forma de idéias e, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; dizendo de outro modo, são as idéias de seu domínio. Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem entre outras coisas uma consciência, e é em consequência disso que pensam; na medida em que dominam enquanto classe e determinam uma época histórica em toda sua extensão, é lógico que esses indivíduos dominem em todos os sentidos, que tenham, entre outras, uma posição dominante como seres pensantes, como produtores de idéias, que regulamentem a produção e a distribuição dos pensamentos da sua época; as suas idéias são, portanto, as idéias dominantes da sua época..." (Marx e Engels. 1980, p.55-56).

Interferindo, na vida do homem, não apenas enquanto apropriação do produto material mas ainda do ponto de vista das idéias, concepções e valores produzidos, as condições de classe, predominantes na história da existência humana, utilizam-se da organização do Estado, enquanto superestrutura jurídica, política e ideológica para manter a apropriação-expropriação, de suas classes sociais fundamentais, do produto material, das idéias, concepções, valores e habilidades produzidos.

Neste caso a estrutura social e o Estado resultam da forma de trabalho e da produção material que produz-reproduz-transforma a realidade a partir de condições e limites materiais independentes da vontade do homem:

"Como vemos, são sempre indivíduos determinados, com uma actividade produtiva que se desenrola de um determinado modo, que entram

em relações sociais e políticas determinadas. É necessário que, em cada caso particular, a observação empírica mostre nos factos, e sem qualquer especulação ou mistificação, o elo existente entre a estrutura social e política e a produção. A estrutura social e o Estado resultam constantemente do processo vital de indivíduos determinados; mas não resultam daquilo que estes indivíduos aparentam perante si mesmos ou perante outros e sim daquilo que são na realidade, isto é, tal como trabalham e produzem materialmente. Resultam portanto da forma como actuam partindo de bases, condições e limites materiais determinados e independentes da sua vontade". (Marx & Engels . 1980, p. 24-25).

Neste caso, o Estado, considerando a relação de dominação predominante, é uma condição social, um meio de instituir e manter os interesses da produção, através de uma forma jurídica, política e ideológica de pensar, de teorizar, de estabelecer valores e habilidades desvinculados da base material que os produz.

Paul Marlor Sweezy, em seus estudos marxistas, expressa na obra, *Teoria do Desenvolvimento Capitalista*, a seguinte concepção de Estado:

"Um determinado conjunto de relações de propriedade serve para definir e demarcar a estrutura de classes da sociedade. Qualquer que seja o conjunto de relações de propriedade, uma classe ou classes (os proprietários) desfrutam vantagens materiais; outras classes (os que são possuídos e os não-possuidores) sofrem desvantagens materiais. Uma instituição especial, capaz e disposta a usar a força necessária é essencial à manutenção desse conjunto de relações de propriedade. A pesquisa mostra que o Estado possui esta característica no mais alto grau, e que nenhuma outra instituição pode competir com ele sob tal aspecto. Isso habitualmente se expressa dizendo-se que o Estado, e apenas ele, exerce a soberania sob todos os que estão sob sua jurisdição. Não é difícil, portanto, identificar o Estado como o avalista de um determinado conjunto de relações de propriedade.

Se indagarmos agora de onde vem o Estado, a resposta é ser ele produto de uma longa e árdua luta na qual a classe predomina sobre suas rivais e modela um Estado que imporá relações de propriedade de seu interesse. Em outras palavras, qualquer Estado é fruto da classe ou classes da sociedade que se beneficiam de determinado conjunto de relações de propriedade, que dificilmente poderia ter sido de outra forma. Tão logo abandonamos a suposição historicamente insustentável de que na estrutura de classe de uma sociedade é de alguma forma natural ou se impõe necessariamente, torna-se claro que a qualquer outro resultado faltariam os requisitos da estabilidade. Se as classes em desvantagem possuísem o poder estatal, tentariam usá-lo para estabelecer uma ordem social mais favorável a seus interesses, ao passo que a divisão do poder do Estado entre as várias classes simplesmente desviaria o local de conflito para dentro do próprio Estado". (Sweezy. 1986, p.189).

Chega-se, desta forma a um terceiro pressuposto : uma relação de trabalho constituindo-se de uma relação material e social institui um Estado, um modo de existir da humanidade , enquanto meio jurídico, político e ideológico de manutenção.

Na prática, o Estado, enquanto forma global de expressar uma realidade material se manifesta sob a forma de burocracia de governo (policial e militar), da família, do culto religioso, do partido político, da educação sistemática, da cultura, etc. Estas instituições, como meios teórico-práticos de produção-veiculação de um modo de vida social , garantem a manutenção da relação material que as fundamentam, tanto através da repressão e da violência, como da elaboração e veiculação de ideologias.

O Estado, abrangendo instituições que, além de exercerem a ditadura e a coerção, garante determina forma de produção social, possui seu conceito ampliado por Gramsci (em seus

estudos sobre o Estado capitalista) a partir da teoria clássica. Em sua análise sobre a função intelectual, na sociedade de classes, do ponto de vista de suas relações com a sociedade mais ampla, ele distingue, no interior do Estado, além dos "aparelhos coercitivos", os "aparelhos de hegemonia".

Carlos Nelson Coutinho, um grande estudioso sobre Gramsci, assim analisa o conceito ampliado de Estado neste autor:

"'A teoria ampliada do Estado' em Gramsci (conservação/superação da teoria 'clássica') apóia-se nessa descoberta dos 'aparelhos de hegemonia', o que leva nosso autor a distinguir duas esferas essenciais no interior das superestruturas. Justificando numa carta a Tatiana Schucht, de setembro de 1931, o seu novo conceito de intelectual, Gramsci fornece talvez o melhor resumo de sua concepção ampliada de Estado. 'Eu amplio' — diz ele — a noção de intelectual e não me limito à noção corrente, que se refere aos grandes intelectuais. Esse estudo leva também a certas determinações do conceito de Estado, que habitualmente é entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo para adequar a massa popular a um tipo de produção e à economia de um dado momento); e não como equilíbrio entre sociedade política e sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre a inteira sociedade nacional, exercida através de organizações ditas privadas como a Igreja, os sindicatos, as escolas etc.). Portanto, o Estado em sentido amplo 'com novas determinações', comporta duas esferas principais: a sociedade política (que Gramsci chama de 'Estado-coerção'), que é formada pelo conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência, e que se identifica com o aparelho de coerção sob controle das burocracias executivas e policial-militar; e a sociedade civil, formada precisamente pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, as Igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação de massa), etc.

Duas problemáticas básicas distinguem essas esferas, justificando que elas recebam em Gramsci

um tratamento relativamente autônomo. Em primeiro lugar, temos uma diferença na função que exercem na organização da vida social, na articulação e reprodução das relações de poder. Ambas em conjunto formam o 'Estado (no significado integral: ditadura + hegemonia)'; Estado que, em outro contexto, Gramsci define também como 'sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção'. Nesse sentido, ambas servem para conservar ou promover uma determinada base econômica de acordo com os interesses de uma classe social fundamental, mas o modo de encaminhar essa promoção ou conservação varia nos dois casos: no âmbito e através da sociedade civil, as classes buscam exercer sua hegemonia, ou seja, buscam ganhar aliados para suas posições mediante a direção política e o consenso; por meio da sociedade política, ao contrário, as classes exercem sempre uma ditadura, ou, mais precisamente, uma dominação mediante a coerção. Assim, como podemos ver, é a sociedade política (ou o Estado coerção) o momento do fenômeno estatal que recebeu a atenção prioritária dos clássicos, enquanto as novas determinações descobertas por Gramsci não dão tanto respeito à questão da hegemonia, já abordada por Lênin, mas ao fato de que a hegemonia - enquanto figura social - recebe agora uma base material própria, um espaço autônomo e específico de manifestação". (Coutinho. 1981, p.91-92). (grifos nossos).

Ao distinguir estas duas funções no interior da superestrutura, Gramsci diferencia e destaca na função política do Estado a contribuição específica de meios instituídos que, não realizando uma função explícita de "coerção" e "dominação", contribuem para manter os interesses dominantes através da "direção política" e do "consenso". Trabalhando específica e adequadamente com as condições, interesses e necessidades predominantes na realidade social, a "sociedade civil", na análise de Gramsci, realiza uma função política implícita no contexto de uma realidade social, através de uma forma própria de organização. Assim, o governo, os meios de comunicação, a igreja, os sindicatos, as escolas, etc., como instituições aparentemente neutras, através

de uma prática social específica, desenvolvem uma compreensão de mundo adequada aos interesses dominantes.

É importante destacar ainda que, esta função política implícita das instituições de uma "sociedade civil" é dissimulada pela "autonomia" que estes organismos sociais manifestam diante da realidade, uma vez que, no desenvolvimento de suas práticas específicas não fica explicitada a relação com a sociedade.

Com a identificação destas duas esferas de manifestação da superestrutura, Gramsci chama a atenção para os meios sociais que, "pretensamente" autônomos, contribuem para garantir a supremacia de uma classe social, como demonstra Coutinho nesta passagem:

"Precisamente aqui reside o segundo ponto de diferenciação entre as duas esferas: elas se distinguem por uma materialidade (social) própria. Enquanto sociedade política, têm seus portadores materiais nos aparelhos repressivos de Estado (controlados pelas burocracias executiva e policial-militar), os portadores materiais da sociedade civil são os que Gramsci chama de 'aparelhos privados de hegemonia', ou seja, 'organismos sociais coletivos voluntários e relativamente autônomos em face da sociedade política. Gramsci registra aqui o fato novo de que a esfera ideológica, nas sociedades capitalistas avançadas, mais complexas, ganhou uma autonomia material (e não só funcional) em relação ao Estado em sentido restrito. Em outras palavras: a necessidade de conquistar o consenso ativo e organizado com base para a dominação — uma necessidade gerada pela ampliação da socialização da política — criou e/ou renovou determinadas objetivações sociais, que passam a funcionar como portadores materiais específicos — (com estrutura e legalidade próprias) das relações sociais de hegemonia. É essa independência material — e ao mesmo tempo base e resultado da autonomia relativa assumida agora pela figura social da hegemonia — que funda ontologicamente a sociedade civil como uma esfera própria, dotada de legalidade própria, e que funciona como mediação necessária entre a estrutura eco

nômica e o Estado-coerção. E temos aqui mais um exemplo de aplicação concreta por Gramsci, na esfera da práxis política, da ontologia materialista do ser social que está na base da produção teórica de Marx: não há forma ou função social sem uma base material; não há objetividade histórica que não resulte da dialética entre essa forma social e seu portador material. Concretamente: em Marx, não há valor-de-troca sem valor-de-uso, não há mais valia sem produto excedente, não há relações sociais de produção sem formas produtivas materiais, etc.; em Gramsci, não há hegemonia, ou direção política e ideológica, sem o conjunto de organizações materiais que compõem a sociedade civil enquanto esfera do ser social, etc.

Embora insista sobre a diversidade estrutural e funcional das duas esferas da superestrutura, Gramsci não perde de vista o momento unitário. Assim, ao definir a 'sociedade política', ele mostra uma relação de identidade-distinção com a sociedade civil; a sociedade política é o 'aparelho de coerção estatal que assegura legalmente a disciplina dos grupos que não consentem, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção/nos aparelhos privados de hegemonia, CNC), quando fracassa o consenso espontâneo'. E em outro local, ele explicita melhor ainda a dialética (unidade na diversidade) entre sociedade política e sociedade civil: 'A supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como domínio' e como 'direção intelectual e moral'. Um grupo social é dominante dos grupos adversários que tende a 'liquidação' ou a 'submeter também mediante a força armada; e é dirigente dos grupos afins ou aliados'. Nesse texto, a supremacia aparece como o momento sintético que unifica (sem homogeneizar) a hegemonia e a dominação, o consenso e a coerção, a direção e a ditadura. Cabe ainda recordar que, para Gramsci, essas duas funções — ou dois feixes de funções — existem em qualquer forma de Estado, mas o fato de um Estado ser mais hegemônico - consensual e menos 'ditatorial', ou vice-versa, depende da autonomia relativa das esferas superestruturais, da predominância de uma ou de outra, predominância e autonomia que, por sua vez, dependem não apenas do grau de socialização da política alcançado pela sociedade em questão, mas também da correlação de forças entre as classes sociais que disputam a superemacia". (Coutinho. 1981, p. 92-94). (grifos nossos)

No estudo de diferentes formas de manifestação do Estado, Gramsci, destaca ainda a "autoridade" conquistada pela "sociedade civil" no capitalismo. Constituindo-se materialmente pela produção e circulação de mercadoria, esta relação social de trabalho supõe maiores oportunidades de mobilidade social entre suas classes sociais e gera as condições e necessidades para a produção e a veiculação dos ideais do capital.

É, pois, nesta relação social de produção que a organização de um Estado, enquanto "sociedade civil", colocou-se, cada vez mais, face ao Estado coerção. Ou seja, é nesta realidade que vamos encontrar uma "sociedade civil" autônoma com estrutura própria e funções específicas definidas e diferenciadas para garantir, através das práticas específicas instituídas, a promoção de sua base econômica, a hegemonia de uma classe social fundamental sobre a sociedade como um todo. Colocando-se entre sua base econômica e a "sociedade política", esta "sociedade civil", através de suas atividades específicas, veicula uma concepção ideológica de mundo e desenvolve habilidades e valores adequados à sua base material.

Assim, Coutinho comenta, segundo o ponto de vista de Gramsci, o papel da "sociedade civil" no interior das sociedades capitalistas mais complexas:

"Parece-me importante sublinhar aqui a questão da autonomia material da sociedade civil enquanto traço específico de sua manifestação nas sociedades capitalistas mais complexas. É isso porque estamos diante de um tópico sobre o qual há nos Cadernos uma certa ambigüidade: Gramsci parece oscilar entre uma posição que afirma a presença da sociedade civil mesmo em sociedades pré-capitalistas - uma posição menos frequente e que vai desaparecendo à medida que suas notas avançam no tempo - e outra posição, mais sólida e fundamentada, que afir-

ma ser a sociedade civil uma característica distintiva das sociedades onde existe um grau elevado de socialização da política, de organização popular. A ambigüidade encontra certa justificativa no fato de que também as formas pré-capitalistas de dominação de classe, mesmo as abertamente ditatoriais e despóticas, apoiavam-se igualmente na ideologia, carecendo de algum modo de legitimação para poderem funcionar regularmente. Papel decisivo, na conquista dessa legitimidade por um Estado do tipo feudal - absolutista, por exemplo, era desempenhado pela ideologia religiosa: a Igreja era um "aparelho ideológico de Estado", fundamental na época feudal e na época do absolutismo, o que certamente, explica a razão por que Gramsci, em algumas notas dos Cadernos, parece identificar a relação Igreja-Estado com a relação sociedade civil-sociedade política, mesmo em épocas onde não existe uma sociedade civil no sentido moderno da palavra, no sentido que é dominante nas reflexões gramscianas e que marca a sua originalidade e especificidade". (Coutinho. 1981, p. 94)

À medida que uma relação de trabalho "mais democrática" se desenvolve fundamentada na "liberdade" individual, a supremacia da classe social dominante será garantida não apenas pelo "domínio" e pela "coerção" instituídos pelos aparelhos de Estado como o exército, a política, a administração, etc, mas também é fundamental que o consenso seja conseguido através do trabalho específico realizado por uma igreja, um sindicato, uma escola, um partido político, etc. Ou seja, no interior da sociedade capitalista é produzida a necessidade de se organizar instituições sociais eficientes e eficazes, para produzirem e transmitirem as condições, os interesses, as necessidades e as aptidões indispensáveis ao progresso desta relação social de produção.

Já na sociedade escravagista e feudal, por exemplo, menos complexas que a capitalista, nas quais a divisão em classes sociais era bastante estamentada (quem era escravo esta-

va impedido de ser livre e quem era servo não chegava a senhor), o Estado não se distinguia, enquanto "sociedade política" e "sociedade civil", de forma a garantir a imposição da dominação - submissão das classes sociais que o constituíam.

Desta maneira, cada formação social possui suas instituições que produzem-reproduzem material e intelectualmente determinada forma de dominação econômica e política predominando as práticas que utilizam, ou a imposição e a violência, ou a direção política e o consenso. Cada sociedade institui suas práticas específicas, suas formas jurídicas, políticas e ideológicas adequadas às suas condições e necessidades de manutenção, seja naquelas em que apenas o Estado monopoliza o poder sobre toda a sociedade, ou naquelas em que as classes que a compõem procuram exercer sua hegemonia.

Em outras palavras isto quer dizer que, mesmo nas sociedades em que o Estado não tinha sido ampliado enquanto "sociedade civil", a "sociedade política" controlava, através da "coerção" e da "dominação", todas as formas privadas de manifestação da "sociedade civil", como é o caso da sociedade escrava - gista e feudal. Já na sociedade capitalista, quando são desenvolvidas condições mais "democráticas" de vida, a "autonomia" de um Estado se impõe para divulgação de uma forma de pensar adequada à dominação econômica, não apenas enquanto "sociedade política", mas, também, enquanto "sociedade civil", não apenas enquanto "dominação" e "coerção", mas, também, enquanto "direção" e "consenso".

Partindo do princípio de que existe uma relação orgânica entre modo de produção e Estado, estrutura e superestrutura, a importância e a função desenvolvida pela "sociedade polí-

tica" ou pela "sociedade civil", através de suas instituições, são determinadas pelas condições e necessidades mais amplas da relação social de produção predominante.

É neste sentido que Carlos Nelson Coutinho, em seu estudo sobre o conceito de Estado em Gramsci, acrescenta um importante aspecto desta relação, ao analisar as sociedades pré-capitalistas. Ao utilizar a expressão de Althusser "aparelhos ideológicos de Estado" para designar a função coercitiva desempenhada pelo Estado nas formações sociais em que a "liberdade" e a "individualidade" do homem não se constituíam como direito, Coutinho compara as diferentes funções desempenhadas pela Igreja, através de sua prática religiosa e educativa, na sociedade feudal e capitalista.

"Portanto, se mesmo recusando o embasamento teórico e as conclusões de Althusser, utilizei a sua expressão 'aparelhos ideológicos de Estado' (que ele contrapõe a 'aparelhos repressivos de Estado'), foi porque ela me parece designar a situação da ideologia precisamente quando o Estado ainda não se tinha 'ampliado', ou seja, nas sociedades de tipo pré-capitalista: em tais sociedades, havia uma unidade indissolúvel entre Igreja e Estado, por exemplo, de modo que a Igreja não se colocava ainda como algo 'privado' em relação ao Estado como entidade 'pública'. A ideologia que a Igreja veiculava (e é de lembrar que ela controlava o sistema educacional) não tinha nenhuma autonomia em relação ao Estado-coerção, à 'sociedade política'. Com a ajuda do Estado, ela impunha essa ideologia de modo coercitivo, repressivo, com os mesmos meios de que o Estado se valia para impor sua dominação em geral. Com as revoluções democrático-burguesas e já na época de implantação dos primeiros regimes liberais (de participação política restrita), acontece um fato novo: o que poderíamos chamar de laicização do Estado. Os instrumentos ideológicos de legitimação, a começar pelas Igrejas, passam a ser algo 'privado' em relação ao 'público'; o Estado já não impõe coercitivamente uma religião; e até mesmo o sistema escolar, controlado pelo Estado, passa a admitir cada vez mais uma disputa ideológica em seu próprio

interior. As ideologias, ainda que naturalmente não sejam indiferentes ao Estado, tornam-se algo 'privado' em relação a ele: a adesão às ideologias em disputa torna-se um ato voluntário (ou relativamente voluntário) e não mais algo imposto coercitivamente.

Criam-se assim, enquanto portadores materiais dessas visões do mundo em disputa, em luta pela hegemonia, o que Gramsci chama de 'aparelhos privados de hegemonia': e não se criam apenas novos 'aparelhos hegemônicos' gerados pela luta das massas (como os sindicatos, os partidos, os jornais de opinião, etc.); também os velhos 'aparelhos ideológicos de Estado', herdados pelo capitalismo, tornam-se algo 'privado', passam a fazer parte da sociedade civil em seu sentido moderno (é o caso da Igreja e, inclusive, do sistema escolar). Abre-se assim a possibilidade de que Althusser nega explicitamente, de que a ideologia (ou o sistema de ideologias) das classes subalternas obtenha a hegemonia no interior de um ou de vários aparelhos hegemônicos privados, mesmo antes que tais classes tenham conquistado o poder de Estado em sentido estrito, ou seja, tenham se tornado classes dominantes. É a possibilidade que Gramsci entrevê quando diz que "um grupo social pode e deve ser dirigente (hegemônico, CNC) já antes de conquistar o poder governamental"; uma possibilidade que, aliás, no quadro das sociedades complexas, onde o Estado se 'ampliou', torna-se também necessidade, já que — prossegue Gramsci — 'essa é uma das condições principais para a própria conquista do poder'." (Coutinho, 1981, p. 95-96).

Fica, desta maneira, evidenciado que, a função específica praticada pelas instituições sociais não é definitiva, uma vez que seu papel conservador é adaptado e ajustado às novas condições e necessidades produzidas por transformações ocorridas na prática social global.

Funcionando como mediação, entre a estrutura econômica da sociedade e o Estado Capitalista, enquanto burocracia de governo, policial e militar, as instituições da sociedade civil como meios materiais "autônomos" com estrutura material e organização próprias, através de práticas sociais específicas

e pretensamente neutras, buscam concretizar, jurídica, política e ideologicamente, a realação de trabalho capitalista. Neste caso sua função conservadora está garantida, uma vez que sistematizam, a nível destas práticas específicas, as concepções, as teorias, os valores, ao mesmo tempo, adequados e desvinculados da produção-reprodução de relações econômicas que mantêm o capital.

Neste sentido, seja na conjuntura de uma sociedade civil mais autônoma, seja naqueles Estados sociais em que a "sociedade política" e "sociedade civil" se amalgamam em uma unidade, sempre houve produção e utilização de idéias, teorias, valores, etc, adequados aos interesses da produção.

Nesta passagem, Marx analisa a não neutralidade da produção intelectual, isto é, sua articulação com a prática material de produção da vida:

"O senhor Proudhon economista, soube ver, muito bem, que os homens fazem o pano, a tela, a seda, no marco de relações determinadas. Mas o que ele não soube ver é que estas relações sociais, determinadas, são produzidas pelos homens, da mesma maneira que a tela, o linho etc. As relações sociais estão, intimamente, vinculadas às forças produtivas. Ao adquirir novas forças produtivas, os homens trocam de modo de produção, e, ao trocar de modo de produção, a maneira de ganhar a vida, trocam todas as suas relações sociais. O moinho movido a braços dá-nos a sociedade dos senhores feudais; o moinho de vapor, a sociedade dos capitalistas industriais.

Os homens, ao estabelecer as relações sociais, de acordo com o desenvolvimento de sua produção material, criam também os princípios, as idéias e as categorias, de conformidade com suas relações sociais.

Portanto, essas idéias, essas categorias, são tão pouco eternas como as relações às quais se vem de expressão: São produtos históricos e transitórios". (Marx, in Ianni. 1982, p. 177).

Assim, enquanto "mediador-mediado" de determinado modo social de produzir a existência material da humanidade, o homem produz idéias, concepções, valores e habilidades a partir de determinada forma de analisar e compreender a realidade. Como produto social, estas formas de pensar e agir expressam a realidade social, econômica e política, da vida humana, do ponto de vista científico, filosófico, histórico, religioso, jurídico, etc.

Na sociedade capitalista, dadas as suas características próprias, a produção e utilização de teorias, concepções e idéias para garantirem o consenso foi mais evidente. Neste sentido, através da escola, da igreja, dos partidos políticos, dos meios de comunicação, dos sindicatos, etc., para desempenhar uma prática do ponto de vista da produção e difusão de ideologias, sua "sociedade civil" utiliza-se de agentes de trabalho — os intelectuais — e de uma forma específica de ação — a metodologia — para transmitir teórica e praticamente uma visão de mundo adequada ao capital.

Fica, desta maneira, evidenciado na prática desenvolvida por instituições da "sociedade civil", que, não apenas a produção e a veiculação de determinada concepção de mundo contribui para conquistar o consenso necessário a sua sobrevivência, pois na forma da prática instituída, são também transmitidas concepções, valores e habilidades adequados à realidade.

Neste sentido, mesmo considerando as relações e os antagonismos produzidos como condição fundamental para a conservação-superação das condições e necessidades predominantes na realidade, passa ser importante também a contribuição específica do homem na organização e na condução de atividades práticas que

possuam como finalidades a elaboração e a veiculação de concepções ideológicas de mundo.

Nesta direção fica assim identificado um último pressuposto: as instituições da "sociedade civil", estando adequadas a uma base econômica, produzem uma forma de estabelecer relações teórico-práticas com esta realidade, isto é, uma forma específica de compreender e desenvolver sua prática, a partir das condições e necessidades de classe, predominante na relação material que a determina.

Sendo função geral do Estado capitalista, enquanto "sociedade política" e "sociedade civil", manter a relação capital x trabalho, é função específica desta última, enquanto meio material, (com estrutura e organização própria) instituir uma prática específica, uma forma religiosa, pedagógica, de comunicação de massas, etc, adequada ao desenvolvimento das condições e necessidades sociais predominantes.

Neste sentido, esta prática é política e ideológica, uma vez que dissimula suas relações com as condições e as necessidades de classe, predominantes no interior da sociedade. Ou seja, esta prática específica, através de sua forma, não explicita a relação teórico-prática mais ampla que a fundamenta.

Na *Concepção Dialética da História*, Gramsci estabelece a seguinte relação entre prática e ideologia:

"Mas, neste ponto, coloca-se o problema fundamental de toda concepção do mundo, de toda filosofia que se transformou em um movimento cultural, em uma 'religião', em uma 'fé', isto é, que produziu uma atividade prática e uma vontade, nas quais esteja contida como 'premissa' teórica implícita (que é uma 'ideo-

logia', poderemos dizer, desde que se dê ao termo 'ideologia', o significado mais alto de uma concepção do mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individual e coletivas) - isto é, o problema de conservar a unidade ideológica de todo o bloco social, que está cimentado e unificado justamente por aquela determinada ideologia"... (Gramsci. 1981, p.16).

Desta maneira, por exemplo, a atividade prática realizada pela família, pela religião, pela escola, pelo sindicato, pelo partido político, etc, contribuiu, política e ideologicamente para a manutenção da relação de trabalho capitalista, não apenas através de seu trabalho específico de crença em Deus, de procriar, de educar etc., como também através de determinada forma implícita de compreender o mundo, a sociedade, o homem. Assim compreendidas, estas instituições, além de sua função específica explícita, possuem também uma função política implícita, vivenciada através de determinada forma de organizar e desenvolver suas atividades, de maneira a atender a prática social global que a fundamenta. São, portanto, práticas sociais específicas que, através de uma finalidade social, contribuem, política e ideologicamente, para que os interesses hegemônicos de um grupo, enquanto classe dominante, se sobreponham aos interesses da sociedade como um todo. Neste sentido, as instituições, através de uma forma de trabalho, transmitem um conteúdo ideológico implícito, uma forma de desenvolver, adequadamente, um homem para viver em uma sociedade.

Esta relação entre uma prática e a sua representação a nível da consciência é analisada por Marx e Engels na seguinte passagem:

"A produção de idéias, de representações e da consciência está em primeiro lugar directamente e intimamente ligada à actividade material e ao comércio material dos homens; é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens surge aqui como emanção directa do seu comportamento material. O mesmo acontece com a produção intelectual quando esta se apresenta na linguagem das leis, política, moral, religião, metafísica, etc, de um povo. São os homens que produzem as suas representações, as suas idéias, etc, mas os homens reais, actuantes e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das forças produtivas e do modo de relações que lhe corresponde, incluindo até as formas mais amplas que estas possam tomar. A consciência nunca pode ser mais do que o Ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo da vida real. E se em toda a ideologia os homens e suas relações nos surgem invertidos, tal como acontece numa câmara obscura, isto é apenas o resultado de seu processo de vida histórico, do mesmo modo que a imagem invertida dos objetos que se forma na retina é uma consequência do seu processo de vida directamente físico." (Marx & Engels. 1980, p. 25-26).

Para organizar e conduzir a prática específica de uma instituição, cuja finalidade é transmitir teórica e praticamente uma visão sistematizada de mundo, seja religiosa, educativa, científica, filosófica, etc, utiliza-se predominantemente da atividade intelectual.

Gramsci em *Os intelectuais e a Organização da Cultura* analisa a relação da função desempenhada por estes organizadores e difusores do saber e a sociedade:

"Quais são os limites 'máximos' da aceção de 'intelectual'? É possível encontrar um critério unitário para caracterizar igualmente todas as diversas e variadas atividades intelectuais e para distingui-las, ao mesmo tempo e de modo essencial, dos outros agrupamentos sociais? O erro

metodológico mais difundido, ao que me parece, consiste em se ter buscado este critério de distinção no que é intrínseco às atividades intelectuais, ao invés de buscá-lo no conjunto de sistema de relações no qual estas atividades (e, portanto, os grupos que as personificam), se encontram, no conjunto geral das relações sociais. Na verdade, o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais (sem falar no fato de que não existe trabalho puramente físico e de que mesmo a expressão de Taylor, 'gorila amestrado', é uma metáfora para indicar um limite numa certa direção: em que qualquer trabalho físico, mesmo o mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora). E já se observou que o empresário, pela sua própria função, deve possuir em certa medida alguma qualificação em caráter intelectual, se bem que sua figura social seja determinada não por elas, mas pelas relações sociais que caracterizam afetivamente a posição do empresário na indústria". (Gramsci. 1979, p.6-7).

Compreendendo, a partir desta análise de Gramsci, que a função específica de quem realiza uma atividade predominantemente intelectual não possui uma finalidade em si mesma, mas ela possui referências a uma realidade social mais ampla, infere-se que cada momento histórico, a partir das condições e necessidades econômicas e políticas, desenvolveu seus intelectuais, ou seja, suas formas adequadas de elaborar seus pensamentos, concepções e teorias. E estas, à medida que estão articuladas a uma base material determinada, adquirem um valor que lhes é adequado.

Esta referência de Gramsci aos intelectuais em uma das Cartas do Cárcere expressa sua forma de compreender a participação dos funcionários da sociedade capitalista para a ob-

tenção do consenso:

"... e justamente na sociedade civil em particular operam os intelectuais Benedetto Croce, por exemplo é uma espécie de papa leigo e instrumento efficacíssimo de hegemonia ainda quando vez por outra esteja em desacordo com esse ou aquele governo, etc.)" (Gramsci. 1978, p. 224)

A contribuição de Gramsci, no que se refere ao papel do intelectual na sociedade, amplia o conceito clássico predominante e coloca em pauta a função política e ideológica desta função.

Luciano Gruppi, na análise do conceito de hegemonia em Gramsci, assim se refere ao conceito de intelectual deste autor:

"É mais que compreensível o destaque que ele constantemente dá ao problema dos intelectuais; deriva diretamente dos destaques que tem para ele o problema da hegemonia. De fato, uma hegemonia se constrói, quando tem os seus quadros, os seus colaboradores. Os intelectuais são os quadros da classe econômica e politicamente dominante. São eles que elaboram a ideologia. Os intelectuais — diz Gramsci — são os 'persuasores' da classe dominante, são os 'funcionários' da hegemonia da classe dominante. (A expressão segundo a qual 'os intelectuais são os mediadores do consenso' é uma justa concepção de Gramsci, mas não se encontra em seus textos)". (Gruppi. 1980, p.80) (grifos nossos).

É a partir da compreensão desta função de conquistar a hegemonia desempenhada pela "sociedade civil" que a formação de "intelectuais orgânicos" e o desempenho de funções intelectuais passa a ser de fundamental importância no interior da prática social capitalista.

"Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas especialmente em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante. Uma das mais marcantes características de todo grupo social que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista 'ideológica' dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos.

O enorme desenvolvimento alcançado pela atividade e pela organização escolar (em sentido lato) nas sociedades que surgiram do mundo medieval indica a importância assumida no mundo moderno pelas categorias e funções intelectuais: assim como se buscou aprofundar e ampliar a 'intelectualidade' de cada indivíduo, buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. É este o resultado das instituições escolares de graus diversos inclusive dos organismos que visam promover a chamada 'alta cultura', em todos os campos da ciência e da técnica". (Gramsci, 1979, p.8-9).

A finalidade do trabalho intelectual desenvolvido pelas instituições da "sociedade civil" através de uma prática específica relacionada à função ideológica, destacada por Gramsci, chama a atenção para o momento do planejamento e da execução das atividades a serem desenvolvidas. Do ponto de vista de uma sociedade, instituições como a escola, a Igreja, os meios de comunicação, os partidos políticos, etc, dirigem prática e ideologicamente a produção e a veiculação de idéias, concepções, habilidades e valores do capital, através da forma de trabalhar suas práticas específicas. Em outras palavras, realizando a função de "conservar a unidade ideológica de todo bloco social" estas instituições (como portadores materiais específicos), trabalham política e ideologicamente para conquistarem a hegemonia, segundo determinada forma de compreender a relação instituição-sociedade.

Segundo Gramsci, para atender a esta finalidade ideológica,

o processo histórico produziu diversas categorias de intelectuais:

"Os intelectuais constituem um grupo social autônomo e independente, ou cada grupo social possui sua própria categoria especializada de intelectuais? O problema é complexo por causa das várias formas que, até nossos dias, assumiu o processo histórico real de formação das diversas categorias intelectuais.

As mais importantes destas formas são duas :

1) Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc., etc. Deve-se anotar o fato de que o empresário representa uma elaboração social superior, já caracterizada por uma certa capacidade dirigente e técnica (isto é, intelectual): ele deve possuir uma certa capacidade técnica, não somente na esfera restrita de sua atividade e de sua iniciativa, mas ainda em outras esferas, pelo menos nas mais próximas da produção econômica (deve ser um organizador de massa de homens; deve ser um organizador da 'confiança' dos que investem em sua fábrica, dos compradores de sua mercadoria, etc.).

Os empresários — se não todos, pelo menos uma elite deles — deve possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, inclusive no organismo estatal, em vista da necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe: ou, pelo menos, deve possuir a capacidade de escolher os 'prepostos' (empregados especializados) a quem confiar esta atividade organizativa das relações gerais exteriores à fábrica. Pode-se observar que os intelectuais 'orgânicos', que dada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo, são, no mais das vezes, 'especializações' de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz...

2) Cada grupo social 'essencial', contudo, surgindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou — pelo menos na história que se desenrolou até aos nossos dias — categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não fora in

terrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas.

A mais típica destas categorias de intelectuais e a dos eclesiásticos, que monopolizaram durante muito tempo (numa inteira fase histórica, que é parcialmente caracterizada, aliás, por este monopólio) alguns serviços importantes: a ideologia religiosa, isto é, a filosofia e a ciência da época, através da escola, da instrução, da moral, da justiça, da beneficência, da assistência, etc. A categoria dos eclesiásticos pode ser considerada como a categoria intelectual organicamente ligada à aristocracia fundiária: era juridicamente equiparada à aristocracia, com a qual dividia o exercício da propriedade feudal da terra e o uso dos privilégios estatais ligados à propriedade. Mas o monopólio das super-estruturas por parte dos eclesiásticos não foi exercido sem luta e sem limitações; e nasceram, conseqüentemente, em várias formas (que devem ser pesquisadas e estudadas concretamente), outras categorias, favorecidas e ampliadas à medida em que se reforçava o poder central do monarca, até chegar ao absolutismo. Assim foi-se formando a aristocracia togada, com seus próprios privilégios, bem como uma camada de administradores, etc., e também cientistas, teóricos, filósofos não eclesiásticos, etc." (Gramsci, 1979, p.3-6) (grifos nossos)

Neste sentido, do ponto de vista da dominação, os intelectuais orgânica ou tradicionalmente (no sentido de Gramsci) articulados à determinada relação social de produção, e como seus representantes legítimos, contribuem para a manutenção da prática que a fundamenta, organizando, articulando e direcionando as condições e necessidades teórico-práticas predominantes.

"A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como é o caso nos grupos sociais fundamentais, mas é 'mediatizada', em diversos graus, por todo o contexto social, pelo conjunto das superestruturas, do qual, os intelectuais são precisamente os 'funcionários'. Poder-se-ia mediar a 'organicidade' dos diversos estratos intelectuais sua mais ou menos estreita conexão com um grupo social fundamental, fixando uma gradação das funções e das superestruturas de baixo para cima (da base estrutural para cima). Por

enquanto, pode-se fixar dois grandes 'planos' superestruturais: o que pode ser chamado de 'sociedade civil' (isto é, o conjunto de organismos chamados comumente de 'privados') e o da 'sociedade política ou Estado', que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e aquela de 'domínio direto' ou de comando, que se expressa no Estado e no governo 'jurídico'. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas. Os intelectuais são os 'comissários' do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso 'espontâneo' dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce 'historicamente' do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparato de coerção estatal que assegura 'legalmente' a disciplina dos grupos que não 'consentem' nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo". (Gramsci, 1979, p. 10-11). (grifos nossos).

Neste sentido, os intelectuais como "funcionários do grupo dominante" organizam uma forma específica para desenvolver sua prática, também específica e adequada à base material que a fundamenta. A função intelectual desenvolvida pela prática religiosa e educativa, por exemplo, como meio que contribui predominantemente para a elaboração e a difusão de ideologias, ocupa, no sentido aqui analisado, um lugar de destaque segundo a forma sistemática, planejada e organizada em que foram praticadas as finalidades religiosas e educativas adequadas aos diferentes momentos da história da humanidade.

Neste sentido, a forma de organizar e executar a finalidade específica de uma instituição social subentende uma realidade material mais ampla, do ponto de vista dos hábitos, das habilidades, dos conhecimentos e dos valores que são transmitidos implicitamente.

Marx expressa, da seguinte maneira, como a articulação entre o pensamento e a sociedade, entre a teoria e a prática, é dissimulada em uma sociedade de classes:

... "Admitamos que, na maneira de conceber a marcha da história, se destacam as idéias da classe dominante dessa mesma classe dominante e que se consideram aquelas como uma entidade. Suponhamos que só nos interessa o facto de determinadas idéias dominarem numa certa época, sem nos preocuparmos com as condições de produção nem com os produtores dessas idéias. Poder-se-á então dizer, por exemplo, que no tempo em que reinava a aristocracia, estava-se em pleno reinado dos conceitos de honra, de fidelidade, etc. e que no tempo em que reinava a burguesia existia o reinado dos conceitos de liberdade, de igualdade, etc. É o que pensa a própria classe dominante. Esta concepção da história, comum a todos os historiadores, principalmente a partir do século XVIII, chocará com o facto de os pensadores reinantes serem cada vez mais abstratos, adquirindo cada vez mais uma forma universal. Com efeito, cada nova classe no poder é obrigada, quanto mais não seja para atingir os seus fins, a representar o seu interesse como sendo o interesse comum a todos os membros da sociedade ou, exprimindo a coisa no plano das idéias, a dar aos seus pensamentos a forma da universalidade, a representá-los como sendo os únicos razoáveis, os únicos verdadeiramente válidos..." (Marx & Engels. 1980, p. 57-58).

De um ponto de vista crítico, à medida que se conseguir identificar o conteúdo implícito transmitido através de determinada forma de organização e desenvolvimento de uma prática social específica se estará colaborando para identificar a contribuição do trabalho desenvolvido para a conservação-superação da realidade. Desta maneira, os meios instituídos pelo Estado, enquanto "sociedade civil", para transmitir determinada visão de mundo, através da forma utilizada na prática de sua função específica, possuem determinada realidade material como ponto de partida e de chegada que, ao mesmo tempo se constitui em meio

de contribuir para a manutenção-superação da realidade.

Neste caso, identificar as relações em um projeto de sociedade, vivenciado em formas de existência social e sua manifestação nas distintas formas de pensamento, é condição para se compreender a contribuição de uma prática social específica para a manutenção-superação da realidade social.

Octávio Ianni, na introdução da organização de uma obra contendo textos de Marx, expressa da seguinte maneira esta relação:

"Como vemos, é essencial que a análise dialética compreenda a maneira pela qual se relacionam, encadeiam e determinam, reciprocamente, as condições de existência social e as distintas modalidades de consciência. Não se trata de conferir autonomia a uma ou outra dimensão da realidade social. É evidente que as modalidades de consciência fazem parte das condições de existência social. Por isso é que Marx examina, sempre, os diversos momentos e expressões das relações capitalistas. Ele reconhece que 'a anatomia da sociedade deve ser procurada na economia política', isto é, na análise das relações de produção. Mas, entende que, para conhecer as relações de produção, é preciso examinar desde o grau de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção até às relações e estruturas jurídico-políticas, jamais perdendo de vista as suas especificidades e os seus encadeamentos recíprocos. Inclusive as interpretações precedentes e contemporâneas são examinadas criticamente, como dimensões ou expressões ideológicas e teóricas desse modo de produção. Todo esse trabalho intelectual está orientado pela convicção de que não se pode compreender a sociedade se não se examinam os encadeamentos, desdobramentos e de terminações recíprocas das forças produtivas, relações de produção, estruturas políticas e modalidades de consciência". (Ianni, 1982, p.23)

Desta maneira, para se compreender criticamente a prática específica de uma instituição, é necessário se considerar que, cada momento histórico da sociedade humana significa,

ao mesmo tempo, a produção-reprodução-transformação das condições materiais, políticas e ideológicas que a mantém. Neste sentido, o conjunto articulado de práticas materiais e políticas, relações de trabalho e de produção de idéias, concepções, valores de um ponto de vista jurídico, religioso, filosófico, científico, educativo, à medida que produzem-reproduzem uma realidade, contraditoriamente, se constituem em condições para sua transformação. Compreender, portanto, o trabalho específico de uma instituição da "sociedade civil", do ponto de vista de sua função de sistematizar e transmitir determinada visão de mundo, poderá contribuir para a redefinição de sua prática específica para a superação de uma realidade social mais ampla.

Assim, a partir da análise da relação entre um modo de produção material e o Estado, enquanto "sociedade política" e "sociedade civil", a contribuição da escola para a manutenção-superação da realidade adquire uma dimensão mais ampla. Ou seja, considerando que "a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado" (Saviani 1984, p.2) necessita da organização de determinados meios (materiais e humanos) para alcançar esta finalidade. E será através da forma de se propor e realizar a relação professor-aluno - conteúdo específico-procedimentos-recursos, no interior da sala de aula que os valores, os hábitos, as habilidades e os conhecimentos desenvolvidos sintetizarão determinada compreensão de homem, de educação e de sociedade. Neste sentido, a transmissão direta ou indireta do saber, a utilização de recursos que permitem o desenvolvimento da criatividade ou o treinamento, a forma de organização do conteúdo curricular visando um conhecimento mais amplo do saber ou a apresentação de conceitos a serem apli-

cados em exercícios, dentre outras, são diferentes formas de se praticar as condições e necessidades mais amplas do desenvolvimento histórico.

Levando-se em conta, nesta relação, a contribuição de Gramsci sobre a função orgânica ou tradicional desempenhada pelos intelectuais, a forma do professor organizar e desenvolver sua prática pedagógica passa a possuir um significado que extrapola a técnica de planejá-la e executá-la. Se através do como ensinar são transmitidos, implicitamente, conhecimentos, hábitos, habilidades e valores referentes a determinada prática social, será também através dele que poderão ser desenvolvidas as condições de sua superação.

Neste caso, as funções intelectuais desempenhadas pelo professor, como "funcionário" e agente da classe dominante, capitalista, podem ser superadas por uma prática pedagógica que desenvolva as condições e necessidades adequadas a uma relação social emergente. Se existe uma função intelectual orgânica que contribui política e ideologicamente para a manutenção da base material capitalista, deve haver também a possibilidade do intelectual desempenhar uma função crítica. Ambas as posições vão depender de "como" se compreende e pratica a função específica da educação escolar em relação a uma realidade, enquanto uma sociedade e um homem determinados. Uma forma determinada de organizar a prática, não se constitui apenas em uma técnica na qual se colocam em relação os elementos nela envolvidos, mas ela possui também, um conteúdo que tem a ver com um projeto histórico.

Otávio Ianni assim justifica a necessidade de compreensão destas relações:

... "O que torna necessária a análise dialética é que as coisas não são transparentes; e muito menos quando elas são as relações capitalistas de produção. No capitalismo, as relações de dependência, alienação e antagonismo estão no centro das relações entre o operário e o capitalismo. Mas essas relações não surgem claras, ordenadas e transparentes nas ações e na consciência das pessoas. As idéias, conceitos, doutrinas ou teorias exprimem as relações sociais de modo incompleto ou, mesmo, invertido. Elas não podem elidir as posições das pessoas, grupos ou classes nas relações de produção, mas não as refletem, a não ser de maneira incompleta ou evasiva..." (Ianni. 1982, p. 24).

Levando em conta ainda que na sociedade capitalista, dadas as necessidades do desenvolvimento do capital, a escola foi instituída como pública, com uma finalidade específica que enfatizou progressivamente o processo de aprendizagem, para a produção e veiculação de uma compreensão sistemática e elaborada de mundo, pode-se identificar a importância da função do intelectual nesta sociedade. Analisando a relação entre o caminho percorrido pela finalidade de sua prática escolar (desde a ênfase na sistematização de como organizar a transmissão do saber, segundo os cinco passos formais de Herbart, passando por Dewey, quando também estabelece cinco passos para organizar atividades para o aluno aprender, até se chegar a priorizar a organização de atividades que treinam o aluno segundo tarefas pré-determinadas) e as fases de desenvolvimento pelas quais passou a sociedade capitalista, a importância da atividade intelectual fica duplamente utilizada.

Isto porque, se se considerar que a escola, para realizar sua função específica, transmite determinada visão de mundo através de determinada forma, ela ensina tanto do ponto de vista de uma área do saber (geografia, matemática, biologia, por exemplo) como ponto de vista de seu "como ensinar". Este significando na prática a relação professor-aluno-conteúdo-meios constitui-se,

simultaneamente, em uma forma sistematizada para desenvolver uma compreensão mais adequada aos interesses da burguesia ou do trabalhador, mais autoritária ou mais democrática, mais científica ou mais tecnicista de mundo.

Fica assim caracterizada a importância do trabalho intelectual para o desenvolvimento da sociedade capitalista, não simplesmente porque, enquanto trabalho intelectual, deixa de ser manual. Mas, fundamentalmente, porque, através de uma forma determinada de trabalho, a escola transmite sistematicamente uma visão de mundo, conhecimentos, habilidades e valores adequados à formação social capitalista.

Neste caso, é de fundamental importância compreender a vinculação entre uma forma específica de prática pedagógica desenvolvida no interior da sala de aula e suas relações com a compreensão mais ampla de sociedade. Assim se poderá compreender a relação entre sua forma de ensino e sua contribuição para a conservação ou a crítica da realidade social, econômica e política, capitalista.

É a partir desta possibilidade que o trabalho intelectual realizado pelo professor pode contribuir para a superação desta realidade, à medida que a escola como instituição da sociedade civil capitalista se constitui em princípio-meio-finalidade da produção para compreender, analisar-criticar-organizar-praticar as condições, necessidades e interesses predominantes.

É sob o ponto de vista desta análise que se pode compreender, por exemplo, que as críticas dirigidas à escola nos dias de hoje se referem fundamentalmente à sua forma de organizar e desenvolver o ensino. Opina-se, a todo instante sobre o

papel secundário que é realizado pelo professor, uma vez que ele está reduzido a mero controlador de atividades, precariamente organizadas, ou pelo livro didático, ou por uma equipe especialmente designada para o planejamento. Outras vezes é destacada a descaracterização do saber escolar que, aos poucos, foi substituindo o seu conteúdo por uma forma técnica. Veja o caso dos exercícios atuais que substituíram o conteúdo por respostas repetidas para treinar o aluno em determinadas habilidades.

Analisando estas e outras formas de trabalhar a educação escolar em relação à sociedade capitalista mais ampla, observa-se que elas não poderiam ser diferentes. Quais são, hoje, os valores predominantes nesta sociedade? Quais habilidades são necessárias para a sobrevivência do homem na sociedade atual? Será que o professor, o aluno, enquanto agentes sociais, o conteúdo e os meios de ensino, enquanto produto desta sociedade, poderiam trabalhar e serem trabalhados de acordo com as finalidades da escola medieval?

Segundo a análise aqui encaminhada, pode-se afirmar que não. A escola que está aí e a forma utilizada para ensinar são capitalistas e, como tal, são desenvolvidas e organizadas a partir das condições, necessidades e interesses do capital¹⁵. Uma prática pedagógica direcionada para a realidade social capitalista sintetiza, predominantemente, uma forma de ensino também capitalista, através de sua forma de ensinar.

Contudo, é importante destacar aqui que mesmo não sendo o trabalho realizado pela escola o único responsável pela conservação-superação da realidade social, este trabalho não contribui apenas para reproduzi-la. Estando a prática escolar relacionada com a produção e divulgação de uma forma de compreender

o mundo, sua contribuição, embora relativa e secundária, pode contribuir para desenvolver uma compreensão crítica da determinação material que a fundamenta.

Segundo Marx, esta condição da prática realizada pelo Estado ocorre porque:

"Esta concepção da história tem portanto como base o desenvolvimento do processo real da produção, concretamente a produção material da vida imediata; concebe a forma das relações humanas a este modo de produção e por ele engendrada, isto é, a sociedade nos seus diferentes estádios, como sendo o fundamento de toda a história. Isto equivale a representá-la na sua acção enquanto Estado, a explicar através dela o conjunto das diversas produções teóricas e das formas da consciência, religião, moral, filosofia, etc, e a acompanhar o seu desenvolvimento a partir destas produções; o que permite naturalmente representar a coisa na sua totalidade (e examinar ainda a acção recíproca dos seus diferentes aspectos). Ela não é obrigada, como acontece à concepção idealista da história, a procurar uma categoria diferente para cada período, antes se mantendo constantemente no plano real da história; não tenta explicar a prática, a partir da idéia, mas sim a formação das idéias a partir da prática material; chega portanto, à conclusão de que todas as formas e produtos da consciência podem ser resolvidos não pela crítica intelectual, pela redução à 'Consciência de si' ou pela metamorfose em 'aparições', em 'fantasmas', etc, mas unicamente pela destruição prática das relações sociais concretas de onde nasceram as bagatelas idealistas. Não é a crítica mas sim a revolução que constitui a força motriz da história, da religião, da filosofia ou de qualquer outro tipo de teorias. Esta concepção mostra que o objetivo da história não consiste em resolver-se em 'Consciência de si' enquanto 'Espírito do espírito', mas que se encontrem dados em cada estádio um resultado material, uma soma de forças produtivas, uma relação com a natureza e entre os indivíduos, criados

15 Ao invés de sociedade civil leia-se Estado, uma vez que em Marx (como demonstra o texto citado) sociedade civil e Estado se identificam. Foi Gramsci que ampliou o conceito de Estado como "sociedade política" e "sociedade civil".

historicamente e transmitidos a cada geração por aquela que a precede, uma massa de forças de produção, de capitais e de circunstâncias que são por um lado modificadas pela nova geração mas que, por outro lado, lhe ditam as suas próprias condições de existência e lhe imprimem um desenvolvimento determinado, um caráter específico; por consequência, é tão verdade serem as circunstâncias a fazerem os homens como a afirmação contrária". (Marx e Engels. 1980, p.49).

Desta forma, se a conservação-transformação da realidade capitalista ocorrer a partir dos próprios antagonismos produzidos pela sua realidade material, o significado da contribuição específica da prática realizada pelas instituições da "sociedade civil", mesmo levando em conta seu caráter secundário, possui uma função específica no contexto desta sociedade. Neste sentido, sendo proposta deste estudo analisar o "como ensinar", enquanto forma específica de prática realizada pela escola para desenvolver concepções, teorias, conhecimentos, habilidades e valores necessários à manutenção do capital, a partir da análise aqui realizada evidencia-se a importância de se compreender as relações entre uma forma de ensinar e a prática social que a fundamenta. Neste caso, a educação escolar, enquanto prática social específica, no contexto da sociedade capitalista, possui uma função mais ampla do que apenas a de transmitir um conhecimento, um saber sistematizado sobre determinado aspecto da realidade.

III - ESCOLA E SOCIEDADE CAPITALISTA: AS ORIGENS DA DIDÁTICA COMO TEORIA DO ENSINO.

Com a finalidade de compreender a contribuição específica da escola capitalista para a elaboração e a difusão de ideologias (do capitalismo) este estudo, a partir dos pressupostos colocados no capítulo anterior, será encaminhado para a análise da relação entre algumas formas de ensinar desenvolvidas no interior da sociedade e o conteúdo explícito - implícito que os fundamentam. Ou seja, encaminha a análise no sentido de identificar a concepção de mundo, de educação, de ensino, de homem e de sociedade que é veiculada pela escola através da forma de ensinar utilizada pelo professor.

Enquanto Estado, mais desenvolvido, estruturado e pretensamente mais democrático que outras formas de sociedade anteriores, a sociedade capitalista possuiu as condições e as necessidades para instituir meios destinados à elaboração e a difusão de formas de pensar adequadas à sua manutenção e desenvolvimento. Foi no interior desta sociedade que a escola foi instituída como pública, conquistou autonomia material e se organizou em espaço próprio, para trabalhar especificamente com a transmissão do saber sistematizado, como instituição da sociedade civil.

A partir desta função específica, além da transmissão de determinada compreensão de mundo através do conhecimento produzido sistematicamente nas diferentes áreas do saber humano, o ensino escolar desenvolve simultaneamente o aluno do

ponto de vista intelectual, afetivo e motor, através dos hábitos, habilidades e valores que veicula.

Desta maneira, o ato de ensinar planejado e desenvolvido pela escola do ponto de vista do saber e de habilidades, hábitos e valores produzidos socialmente, transmite um saber específico e desenvolve ainda a formação intelectual, afetiva e motora do aluno, segundo a relação pedagógica estabelecida no interior da sala de aula. Em outras palavras isto quer dizer que a forma de trabalhar da escola determinada pela prática social de produção da existência é vivenciada pela relação professor-aluno-conteúdo-meios-procedimentos que transmite um conteúdo explícito (matemático, histórico, geográfico, biológico etc) e um conteúdo implícito, determinada maneira de compreender o mundo, o homem, a educação, a sociedade.

Assim, por exemplo, uma forma de ensinar centrada no ato de transmitir o saber ou na aprendizagem da criança, que enfatiza ou o papel do professor, ou do aluno, ou a programação e a execução do processo de aprendizagem, não significa apenas uma forma do professor organizar tecnicamente a transmissão direta do saber curricular, ou a organização de atividades que indiretamente orientem o aluno, ou a precisão de procedimentos eficientes e eficazes para racionalizar a aprendizagem. Isto ocorreu porque, a partir destas formas de organizar e desenvolver o ensino, são vivenciadas finalidades sociais que educam, do ponto de vista do desenvolvimento de hábitos, habilidades, interesses, aptidões e conhecimentos, definidos segundo as necessidades sociais-individuais do aluno.

A forma de ensinar, assim compreendida, deixa de possuir um caráter meramente técnico e adquire um papel fundamental na prática pedagógica, uma vez que ela possui um conteúdo pe-

pedagógico que é transmitido implicitamente à medida que se desenvolve no aluno os ideais, os valores, as habilidades e os conhecimentos adequados a uma realidade social.

No sentido em que a organização e a execução da prática pedagógica estão sendo aqui entendidas, o papel desempenhado pelo professor para planejar e desenvolver o ensino, passa a possuir uma dimensão mais ampla.

A medida que se considera o ato de ensinar uma atividade predominantemente intelectual e concordando com Gramsci quando insere esta atividade no conjunto geral das relações sociais, o professor, como organizador e articulador de uma forma de ensino, sintetiza nela as condições e necessidades de uma sociedade, de um homem e de uma educação determinados através das habilidades intelectuais, motoras e afetivas que desenvolve. Neste sentido, a forma teórico-prática de organização e desenvolvimento da prática pedagógica está vinculada à realidade material capitalista, enquanto pressuposto e enquanto finalidade, enquanto forma de pensamento e de ação.

Assim compreendida, a escola através da forma de ensinar utilizada pelo professor cumpre sua função social específica não apenas através da transmissão de uma compreensão elaborada e científica de mundo, mas ela desenvolve também, implicitamente, uma forma de educação que contribui para conservar-superar as condições e necessidades da sociedade que a determina.

Deste ponto de vista, a compreensão teórico-prática do ato de ensinar capitalista contará com a realidade social, econômica e politicamente produzida pela relação capital x trabalho como seu ponto de partida e de chegada.

Marx assim se refere a articulação entre determinada fase de desenvolvimento da produção e suas formas de organização social:

"Que é a sociedade, qualquer que seja a sua forma? O produto da ação recíproca dos homens. Podem os homens eleger livremente esta ou aquela forma social? Nada disso. A um determinado nível do desenvolvimento das forças produtivas dos homens corresponde uma determinada forma de comércio e de consumo. A determinadas fases de desenvolvimento da produção, do comércio, do consumo correspondem determinadas formas de organização social, uma determinada organização da família, das camadas sociais ou das classes;..."
 (Marx in Ianni. 1982, p.85)⁴

Chega-se, desta maneira, ao ponto fundamental que direciona este estudo: identificar a contribuição que historicamente tem se constituído em saber da Didática, enquanto teoria e prática do ato de ensinar para a manutenção-superação da realidade capitalista. Neste sentido, a forma de ser e de existir da Didática (enquanto como ensinar) como parte do processo-produto de produção do mundo, da sociedade e do homem está articulada à prática capitalista mais ampla à medida que a sintetiza e contribui para produzi-la, reproduzi-la, transformá-la.

Para efeito de organização a análise destas relações será dividida em duas partes. Na primeira, Comênio será seu ponto de partida, na medida que sua proposta pedagógica sintetizou, no século XVII, a nível de instituição escolar as trans-

⁴ De acordo com o pnesamento de Gramsci em sua análise sobre a superestrutura utilizada neste estudo, poder-se-ia acrescentar a seguinte conclusão: em síntese, uma determinada "sociedade política" e sociedade civil como forma de expressão do Estado capitalista, não são mais do que a expressão material, política e ideológica da produção e desenvolvimento da sociedade.

formações na produção da vida humana que interferiram econômica, política e ideologicamente, na estrutura feudal predominante.

Situando Comênio neste momento histórico e a partir da compreensão de sua proposta pedagógica, será ainda analisada, nesta parte, o que historicamente se constituiu em "como ensinar" nas formações sociais que antecederam o predomínio, propriamente dito, da relação capitalista de produção. Somente a partir desta visão mais ampla é que as propostas produzidas sobre a organização e a execução do ensino ("Didática") serão analisadas do ponto de vista da manutenção-superação da sociedade capitalista, em uma segunda parte.

Esta forma de organização está fundamentada em Marx quando afirma no posfácio da *Contribuição à Crítica da Economia Política*:

"A sociedade burguesa é a organização histórica da produção mais desenvolvida, mais diferenciada. As categorias que exprimem suas condições, a compreensão de sua própria organização, a tornam apta para abarcar a organização e as relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos se acha edificada, e cujos vestígios, não ultrapassados ainda, leva arrastando, enquanto tudo o que fora antes apenas indicado se desenvolveu, tomando toda sua significação etc. A anatomia do homem é a chave da anatomia do mono. O que nas espécies animais inferiores indica uma forma superior, não pode, ao contrário, ser compreendida senão quando se conhece a forma superior. A economia burguesa fornece a chave da economia antiga etc. Porém, não conforme o método dos economistas, que fazem desaparecer todas as diferenças históricas e vêem a forma burguesa em todas as formas de sociedade. Pode-se compreender o tributo, o dízimo, quando se compreende a renda territorial. Mas, não se deve identificá-los". (Marx, in Ianni, 1982, p.67-68).

Historicamente o conhecimento produzido sobre Didática enfatizando apenas o "como ensinar" tem direcionado a pesquisa e o ensino deste saber para o aspecto técnico da prática pedagógica. Constituindo-se em uma forma do professor organizar e executar sua relação com o aluno, a seleção do conteúdo, dos procedimentos e da avaliação, a "arte de ensinar", como habilidade necessária a quem ensina, foi enfatizada desde que Comênio (1592-1670) a propôs em 1657, em sua *DIDÁCTICA MAGNA* como um "Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos".

Comênio assim explica o significado de sua **Didática**:

"DIDÁCTICA MAGNA

Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos
ou

Processo seguro e excelente de instruir, em todas as comunidades de qualquer reino cristão, cidades e aldeias, escolas tais que toda a juventude de um e de outro sexo, sem exceptuar ninguém em parte alguma, possa ser formado nos estudos, educada nos bons costumes, impregnada de piedade e, desta maneira possa ser, nos anos da puberdade, instruída em tudo o que diz respeito à vida presente e à futura, com economia de tempo e de fadiga, com agrado e com solidez.

Onde os fundamentos de todas as coisas que se aconselham são tirados da própria natureza das coisas; a sua verdade é demonstrada com exemplos paralelos das artes mecânicas; o curso dos estudos é distribuído por anos, meses, dias e horas; e enfim é indicado um caminho fácil e seguro de pôr estas coisas em prática com bom resultado.

A proa e a popa da nossa Didática será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais; nas escolas, haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atractivo e mais sólido progresso; na Cristandade, haja menos trevas, menos confusão, menos dissídios e mais luz, mais ordem, mais paz e mais tranquilidade."... (Comênio. 1976, p.43-44).

Desde então a *Didática* significando "arte", como é colocado no início da obra, possui o método de ensino como seu objeto, e enfatiza a forma de ensinar. *Didática* passa, desta maneira, à história como método de tratar o ensino.

Entre outros esclarecimentos ao leitor sobre a necessidade da nova arte Comênio propõe:

"Nós ousamos prometer uma Didactia Magna, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar rapidamente, ou seja, sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes como sumo prazer para uns e para outros. E de ensinar solidamente, não superficialmente e apenas com palavras, mas encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução, para os bons costumes e para a piedade sincera. Enfim, demonstramos todas estas coisas a priori, isto é, derivando-as da própria natureza imutável das coisas, como de uma fonte viva que produz eternos arroios que vão, de novo, reunir-se num único rio; assim estabelecemos um método universal de fundar escolas universais". (Comênio. 1976, p.45-46). (grifos do autor).

Ao propor sua "*Didáctica*" Comênio enfatizou um aspecto do ensino até então secundarizado: a forma de ensinar. Ou seja, à medida que ele propõe esta ênfase, fica desde este momento explicitada a necessidade de sistematizar e racionalizar o método de ensino segundo a organização da escola para o professor ensinar menos, o aluno aprender mais e na humanidade haver mais conhecimento e mais paz.

Levando-se em conta a relação considerada neste estudo, entre o conteúdo implícito em uma forma de organizar a prática pedagógica e a realidade material que a fundamenta, a ênfase de Comênio na "arte de ensinar", no como ensinar e no pro-

cesso de ensino, não ocorreu por acaso. Ela tem a ver com as necessidades, os interesses, as habilidades, os valores, materiais e políticos predominantes na realidade vivenciada naquele momento.

Deste ponto de vista, na realidade material predominante no século XVII fervilhavam alterações que iriam transformar fundamentalmente a fisionomia do mundo. Nela a formação dos Estados Nacionais e de governos absolutistas estavam cada vez mais fortalecidos uma vez que o contexto do feudo, fragmentado territorialmente e descentralizado politicamente, não oferecia as condições necessárias para o desenvolvimento das relações comerciais de produção. Estas, necessitando da formação de um mercado econômica e politicamente liberto dos entraves feudais iam cada vez mais ocupando espaço e consolidando sua ampliação para a centralização territorial e política do Estado.

Se a partir do século XIV alterações fundamentais interferiam na forma de vida feudal, nos momentos antecedentes a realidade manifestava-se de forma distinta. Possuindo como base econômica o trabalho servil explorado pelo senhor da terra, o feudalismo, passou por momentos de estruturação, apogeu e declínio, à medida que, a partir desta relação social de trabalho, foram produzidas e desenvolvidas as condições necessárias para o renascimento da relação comercial, prenúncio do capitalismo moderno.

Desta maneira, em um primeiro momento, fechada na estabilidade do trabalho do servo que pertencia à terra e nela trabalhava, a sociedade feudal foi dominada pelos senhores que, se apropriando dos meios e instrumentos de produção (da terra e conseqüentemente do servo), direcionaram e controlaram o Estado

instituído. Este, sintetizando a independência material e política dos feudos, foi marcado por um poder fragmentado e autocrático do senhor fundamentado no costume, na violência e na tradição guerreira. Esta realidade assim constituída impossibilitava a organização de um poder mais amplo, uma vez que a soberania do rei ao estar restrita a seus domínios não se estendia à nação como um todo. Somente mais tarde, à medida que a organização e o desenvolvimento comercial alterou as condições e necessidades predominantes, é que um Estado Nacional foi instituído.

Nesta passagem Huberman faz referências as consequências desta divisão do trabalho feudal na vida do senhor e do servo:

"Eram quase ilimitadas as imposições do senhor feudal ao camponês. De acordo com um observador do século XII, o camponês 'nunca bebe o produto de suas vinhas, nem prova uma migalha do bom alimento; muito feliz será se puder ter seu pão preto e um pouco de sua manteiga e queijo'...

... Se o escravo era parte da propriedade e podia ser comprado ou vendido em qualquer parte, a qualquer tempo, o servo, ao contrário, não podia ser vendido fora de sua terra. Seu senhor deveria transferir a posse do feudo a outro, mas isso significava, apenas, que o servo teria novo senhor; ele próprio permanecia em seu pedaço de terra". (Huberman. 1984, p. 15).

Segundo estas condições foi instituída uma sociedade estratificada e hierarquizada que, impedia a mobilidade social (cada título de nobreza — duque, conde, visconde, marquês, barão, castelão — significava determinado poder político entre os nobres e destes sobre os servos) favorecia a predominância da vida rural sobre a urbana, mantinha a autoridade individual e independente de cada senhor e a tradição como critério de ordem ju-

rídica. Em síntese uma sociedade fechada sob uma forma de autoridade que estava sempre acima da individualidade do homem.

Assim, Marx e Engels descrevem o feudalismo:

"A terceira forma é a propriedade feudal ou propriedade por ordens. Ao passo que na antiguidade partia da cidade e do seu pequeno território, a Idade Média partia do campo. A população existente, espalhada por uma enorme superfície que nem sequer os conquistadores viam ocupar, condicionou esta mudança de ponto de partida. Contrariamente ao que acontecera na Grécia e em Roma, o desenvolvimento feudal inicia-se portanto numa extensão territorial muito maior, preparada pelas conquistas romanas e pelo desenvolvimento do cultivo da terra a que aquelas inicialmente deram origem. Os últimos séculos do Império Romano em declínio e as conquistas dos bárbaros destruíram uma grande massa de forças produtivas: a agricultura definha, a indústria entra em decadência por falta de mercados, o comércio arrasta-se penosamente ou é totalmente interrompido pela violência, e a população, tanto a rural como a urbana diminui. Esta situação e o modo de organização a que deu origem desenvolveram, sob a influência da organização militar dos Germanos, a propriedade feudal. Tal como a propriedade da tribo e da comuna, aquela repousa por sua vez numa comunidade em que já não são os escravos, como acontecera no sistema antigo, mas sim os servos da gleba que constituem a classe directamente produtora. Paralelamente ao processo de desenvolvimento do feudalismo surge a oposição às cidades. A estrutura hierárquica da propriedade fundiária e a suserania militar que lhe correspondia conferiam a nobreza um poder total sobre os servos. Esta estrutura feudal, do mesmo modo que a antiga propriedade comunal, constituía uma associação contra a classe produtora dominada; as diferenças existentes entre estes dois tipos de associação e de relações com os produtores imediatos eram uma consequência do facto de as condições de produção serem diferentes.

A esta estrutura feudal da propriedade fundiária corresponde, nas cidades, a propriedade corporativa, a organização feudal do artesanato. Aqui, a propriedade consistia principalmente no trabalho de cada indivíduo; e foi a necessidade de associação contra uma nobreza voraz, a vantagem de dispor de locais de venda comuns numa época em que o industrial era simultaneamente comerciante, a concorrência crescente dos servos que se evadiam em massa para as cidades

prósperas e a estrutura feudal de todo o país que levaram à constituição de corporações; os pequenos capitais economizados pouco a pouco pelos artesãos isolados e o número invariável que estes representavam numa população que aumentava sem cessar desenvolveram a condição de companheiro e de aprendiz, que, nas cidades, deu origem a uma hierarquia semelhante a existente no campo.

Portanto, durante a época feudal, o tipo fundamental de propriedade era o da propriedade fundiária a qual estava submetido o trabalho dos servos, por um lado, e por outro, o trabalho pessoal apoiado num pequeno capital, e regendo o trabalho dos oficiais. A estrutura de cada uma dessas duas formas era condicionada pelas limitadas relações de produção, à agricultura rudimentar e restrita e a indústria artesanal. A quando do apogeu do feudalismo, a divisão do trabalho foi muito pouco impulsivada; cada país continha em si mesmo a oposição cidade-campo. A divisão em ordens era muito acentuada mas não encontramos nenhuma outra divisão de trabalho importante fora da separação entre príncipes, nobreza, clero e camponeses no campo, e mestres, companheiros e aprendizes, e posteriormente uma plebe de jornaleiros, nas cidades. Na agricultura, essa divisão tornava-se mais difícil pela existência da exploração parcelar, paralelamente à qual se desenvolveu a indústria doméstica dos próprios camponeses; na indústria, não existia divisão do trabalho dentro de cada ofício. A divisão entre o comércio e a indústria existia já nas cidades antigas, mas só mais tarde se desenvolveu nas cidades novas, quando estas iniciaram contactos mútuos.

O agrupamento de terras de uma certa extensão em reinos feudais era tanto uma necessidade para a nobreza da terra como para as cidades. E por esta razão que a organização da classe dominante, isto é, da nobreza, teve sempre um monarca à cabeça". (Marx & Engels. 1980. p.22-24). (grifos nossos).

Dada esta forma de produção da vida material, o Estado instituído constituindo-se, no dizer de Gramsci, em uma "unidade indissolúvel" entre "sociedade política" e "sociedade civil", estruturou, sob o poder do senhor, uma forma de governo, de família, de educação, de segurança, de culto religioso, etc, que, utilizando-se de recursos impositivos, veiculava valores, concep-

ções e teorias, sobre o mundo, a natureza, a sociedade e o homem, adequadas à sua manutenção. Neste sentido, foi produzida uma relação jurídica, política e ideológica e instituídos meios através dos quais as idéias, as teorias, os valores, as habilidades do feudalismo foram sistematizados e transmitidos.

É nesta sociedade, econômica, jurídica e politicamente constituída, que são desenvolvidas as condições necessárias para a estruturação de uma instituição que desenvolve uma forma de compreender e explicar o mundo de um ponto de vista religioso: a Igreja Católica.

A medida que o poder político do Império Romano se esfacela, e diante da realidade fragmentada do Estado feudal, esta instituição encontrou as condições necessárias para elaborar e veicular uma forma de compreender e explicar o mundo que justificava as necessidades jurídicas, políticas e ideológicas predominantes.

Não se constituindo, com autonomia em relação ao "Estado-coerção" (Coutinho. 1981, p.95) a Igreja neste momento utilizou de meios impositivos e repressivos que contribuíam para manter a realidade material dominante. E, na medida que suas idéias e seus valores conquistaram a direção espiritual (intelectual? ideológica?) da sociedade chegaram a alcançar um caráter universal e hegemônico adequado ao poder econômico dominado pelos senhores.

Assim compreendida, a Igreja Católica, como uma instituição feudal, organizou e desenvolveu uma prática específica para atender às necessidades predominantes da realidade social que a sustentava e, através do clero, sistematizou uma ex-

plicação sobre o mundo que significava determinada forma de compreender as relações entre Deus, o homem e a sociedade.

Analisando esta sociedade do ponto de vista das condições materiais e intelectuais predominantes caracterizadas pela dominação do senhor feudal em detrimento da vida miserável do servo, pelo incipiente desenvolvimento político, científico, tecnológico e cultural, etc, enfim, por uma ignorância generalizada, pode-se perceber a importância da influência das concepções, teorias e valores, elaboradas pelos teóricos do cristianismo, como único grupo social com possibilidades de organizar e transmitir uma explicação sistemática sobre o mundo.

Chegou a ser muito grande o poder conquistado pela Igreja no interior desta sociedade. Utilizando-se de meios específicos e de uma organização hierárquica que colocava o papa como seu chefe, herdeiro de Pedro e vigário de Cristo na terra, esta instituição possuiu as condições materiais e intelectuais de uma prática social específica, para veicular concepções de mundo, de homem, de sociedade que justificavam a dominação econômica e política instituída. Colocando-se como intermediária entre Deus e os homens para punir os pecados, absolver a culpa e proteger os pobres e os humildes, ela encontrou as condições necessárias para conquistar a direção espiritual da sociedade, chegando a dividir, com a nobreza, o governo sobre a humanidade.

Esta função intelectual e ideológica da Igreja sobreviveu, no interior da sociedade feudal, aliada ao poder econômico também conquistado por ela. Este foi assim descrito por Huberman:

"A Igreja foi a maior proprietária de terras no mundo feudal. Homens preocupados com a espécie de vida que tinham levado e desejosos de passar para o lado direito de Deus antes de morrer, doavam terras à Igreja; outras pessoas, achando que a Igreja realizava uma grande obra de assistência aos doentes e aos pobres, desejando ajudá-la nesta tarefa, davam-lhe terras; alguns nobres e reis criaram o hábito de, sempre que venciam uma guerra e se apoderavam das terras do inimigo, doar parte delas à Igreja: por esses e por outros meios a Igreja aumentava suas terras, até que se tornou proprietária de entre um terço e metade de todas as terras da Europa ocidental". (Huberman. 1984, p.22)

Desta maneira, aos poucos, sendo fortalecida com o desenvolvimento da sociedade dos senhores, a Igreja, livre da perseguição romana, expandiu cada vez mais sua prática religiosa chegando a conquistar supremacia diante da fragmentação e descentralização do poder político dominante. Pois, ao dividir com a nobreza os privilégios materiais e diante do caráter universal da prática religiosa, ela possuiu condições para ocupar sistematicamente o espaço político e ideológico da sociedade, interferindo em assuntos de Estado, elaborando e difundindo a cultura erudita, instituindo a educação sistemática e a assistência social, dentre outros.

São assim colocadas por Huberman as relações da Igreja com as classes fundamentais da sociedade neste momento:

"O clero e a nobreza constituíam as classes governantes. Controlavam a terra e o poder que delas provinha. A Igreja prestava ajuda espiritual, enquanto a nobreza, proteção militar. Em troca exigiam pagamento das classes trabalhadoras, sob a forma de cultivo das terras. O Professor Boissonnade, competente historiador desse período, assim resume:

'O sistema feudal, em última análise, repousava sob uma organização que, em troca de proteção, frequentemente ilusória, deixava as classes trabalhadoras à mercê das classes parasitárias, e concedia a terra não a quem a cultivava, mas aos capazes de dela se apoderarem". (Huberman. 1984, p.24)

Mas os privilégios materiais e intelectuais da Igreja acabaram gerando conflitos com a classe social representante da dominação econômica, uma vez que era repartido, entre ambas, o "governo" da sociedade. Esta situação de crise externa aliada internamente ao desenvolvimento de práticas que não condiziam com suas finalidades religiosas (incentivo ao comércio de cadeiras episcopais e abaciais uma vez que permitiam aos seus ocupantes exercerem simultaneamente funções religiosas e políticas, a ocupação de cargos eclesiásticos por indicação do príncipe e não por eleições conforme era previsto, por exemplo) contribuíram para que a situação de crise fosse cada vez mais agravada.

Enfraquecida e dividida por conflitos e divergências a nível de seu interior e da sociedade os chefes da Igreja se encontraram diante da necessidade de definir suas relações com o Estado.

É o caso, por exemplo, do papel desempenhado pelo grande reformador, papa Gregório VII, quando, ao assumir em 1073 a direção da Igreja enfraquecida por constantes crises, definiu a superioridade e os privilégios do poder sobrenatural sobre o poder temporal:

Logo desde o início, Gregório VII deu provas de uma grande argúcia e firmeza de espírito. Teve em vista o seguinte: reformar a Igreja desfigurada pela simonia⁵ e pelo nicolaísmo⁶, restaurar a unidade retalhada pelo cisma oriental, colaborar com os príncipes, castigá-los também como servidores infiéis e, em caso de necessidade pri

⁵ **Simonia** — "que foi buscar o nome do mágico Simão, que, segundo os Actos dos Apóstolos, oferecera dinheiro para ser admitido no seio do corpo apostólico da Igreja". (Touchard. II, 1970, p.41.)

⁶ **Nicolaísmo** — "Seita gnóstico-judaica, cujas origens remontam ao século I da era Cristã. Foi fundada por Nicolau, um dos sete diáconos de Jerusalém, e permitia comer carnes oferecidas aos ídolos, assim como ter várias mulheres". (N.T.)- Ibidem, p.42.

vã-los da coroa, conservar os direitos adquiridos e, sendo possível, alargá-los, tendo em vista o fim primordial de favorecer a acção de S. Pedro (H. X. Arquillièrre, Saint Grègoire VII). É indispensável insistir neste aspecto: o objetivo de Gregório VII é exclusivamente de natureza espiritual; seria injusto e fora de propósito estudá-lo a outra luz: se o grande reformador parece ter em vista duas finalidades distintas (revelando-se uma delas um pouco 'abusiva' aos olhos de alguns historiadores), a extirpação dos vícios e o reforço do poder pontifício, interessa observar que o seu programa não pode ser separado da tendência para a 'restauração' duma ordem desejada por Deus.

De entre os textos onde se exprime o pensamento de Gregório VII, destaquemos os *Dictatus Papae* e a segunda Carta a Hermann de Metz. O primeiro documento foi redigido em 1075; contém vinte e sete proposições, acerca de cuja forma e destino os historiadores muito têm discutido; segundo a hipótese mais verosímil, este texto reproduzirá o índice de uma coleção de cânones, redigidas para uso pessoal do papa e conservadas em fichas. No conjunto, o documento defende o primado pontifício e os privilégios da Igreja romana; eis na sua lapidar redação, algumas dessas proposições essenciais:

(...)

III - Apenas o pontífice romano pode depor ou absolver os bispos;

(...)

IX - O papa é o único homem a quem todos os príncipes beijam os pés.

(...)

XII - É-lhe permitido depor os imperadores.

(...)

XVI - Nenhum sínodo pode apelar-se de geral sem a sua ordem.

(...)

XVIII - A sua sentença não deve ser reformada por ninguém e apenas ele pode reformar a sentença de todos os outros.

(...)

XIX - Não deve ser julgado por ninguém.

(...)

XXVII - O papa pode dispensar o cumprimento do juramento de fidelidade feito aos injustos". (Touchard. II. 1970, p.44-45).

Pouco depois destes princípios serem formulados foram aplicados na excomunhão de Henrique IV (1076) quando este começou a distribuir cadeiras episcopais de acordo com suas conveniências.

São os seguintes os termos desta excomunhão:

"Proíbo ao filho do imperador Henrique, que se voltou contra a tua (o texto está redigido como uma invocação do "bem-aventurado" Pedro) Igreja com uma inaudita insolência, o governo de todo o reino dos Teutões e da Itália: desobriço todos os cristãos do juramento que lhes prestaram ou lhe venham prestar; proíbo por toda e qualquer pessoa que lhe obedeça como a um rei... Excomungo-o em teu nome". (Citado por Touchard. II. 1970, p.45).

Em uma carta a Hermann, bispo de Metz, Gregório VII expressa mais uma vez argumentos que justificam a importância e a primazia ocupada pela Igreja, como instituição social, no mundo dominado pelo feudalismo:

"A Carta a Hermann de Metz é o manifesto mais completo do pensamento Gregoriano. Ao dar-lhe parte da inquietação que sentiam os fiéis saxões, Gregório VII revela por duas vezes a Hermann, bispo de Metz, a sua concepção acerca das relações da Igreja com o Estado. Aco-dem três espécies de argumentos à pena do reformador: os argumentos extraídos das escrituras, as provas tiradas da tradição, os argumentos racionais. A Sē apostólica tinha o direito de excomungar o rei Henrique IV e de o depor em virtude do poder das chaves, que fora conferido por Pedro a si próprio e aos seus sucessores: 'Aquele que pode abrir e fechar o Céu não poderá também julgar as coisas da Terra?', exclama o papa, indignidade; a tradição patrística e os precedentes históricos confirmam esta sua interpretação: aqui, Gregório VII invoca particularmente Gelásio e Gregório, o Grande, e recorda a excomunhão do imperador Teodósio por Sto. Ambrósio, que, além disso, 'provou nos seus escritos que a dignidade sacerdotal fica acima da dignidade real, assim como o ouro fica acima do

chumbo'; Gregório VII finalmente apresenta os seus argumentos pessoais: 'Os padres são superiores aos reis', porque a santidade — a 'ciência' histórica o prova — é mais apanágio daqueles do que destes". (Touchard. II. 1970, p.46).

Desta maneira, não foram poucas as situações em que os dirigentes da Igreja procuraram justificar formas de convivência com o Estado durante o apogeu da relação feudal de produção. Além do papa Gregório VII, Pedro Damião (1007-1072), cardeal bispo de Óstia é outro exemplo do que significou a relação entre estes dois poderes neste momento.

"Teocrata absoluto para uns, espiritual para outros, [o que não é contraditório], Pedro Damião é um homem preocupado acima de tudo em ver reinar a concórdia divina no mundo, entre a Igreja, a quem concede a predominância, e o Estado, no qual vê sobretudo o 'instrumento providencial da representação dos maus e dos ímpios". Mons. Arquillière, que nos dá esta interpretação, expõe, numa página decisiva, os pontos de vista do cardeal bispo de Óstia. (...)

O santo eremita só vê uma coisa: a Santa Igreja. Ela enche-lhe por completo o pensamento. O Estado, ou melhor, o poder secular, surge aos seus olhos apenas como um dos inúmeros serviços — de importância capital, sem dúvida — destinados a colaborar na salvação das almas. E, na Igreja, um único chefe: o papa. Desde que discutam os seus direitos, automaticamente atingem-se os da totalidade das igrejas. Porque ele é o alicerce de todas elas. Os patriarcados, os primados, os bispados e todas as dignidades na Igreja — quer sejam de criação real, imperial ou particular — possuem direitos limitados segundo o intento ou o poder dos seus fundadores. Apenas o primado romano foi instituído directamente por Cristo, quando confiou ao bem-aventurado Pedro, detentor das chaves da vida eterna, ao mesmo tempo, os direitos do império terrestre e do império celeste". (Touchard. II. 1970, p.48).

Em nome da salvação, utilizando-se das atribuições que lhe foram conferidas pela sociedade, ela ainda instituiu

práticas e definiu direitos e deveres de grupos e classes sociais que, acabaram contribuindo para manter sua posição privilegiada na direção, não apenas espiritual, mas também política do mundo.

"A esses cavaleiros belicosos, autores de pilhagens, amadores de torneios e poços de muitos outros vícios, a Igreja prefere absorvê-los, em vez de combater. A cerimônia de armar um cavaleiro transforma-se pouco a pouco, na opinião de todos os publicistas, padres ou leigos, tais como João de Salisbúria, num 'sacramento', e o código de cavaleiro assenta numa espécie de contrato firmado entre o cavaleiro e a Igreja... O cavaleiro de Perceval, de Lancelot, do Minnesang, do Livre de la vie chrétienne, e sobretudo do Ordene de Chevalerie, é uma personagem 'sagrada', defensor das viúvas e orfãos, a providência dos pobres e dos fracos, combatendo pela Santa Igreja: a sua espada é especialmente dirigida contra os pagãos. Em contrapartida, a Igreja define os direitos e deveres do senhor: 'Aquele que jura fidelidade ao seu senhor', escreve o bispo Fulberto de Chartres, 'deve sempre ter presente no espírito estas seis palavras: salvação, segurança, honestidade, utilidade, facilidade e possibilidade'. Em seguida, esclarece: 'Não basta abstermo-nos do mal se não praticamos o bem. Segue-se portanto que, além dos seis pontos anteriores, ao vassalo cumpre prestar ao seu senhor auxílio e conselho; o senhor deve, por seu lado, e em todas as coisas, proceder de igual modo com seu súbdito; se não o fizer, será considerado, com justa razão, como desleal'. Ao legitimar a existência dos cavaleiros, a Igreja consagra-lhes a supremacia na ordem social: os cavalos que montam, demonstra o romance de Lancelot, são o símbolo do 'povo' que tem sob 'recta sujeição'. 'Porque, acima do povo, deve ter lugar o cavaleiro. É da mesma forma que aquele que monta o cavalo tem o direito de o conduzir para onde quizer, assim o cavaleiro deve dirigir o povo para onde lhe parecer melhor'. Este parecer melhor, coincidindo com o desejo do papado, será em breve a finalidade das cruzadas. Ao cabo desta evolução, o cavaleiro ideal será o Templário, simultaneamente clérigo e guerreiro, tal como escreve S. Bernardo no seu Elogio da Nova Milícia. (Des laude novae militiae)". (Touchard. II. p. 59-60);

Outra prática justificada pela Igreja e que também manifesta sua contribuição para manter a sociedade dominada pela nobreza, foi a guerra Santa. Esta na medida em que era usada para garantir a salvação e a restauração da paz de Deus excluía os pagãos e os hereges de alcançá-la, ao mesmo tempo que conferia aos nobres e cavaleiros o direito de usar armas.

"AS INSTITUIÇÕES DE PAZ

A guerra com efeito podia ser justificada; o desenvolvimento das instituições da paz no século XI não se lhe opunha. O problema essencial dessa época é o da salvação: a ordem cristã constitui a base dessa salvação. Ela deve ser protegida, difundida: por meio da guerra, quando o adversário se conta no número dos infiéis. A guerra não parecia má senão acidentalmente, quando atingia os cristãos, os domínios ou as pessoas da Igreja, mas continuava a ser boa quando protegia a cristandade contra os infiéis. A guerra particular era tão má quando violava a ordem cristã. Toda a guerra se tornava legítima e santa desde que tivesse por fim a restauração da paz de Deus'. (Roger Bonnaud-Delamare, 'Fondement des institutions de paix au XI^e. Siècle', em Mélagens L. Halphen). A paz de Deus tem as suas exigências: não pode ser alcançada à custa de qualquer concessão. Trata-se de uma paz jurada colectivamente pelos homens de boa vontade, tendo em vista não os seus interesses particulares, para que se desenvolva 'a ordem cósmica regida pela Divina Providência'. Não devemos pois, nesta perspectiva religiosa, estabelecer conflito entre a paz de Deus e a trégua de Deus: esta é um instrumento daquela; prolonga-a e fortalece-a: 'Assim como a paz tentava estabelecer a ordem cristã na sociedade laica, também a trégua restabelece a ordem cristã nas relações dos homens com Deus...: prolongando o tempo da oração, suspendendo qualquer atividade profana durante vários dias por semana, para consagrar ao culto divino, a trégua de Deus permitia ao homem alcançar com maior segurança a sua salvação. (Roger Bonnaud-Delamare, op. cit.). Torna-se evidente que os pagãos e os hereges são excluídos da trégua: é mesmo legítimo aproveitá-la para castigar à vontade. O pacto de paz institui assim um privilégio em favor do mundo cristão e, no interior deste consagra juridicamente a pre-

dominância social dos nobres, dos cavaleiros, laicos ou religiosos, que são os únicos com direito de usar armas - em prejuízo do baixo clero ou dos vilões". (Touchard. II. 1970, p.60).

Mas, estas concepções e prática que justificavam o poder e os privilégios da Igreja não foram mantidos ao longo do feudalismo. Assim, desde o momento em que simultaneamente ao modo de produção feudal foram desenvolvidas as condições para a emergência de relações mercantilistas, foram produzidas também as primeiras sínteses teóricas que procuravam conciliar a expressão dos interesses do cristianismo e da monarquia, na medida que defendiam a conquista do céu e o poder do rei na terra.

Algumas das mais expressivas destas manifestações ocorreram desde o século X na França (país onde foi desencadeada a revolução burguesa no século XVIII) através de teóricos que pertenciam à Igreja (Abão no século X e Ivo de Chartres no século XI, por exemplo) e que ao mesmo tempo já reconheciam a monarquia como forma política e jurídica de poder terreno.

Touchard se refere a este momento fazendo a seguinte referência ao pensamento de Abão:

"Dois séculos atrás, o abade de Fleury, Abão, servia o rei à sua maneira. A sua concepção de obediência que os senhores como todos os outros súditos, devem ao rei é categórica: 'Em teoria, a eleição (do rei) é livre', escreve ele, 'mas desde que o rei é eleito fica sagrado, todos devem obediência. A partir do momento da sagração, desobedecer ao rei é desobedecer a Deus'." (Touchard. II, 1970, p.62).

Estas elaborações teóricas são importantes neste momento porque já se constituem como formas incipientes de expressão, no interior do feudalismo, de um movimento originário das

transformações que vão atingir mais tarde a relação econômica e política, predominante. Culminado com a centralização do poder do Estado nas mãos do monarca e com a unificação político-territorial das Nações, este movimento significou, em um nível primário, a emergência das condições e necessidades mercantilistas na sociedade que antecedeu ao Renascimento. Desta maneira, aos poucos, o Estado e o monarca foram se sobrepondo ao poder do senhor feudal na edificação das nações e a Igreja ficou destinada apenas à interferência em questões espirituais.

Do ponto de vista da realidade predominante neste período, esta forma de pensar constituiu-se no início de um movimento renovador no interior da sociedade que, ao mesmo tempo, contribuiu contraditoriamente para o enfraquecimento da tutela da Igreja e do poder fragmentado do senhor feudal, para a ampliação das condições necessárias ao desenvolvimento mercantilista e a restauração da soberania do rei. É nesta época também que é iniciado um movimento de defesa da instrução e da formação de sentimentos religiosos aos que fossem ocupar cargos de direção na sociedade e na Igreja.

A partir deste momento são portanto produzidas pelos teóricos do cristianismo várias formas de compreender estes dois poderes que, embora procurando ainda manter justificativas que garantiam a dominação religiosa sobre o mundo, significaram um avanço em relação ao pensamento de Gregório VII.

Assim, por exemplo:

"Hugo de S. Vitor (1096-1141) foi incontestavelmente um dos grandes espíritos do século XII. A sua obra é sobretudo teológica; as questões políticas estão portanto integradas, para ele num conjunto que as ultrapassa. No seu Comen-

tarium in hierarchiam coelestem sancti Dionysii Areopagytæ e no De sacramentis christianæ fidei, ilustra as teses gregorianas, mas com certas diferenças. Distingue duas classes: a dos clêricos e a dos leigos, que constituem os dois lados, direito e esquerdo, de um sô corpo — ou então duas vidas: uma espiritual 'pela qual a alma vive de Deus' e a outra terrestre, 'pela qual o corpo vive da alma' — e portanto dois poderes: o poder espiritual e o poder terreno. 'O poder espiritual', explica ele, 'não se impõe ao ponto de prejudicar o poder terreno no seu direito, da mesma forma que o poder terreno não usurpa nunca sem incorrer em faltas o que pertence ao espiritual'. A predominância do poder espiritual nem por isso é menos certa: ele é 'mais antigo no tempo e maior em dignidade' do que o poder terreno. Preocupado em salvaguardar a unidade do corpo para além do dualismo das funções, Hugo de S. Vitor acrescenta: 'Na Igreja, a dignidade sacerdotal consagra o poder real; santifica-o ao abençoá-lo e dá-lhe corpo ao instituí-lo... O poder real é posto no seu lugar por o sacerdote à ordem de Deus.' (Touchard. II, 1970, p.42)

São Bernardo (1091-1153) ao formular a doutrina dos dois gládios também contribuiu na formulação deste pensamento renovador:

"O gládio espiritual e o gládio material pertencem, um e outro, à Igreja; mas o segundo deve ser manejado a favor da Igreja e o primeiro pela própria Igreja; um na mão do padre, o outro na mão do soldado, mas à ordem do padre e sob o comando do imperador". (Touchard. II. 1970, p.81).

Assim analisado foi bastante extenso o poder conquistado pela Igreja, enquanto instituição social predominante durante o feudalismo, como também, foi ampla a influência das idéias concepções e valores produzidos e veiculados pelo clero, através de sua prática social específica.

Mas a transmissão de uma compreensão religiosa de mundo não ficou restrita ao interior da Igreja, pois, ela também estruturou e desenvolveu um sistema formal de ensino que, na au-

sência de outro, acabou se constituindo, predominantemente, em único meio de educação sistemática da Idade Média.

Atuando na prática religiosa e educativa a Igreja desempenhou dupla função social naquele momento histórico, pois, dadas as condições econômicas e políticas predominantes e a sua estrutura e finalidade social específica, ela possuiu as condições objetivas-subjetivas para impor intelectual e ideologicamente idéias, concepções e valores adequados a estrutura econômica da sociedade. Assim, estendendo sua atuação nestes dois setores da prática social, a síntese cristã do mundo feudal elaborada e difundida pelo clero ultrapassou a prática realizada no interior da Igreja e foi veiculada, também sistematicamente, pela escola.

Mas esta relação de autonomia-subordinação recíproca, entre Igreja e nobreza, foi gradativamente tornando-se secundária diante das condições "democráticas" necessárias ao comércio emergente.

São assim comparadas por Huberman as condições e necessidades destas duas formas de sociedade:

Ora, se recapitularmos o estabelecimento da sociedade feudal, veremos que a expansão do comércio, trazendo em consequência o crescimento das cidades, habitadas sobretudo por uma classe de mercadores que surgia, logicamente conduziria a um conflito. Toda a atmosfera do feudalismo era a de prisão, ao passo que a atmosfera total da atividade comercial na cidade era a da liberdade. As terras da cidade pertenciam aos senhores feudais, bispos, nobres, reis. Esses senhores feudais, a princípio não viam diferença entre suas terras na cidade e as outras terras que possuíam. Esperavam arrecadar impostos, desfrutar os monopólios, criar taxas e serviços, e dirigir os tribunais de justiça, tal como faziam em suas propriedades feudais. Mas isso não podia acontecer nas cidades. Todas essas práticas eram feudais, baseadas na pro

priedade do solo e tinham de ser modificadas, no que se relacionasse às cidades. As leis e a justiça feudais se achavam fixadas pelo costume e eram difíceis de alterar. Mas o comércio, por sua própria natureza é dinâmico, mutável e resistente às barreiras. Não se podia ajustar à estrutura feudal. A vida na cidade era diferente da vida no feudo e novos padrões tinham que ser criados". (Huberman, 1984. p.36-37).

Desta maneira, aos poucos as alterações na vida material trazidas pelo comércio foram transformando a realidade social predominante como afirma Gragmann na introdução da *Suma Teológica* de Santo Tomás de Aquino:

"Após um longo período de estagnação e mesmo regressão, durante o qual desagregava-se a organização sócio-econômica herdada do Império Romano, a Idade Média entrou em um processo acelerado de mudanças. O velho mundo feudal, com estruturas agrárias de subsistência, com o poder central esfacelado e diluído, vegetando num sistema de troca de gêneros dentro de uma economia de micro regiões mais ou menos autônomas, foi abalado por uma nova ordem de coisas. A medida que se retomou o comércio marítimo do Mediterrâneo, constatou-se uma modificação no sistema de transporte, a moeda readquiriu a antiga importância nas transações comerciais, voltou-se a usar o ouro na cunhagem, os negócios avultaram, os contatos com o Oriente tornaram-se fator de expansão econômica, máquinas movidas a água e a vento facilitaram os processos de moagem e tecelagem, surgiram feiras em diversos países, o sistema financeiro começou a operar com técnicas inovadoras, a divisão do trabalho reanimou a vida urbana e a população européia cresceu a taxas bem mais elevadas que nos séculos anteriores. Um novo tipo de homem surgiu na época. Fugindo dos esquemas rígidos da ordem feudal, deixara o trabalho e a servidão da terra, e fora dar vida ao burgo à cidade. Sua proveniência nem sempre era conhecida: podia ser um aventureiro com passado suspeito, ou um pequeno artesão, um comerciante, um servo que se libertara, um evadido de campos longínquos etc. Para todos os efeitos, era um homem novo, diferente, que não sintonizava com a ordem antiga e que tinha consciência dos direitos e da liberdade que conquistara. Por isso mesmo, procurou organizar-se, formou uma cor

porção com os colegas de trabalho e, com todos os demais habitantes do burgo compartilhava da consciência de que era comum a causa na qual estavam empenhados. A cidade, conseqüência de uma nova ordem econômica, acabava contagiando com a nova ordem aqueles que a ela se dirigiam. Respirava-se nela um ar de liberdade..." (Gragmann, in Aquino. I. 1980, p.X).

Mesmo considerando que as alterações produzidas na vida do feudo neste momento ainda não se constituíam em transformações radicais na relação de trabalho predominante, algumas modificações já estavam ocorrendo na produção material e na representação teórica da realidade. A partir de alterações no processo-produto de trabalho da existência, novas idéias, concepções, teorias e valores foram elaboradas e difundidas uma vez que as formas de expressão teórico-práticas anteriores, de caráter predominantemente cristão sobre o mundo, a sociedade, o homem, não eram adequadas à realidade emergente. Assim, passam a surgir no interior da Igreja movimentos renovadores contra o caráter econômico, político, conservador, fechado e dogmático vivenciado pelas práticas desta instituição. São neste momento, por exemplo, expressas atitudes como as de Francisco de Assis e Domingos de Gusmão, que, decidindo pela vida apostólica na mais estrita pobreza, não tomaram como norma a regra monástica, embora se mantendo fiéis ao texto do Evangelho e à Igreja.

A forma de dedicação a vida religiosa proposta por eles, em relação a prática predominante, (não moravam em abadias, não possuíam um local fixo para realizar a prática religiosa, uma vez que procuravam estar em contato com o povo nas cidades, por exemplo) em certo sentido, revolucionou a estrutura material e intelectual da Igreja.

Representando uma nova tendência no interior desta instituição, estes exemplos sintetizam, em suas propostas teórico-práticas, a manifestação das novas condições de liberdade e democracia necessárias ao desenvolvimento mercantilista. Pois, levando em conta, ao mesmo tempo, a posição privilegiada da Igreja e sua função social específica (tanto do ponto de vista religioso como da educação escolar) no mundo feudal, é em seu interior que serão encontradas expressões significativas de alterações na produção social da existência humana.

Dentre estas manifestações do cristianismo, Santo Tomás de Aquino (1225-1274) ocupa um lugar de destaque por sua sistematização religiosa e pedagógica. Vivendo no século XIII, época em que o feudalismo já convivía com a relação comercial de produção, o seu pensamento sintetizou as novas condições e necessidades emergentes, renovando o pensamento cristão dominante e contribuindo para a superação da situação de crise vivenciada no interior da Igreja.

Empenhado em compreender e explicar a relação entre Deus e o mundo, foi formulado por ele uma forma teórico - prática de pensamento que interferiu nas concepções e práticas utilizadas e desenvolvidas pela Igreja e em certo sentido, significaram renovação em seu interior.

Sobre uma hierarquia do mundo ele assim se expressou na *Suma Teológica*:

"Como se disse, a hierarquia é uma chefia sagrada. Ora, a palavra chefia abrange duas cousas: o chefe e o povo governado por ele. Ora, como Deus é o chefe, não são de todos os anjos, mas também dos homens e de toda criatura, por isso, uma só hierarquia formam todos os anjos e toda criatura racional, que possa ser

participante das cousas sagradas, conforme a expressão de Agostinho: há duas cidades, i. é, duas sociedades; uma a dos anjos bons e dos homens; outra a dos maus...

... Ora não seria a multidão ordenada, mas confusa, se nela não houvesse diversas ordens. Logo, a noção mesma de hierarquia requer a diversidade das ordens, e esta é considerada relativamente aos diversos ofícios e actos. E isso bem se vê na cidade, em que são diversas as ordens, segundo os diversos actos, assim uma é a ordem dos que julgam, outra, a dos que pugnam, outra, a dos que trabalham nos campos e assim por diante. Mas, embora sejam muitas as ordens de uma mesma cidade, todas, contudo, podem reduzir-se a três, por ter qualquer multidão perfeita princípio, meio e fim. Por onde há triplíce ordem de homens na cidade: uns são os supremos, como os nobres; outros, infimos, como o baixo povo; outros, médios, como o povo honrado. Assim, pois, em qualquer hierarquia angélica as ordens se distinguem segundo os diversos actos e ofícios; e toda essa diversidade se reduz a três ordens; a suma, a média e a infima..." (Aquino, I, 1980, p.631-633).

É neste momento que o pensamento de Santo Tomás de Aquino, embora partindo dos pressupostos utilizados por Aristóteles (Platão e Sócrates) sintetizou uma concepção de mundo do ponto de vista da sociedade e do cristianismo do século XIII.

Neste sentido a sistematização produzida por ele manifestou uma síntese renovadora contra os abusos praticados no interior da Igreja (simonia e concubinato, por exemplo) e expressou, ao mesmo tempo as condições e necessidades do capitalismo emergente.

Do ponto de vista que interessa este estudo, o fundamental de suas obras não se refere apenas ao conteúdo religioso produzido, mas também à forma utilizada para expor suas idéias e concepções.

Na *Suma Teológica*, por exemplo, não foi utilizada uma forma livre de exposição. As concepções religiosas nela con-

tidas estão organizadas em uma demonstração clara de seu método de análise (escolástico). Este consiste na exposição do conteúdo fundada na oposição dos argumentos "pro" e "contra" a uma questão colocada. Em seguida são apresentados argumentos e objeções que se opõem na maioria das vezes à opinião do autor e à solução que se dará à questão, para depois ser apresentado um argumento contrário, geralmente único que revela quase sempre a posição de Santo Tomás de Aquino.

Esta forma lógica de organização do pensamento revela a ênfase dada ao conteúdo, no sentido de apresentação raciocinada para se chegar a um produto desejado e foi utilizada por ele para ensinar.

Na questão, "Da Mutação das Criaturas, por Deus", discutida na Suma Teológica é apresentada a seguinte solução:

"quest. CV - Da Mutação das criaturas, por Deus.

Art. VI - Se Deus pode fazer alguma coisa fora da ordem estabelecida para as coisas.
SOLUÇÃO - Como toda causa exerce o papel de princípio, de qualquer deriva uma certa ordem para os seus efeitos. Por onde, as ordens se multiplicam com a multiplicação das causas; e assim como uma causa está contida na outra, assim uma ordem, na outra. E por tanto, a causa superior não está contida na ordem da causa inferior mas inversamente. E um exemplo claro disso nos dão as coisas humanas; pois do pai de família depende a ordem da casa, contida na ordem da cidade, que procede do seu governador, o qual por sua vez, está compreendido na ordem do rei, que rege todo o reino.

Se, portanto, considera-se a ordem das coisas enquanto dependente da causa primeira, então Deus não pode fazer nada contra a ordem delas; pois, se o fizesse, fã-lo-ia contra a sua presciência, vontade ou bondade.
- Se porém se considerar a ordem das coisas, enquanto dependente de qualquer das causas segundas, então Deus pode operar fora da ordem delas. Porque ele não está sujeito à ordem das causas segundas; antes, esta é que

lhe está sujeita, como procedente dele, não por necessidade de natureza, mas pelo arbítrio da vontade; pois poderia estabelecer outra ordem de cousas. Por onde, pode quando quiser, agir contra a ordem instituída; por ex., causando efeitos das causas segundas, sem elas, ou, produzindo certos efeitos de que as causas segundas não são capazes. É por isso Agostinho diz: Deus age contra o curso habitual da natureza; mas, contra a lei suma não age, por que seria agir contra si mesmo". (Aquino, I, 1980, 915).

Segundo Suchodolski, Santo Tomás de Aquino, no desenvolvimento de seu trabalho educativo, contribuiu para a sistematização de uma corrente do pensamento pedagógico que visando desenvolver no homem suas potencialidades segundo um modelo sobrenatural, buscou na concepção de mundo Ideal de Platão e na forma de Aristóteles as bases de seu pensamento.

"... Platão ensinou a diferenciar o mundo da Idéia perfeita, que não é mais que o mundo das sombras não tem de facto verdadeira, real, e o 'mundo das sombras', empírico, imperfeito, inconstante, de fato irreal, que é o terreno da vida humana; Platão distinguiu no próprio homem o que pertence a este mundo das sombras - o corpo, os desejos, os sentidos, etc. - e o que pertence ao mundo magnífico das Idéias: o espírito em sua forma pensante. Estas distinções constituiram o motivo clássico que conduziu a pedagogia da essência a descurar tudo o que é empírico e a conceber a educação como medidas para desenvolverem no homem tudo o que implica a sua participação na realidade ideal, tudo o que define a sua essência verdadeira, embora asfixiada pela sua existência empírica...

... O cristianismo manteve, transformou e desenvolveu a concepção platônica. Realçou ainda com mais força a oposição de duas esferas da realidade: verdadeira e eterna por um lado, aparente e temporal por outro. Acentuou ainda com mais intensidade, o conflito interior do homem dilacerado entre o que o liga à vida material e o que o une ao mundo espiritual. A teoria do pecado original e das suas consequências duradouras constitui uma advertência,

de uma energia sem par, para o homem não ceder ao que aparenta ser a sua realidade e a do meio que o rodeia, pois não representa mais que um estado de corrupção e o lugar de seu exílio. Não basta que a educação se negue a apoiar-se nesta realidade: deve também vencê-la. A verdadeira educação cumpre ligar o homem à sua verdadeira pátria, a pátria celeste, e destruir ao mesmo tempo tudo o que prende o homem à sua existência terrestre.

É verdade que esta concepção ascética da pedagogia da essência não preencheu toda a tradição cristã: todavia, constituiu o seu sentimento fundamental até mesmo, onde os princípios da pedagogia foram enunciados de modo mais moderado. Assim o demonstra a teoria de Santo Tomás de Aquino, que se liga à filosofia de Aristóteles. Este não perfilhava o idealismo platônico e a sua filosofia incide na problemática do mundo empírico. Todavia, as concepções de Aristóteles constituem um dos fundamentos da pedagogia da essência. Aristóteles fez uma distinção que teve grande importância na história da filosofia: separou a matéria da forma. De acordo com a sua concepção a matéria é passiva, variável, neutra; a forma é activa, duradoura e dá um aspecto qualitativamente definido. A 'forma' do homem é a actividade, uma actividade específica. Não a que possui a semelhança de plantas e animais, mas a actividade pensante. Esta 'forma' molda a 'matéria' e cria o homem. A tarefa da educação consiste em actuar da mesma maneira em todos. Não é a partir da matéria que convém avançar para a 'forma' do homem; pelo contrário, é preciso moldar a matéria com a energia do sentido contido na noção de forma humana. A orientação da acção educativa é assim idêntica à de Platão, embora variem seus motivos de justificação.

...Na obra *De Magistro*, S. Tomás de Aquino de finiu a tarefa e as possibilidades da educação baseando-se na distinção entre o potencial e o actual. Ao negar a concepção das ideias inatas, como reserva sempre disponível do espírito do conhecimento, S. Tomás considerou que o ensino era uma actividade em virtude da qual os dons potenciais se tornam realidade actual. Este processo quer pelo lado do educador, quer pelo do próprio aluno, implica uma actividade. Alargando este ponto de vista a todo o trabalho educativo, S. Tomás pôs em relevo o papel da vontade para se assenhorear da natureza falível do homem. Mas esta actividade não tem a sua origem no próprio homem, nem é este que a dirige; as suas regras, foram estabelecidas definitivamente nas Sagras-

das Escrituras, no apelo de Cristo para o ensino de todos os povos; o seu êxito estã sempre ligado à graça da Providência. Não há criação independente na actividade do homem; esta não é mais do que um meio pelo qual o ideal da verdade e o ideal do bem, autoritários e dogmáticos, devem formar a natureza corrompida do homem". (Suchodolski. 1978, p. 18-22).

A partir desta forma de compreender e explicar a educação, este teólogo-pedagogo utilizou e desenvolveu uma forma de ensino que consistia em "lições" ou "questões", influenciando grande parte do pensamento pedagógico que se expandiu com os Jesuitas no século XVI.

"Lição é a explicação de um manual, durante o curso. A Quaestio ocupava, no ensino teológico, durante a Idade Média, os exercícios de discussão organizada pelo professor com seus discípulos...

... As discussões mais importantes por seu objeto e também as mais frequentes eram as *Disputationes ordinariae*. Cada mestre provocava-as várias vezes por ano, em curtos intervalos, em conexão estreita com as lições; ... O que caracteriza essas *Disputationes ordinariae* é que ali se examinava, do modo mais profundo possível, um assunto seguido, importante e difícil, que oferecia muitas vezes todo um conjunto de questões. Sobre esse tema considerável podiam se estabelecer numerosas *Disputationes ordinariae* que, por vezes, se prolongavam por vários anos.

Cada *Disputatio* durava dois dias e passava -se do modo seguinte: No primeiro dia, competia ao bacharel responder, sob a presidência do mestre, aos argumentos e dificuldades (*argumenta, objectiones*) que propunham sobre a questão os mestres, bachareis, ou estudantes presentes a essa solene cerimônia universitária. No segundo dia, o próprio mestre entrava em função; ordenava e agrupava os argumentos e as objeções apresentadas na véspera, e opunha-lhe como *Sed contra* breves argumentos tirados da razão e da autoridade, que, de modo geral, faziam pressentir sua própria solução do problema. Em seguida, empreendia livremente resolver a fundo e nos pormenores a questão, ligando-a às suas origens ou às suas consequências históricas ou especulativas, depois formulando e demonstrando com muí

tas provas sua resposta definitiva".
(Grabmann, in Aquino. I, 1980, p.XXI-XXII).

Em sua obra *De Magistro* (1257), além de estar discutida a questão do mestre do ponto de vista do ensinar e do aprender, é mais uma vez fornecida uma sistematização da pedagogia predominante na prática escolar da Idade Média. Dividindo a obra em quatro artigos⁶ ele expõe de forma lógica a organização proposta para o desenvolvimento de "questões" segundo o método escolástico. Estas, consistem na colocação e discussão de um problema mais amplo respondido na forma da oposição de argumentos prós e contra a cada uma de suas partes, chegando-se a uma conclusão (solução do problema) e a respostas aos argumentos contrários. Neste caso segue-se, logicamente definido e distinguido do confuso para o distinto, de princípios gerais evidentes para as aplicações e conclusões particulares.

Usada por Santo Tomás no desenvolvimento de suas aulas na Universidade, esta forma de ensinar, conforme se percebe nesta obra, supõe que o mestre possua um conhecimento a priori para direcionar e organizar a discussão, guiando o aluno para o conhecimento da verdade. Há assim um trabalho de elaboração intelectual não apenas por parte do mestre, mas, também, do discípulo, no qual, devido à própria forma de organização, realiza uma revisão histórica do assunto, e faz referências a conhecimentos auxiliares.

Para analisar e discutir o artigo 1º ("Pode um ho-

-
- 1º - Pode um homem ensinar a outro e ser chamado de mestre, ou só Deus?
2º - Pode ou não pode alguém ser chamado o seu próprio mestre?
3º - Se o anjo pode ensinar o homem.
4º - É ensinar um acto de vida activa ou contemplativa?

mem ensinar a outro e ser chamado de mestre, ou sō Deus?") depois de analisar os "argumentos em favor da segunda parte da alternativa", e os "argumentos em favor da primeira parte da alternativa", Sto. Tomās de Aquino propõe a "solução do problema" para finalmente dar "respostas aos argumentos contrários à solução.

Dentre os argumentos utilizados para a solução do problema referente a este artigo estão os seguintes:

- Sobre a aquisição do conhecimento, enquanto atualização de "germens" potenciais de ciência que existe no homem:

"... De fato as formas naturais preexistem na matéria, não em acto, como diziam os últimos, mas sō em potência, da qual sō levados ao acto pelo agente externo próximo, e não apenas pelo agente primeiro (supremo) como queria a primeira opinião. Semelhantemente, conforme a doutrina do mesmo Aristóteles (6^o *l* da *Ética*), os hábitos virtuosos, antes de serem consumados, preexistem em certas formas naturais inclinações nossas, que sō uma espécie de princípios de virtudes; mas depois, pelo exercício prático, sō levados à perfeição. O mesmo também deve-se dizer da aquisição das sciencias. Preexistem em nōs certos germens das sciencias, a saber, as primeiras concepções intelectuais, imediatamente conhecidas à luz do intellecto agente, por meio de formas abstratas do mundo sensível; quer sejam complexas, como os axiomas, quer sejam incomplexas (simples) como a noção de ser, de um, e outros conceitos semelhantes, imediatamente apreendidos pelo intellecto. Destes princípios universais procedem todos os demais princípios, como de umas razões (noções) seminais. Quando, pois, desses conhecimentos universais é levada a mente humana a conhecer, em acto, objetos particulares que antes conhecia em potência e como que implícitos no universal, então diz-se que alguém adquire a sciencia". (Aquino. s/d, p.65-66)

- Sobre o ato de ensinar, enquanto auxílio extrínseco para a atualização da "sciencia" ativa que o homem possui em potência:

"Cumprê, porém, saber que no mundo físico, de duplo modo preexistem alguma coisa em potência. De um modo, em potência activa completa, a saber, quando basta o princípio intrínseco para levar ao acto perfeito, como é evidente no sarar, em que por virtude natural interna, o doente é levado à saúde. — De um outro modo, em potência passiva, a saber, quando não basta o princípio intrínseco para levar ao acto, como se patenteia na transformação do ar em fogo, pois, tal fenómeno é irrealizável por uma energia existente no ar.

Quando pois, preexiste uma coisa em potência activa completa, então o agente extrínseco não age senão a título de auxiliar do agente intrínseco, a este proporcionando os meios pelos quais possa passar ao acto. Assim, o médico, na cura, é servidor (therapeuta) da natureza, que é agente principal, confortando-a e applicando-lhe remédios, dos quais ela usa como de instrumentos para recuperar a saúde.

Quando, porém, preexiste alguma coisa apenas em potência passiva, então o agente extrínseco é quem leva principalmente da potência ao acto. Assim, o fogo faz do ar, que é fogo em potência, fogo actual. Logo a sciencia existe no aprendiz em potência não puramente passiva mas activa; do contrário, não poderia o homem adquirir por si mesmo a sciencia". (Aquino . s/d, p.66-67)

- Sobre os modos de adquirir a ciência:

"Como pois, hã dois modos de sarar, um por operação exclusiva da natureza e outro pela natureza ajudada pelo remédio, assim também dois modos hã de adquirir a sciencia: um, quando a razão natural por si mesma descobre o desconhecido e este chama-se 'invenção'; outro, quando alguém à razão natural presta auxílio externo e este chama-se disciplina'.

Ora, nas obras que juntamente se fazem pela natureza e pela arte, esta opera do mesmo modo e por meios idênticos aos da-

quela. Como a natureza, naquele que sofre por causa dum resfriado, restabeleceria a saúde pelo calor, assim também o médico, donde se diz que a arte imita a natureza. Semelhantemente acontece também na aquisição da sciencia, que o docente leva a outrem a saber o desconhecido, exactamente como alguém é levado por si mesmo a descobrir o que ignora. Ora, o processo da razão, na descoberta do desconhecido, consiste em aplicar os princípios gerais, imediatamente conhecidos, a determinadas matérias, e daí proceder a certas conclusões particulares e destas a outras. Assim também se diz que um ensina ao outro, porque a est'outro expõe, por meio de sinais, aquele discurso racional, nele mesmo efetuado pela razão natural. Dest'arte a razão natural do discípulo, pelos sinais propostos, como por meio de instrumentos, chega a descobrir o desconhecido. Portanto, como se diz que o médico causa a saúde do enfermo, graças à cooperação da natureza, assim também se diz que um homem causa noutro a sciencia, graças à cooperação da razão natural deste último. E isto é ensinar. Em tal sentido se afirma que um homem ensina outro e é o seu mestre. Conforme a isso, diz o Filósofo (1º livro dos Analíticos posteriores) que a demonstração é silogismo causando a sciencia". (Aquino. s/d, p.68-69)

Quando é discutida a questão "Se o anjo pode ensinar o homem" no Artigo 39, Deus é colocado como causa do saber e o ensino como realização do homem é uma forma de atualização do que estava potencialmente incluído, e não como forma de inculcar o conhecimento dos princípios:

"Assim, por duas fontes adquire o homem sciencia do que ignora: pela luz intelectual e pelas primeiras concepções imediatamente conhecidas, as quais estão para a dita luz, a do intellecto agente, como os instrumentos para o artífice.

De ambas essas fontes do saber humano, Deus é causa por excelência, porque dotou a própria alma da luz intelectual e lhe inculcou o conhecimento dos primeiros princípios - no que são como que sementes das sciencias, - bem como nos outros seres naturais infundiu as razões seminais de todos os efeitos que se hão de produzir.

O homem, agora, por ser naturalmente igual a outro homem pela essência específica da luz intelectual, de nenhum modo pode ser causa da ciência do semelhante, no sentido de lhe infundir ou aumentar a luz intelectual. Se bem que, enquanto a ciência do que ignoramos resulta dos princípios imediatamente evidentes, o homem de certo modo possa causar o saber do semelhante, não por lhe inculcar o conhecimento dos princípios, mas por actualizar o que neles estava implícito e como que potencialmente incluído, por meio de sinais sensíveis propostos aos sentidos exteriores, como acima foi dito em artigo precedente. (Aquino. s/d, p.106-107)

Em seu artigo 49: "É ensinar acto de vida activa ou contemplativa?" é relacionado o ato de ensinar e de aprender a atos da vida contemplativa e activa, respectivamente:

"Ora, no acto de ensinar achamos dupla matéria, cujo sinal é duplo acto acumulado pelo ensino. Pois, uma das suas matérias é aquilo mesmo que se ensina; outra a pessoa a quem se comunica a ciência. Em razão da primeira matéria, pertence o acto de ensinar a vida contemplativa, em razão da segunda é activa; mas em razão do fim parece só pertencer à vida activa, porque a última das suas matérias em que se atinge o fim colimado, é uma matéria de vida activa.

Donde, embora de certo modo pertença à vida contemplativa, no entanto, mais participa (o ensino) da activa que da contemplativa, como do sobredito aparece". (Aquino. s/d, p.120-121)

Percebe-se nesta análise, que ensinar, para os escolásticos, e em particular para Santo Tomás de Aquino, supõe alguém que já possui a ciência conduzir o educando para adquiri-la. Neste caso, esta forma de ensino supõe ou a existência de um mundo Ideal, seja enquanto modelo de perfeição, ou de uma forma que molda a matéria e, até mesmo de um mundo espiritual que deve orientar a vida material do homem. Partem de um princípio comum que orien-

ta todo pensamento pedagógico antigo e medieval: o homem, nesta vida, deve ser conduzido na busca de um ideal de perfeição.

Esta forma de pensar, de elaborar idéias, concepções e valores tem a ver com a realidade predominante na sociedade feudal, quando suas condições e necessidades ainda articuladas com a realidade do mundo antigo sintetizaram as alterações produzidas pela nova forma de produção da existência emergente.

Ampliando a análise das relações entre forma de ensinar-sociedade, do ponto de vista das diferentes relações de produção desenvolvidas historicamente entre os homens para a produção da existência (tribal, escravagista, feudal e capitalista), deve-se levar em conta as relações da estrutura e superestrutura no interior de cada uma. Pois à medida que foram organizadas e desenvolvidas condições e necessidades materiais distintas um Estado, enquanto forma jurídica, política e ideológica, foi instituído.

Marx expressa a relação entre modo de produção — sociedade da seguinte maneira:

"Do mesmo modo, as relações sociais de acordo com as quais os indivíduos produzem, as relações sociais de produção, alteram-se, transformam-se com a modificação e o desenvolvimento dos meios materiais de produção, das forças produtivas. Em sua totalidade, as relações de produção formam o que se chama de relações sociais, a sociedade, e, particularmente, uma sociedade num estágio determinado de desenvolvimento histórico, uma sociedade com um caráter distintivo, peculiar. A sociedade antiga, a sociedade feudal, a sociedade burguesa são conjuntos de relações de produção desse gênero, e, ao mesmo tempo, cada uma delas caracteriza um estágio particular de desenvolvimento na história da humanidade". (Marx in Ianni. 1982, p. 96).

Neste sentido, as diferentes relações sociais de trabalho desenvolvidas entre os homens são garantidas também por diferentes meios políticos e ideológicos de manutenção, dentre eles as diferentes formas de serem praticadas a educação escolar adequada às necessidades, interesses e aptidões predominantes na realidade.

Se na sociedade capitalista a instituição escolar, dada a forma pública em que foi instituída, ocupa ou ocupou uma posição de direção na produção e divulgação de concepções, valores e habilidades do capital, o mesmo não aconteceu com outras formações sociais, uma vez que a organização e o desenvolvimento da escola estão articulados às finalidades mais amplas articuladas a um projeto de sociedade.

Na sociedade escravagista e feudal, por exemplo, à medida que eram outras suas condições e necessidades sociais, a escola não existiu como direito de todos e dever do Estado e foram outras também, a sua função e a forma de organizar e desenvolver o ensino. Deste ponto de vista, cada momento histórico da humanidade organizou uma forma de educação escolar, uma metodologia de ensino, para desenvolver no homem conhecimentos, habilidades e valores adequados a uma realidade social, econômica e política.

As relações de trabalho que produziram historicamente a sobrevivência do homem primitivo determinaram uma organização social: a tribo. Estes homens ao estabelecerem entre si relações tribais de produção, como condição objetiva-subjetiva e agentes de trabalho, iniciaram em sociedade a produção material da sobrevivência humana.

Organizando-se em grupos ou tribos para caçar e, mais tarde, para cultivar a terra e criar animais, estes homens saíram de sua vida nômade e coletora para um modo comunal de produzir a sobrevivência. Este modo de produção, dada a forma em que foi instituído e as condições humanas, determinou uma organização social, econômica e política, uma forma de produzir a vida material e uma forma de organizar a distribuição e o consumo. Na prática esta organização social significou relações materiais, (para plantar, colher, armazenar) jurídicas e políticas (um governo, uma família, um culto religioso, uma educação etc), que viabilizaram a distribuição e o consumo do produto material e intelectual obtido. Assim, os homens primitivos, ao se organizarem enquanto caçadores, pastores, agricultores, guerreiros, etc., dadas as suas condições e necessidades, instituíram entre si, meios sociais e produziram formas de pensar para definir entre si, meios sociais e produziram formas de pensar para definir politicamente sua sociedade do ponto de vista jurídico, religioso, familiar, educativo, etc, enquanto tribo.

Para Marx foi assim constituída esta forma de sociedade:

... "Pode-se considerar como certo que o pastoreio ou, dito de forma mais geral, a vida nômade é a primeira forma de sobrevivência na qual a tribo não se estabelece em lugar fixo, aproveitando, antes, o que encontra no local e logo indo adiante. Os homens não foram fixados pela natureza (salvo, talvez, em certos ambientes tão férteis que pudessem subsistir com base em uma simples árvore, como os macacos; fora disto, eles teriam de mover-se, como os animais selvagens). Portanto, a comunidade tribal, o grupo natural não surge como consequência, mas como condição prévia da apropriação e uso conjuntos ; temporários do solo.

Quando, os homens finalmente, se fixam, a maneira como esta comunidade original se modi-

fica vai depender de várias condições externas-climáticas, geográficas, físicas etc., bem como de sua constituição específica, isto é, de seu caráter tribal. A comunidade tribal espontânea ou, se preferimos dizer, a horda (laços comuns de sangue, língua, costumes, etc) constitui o primeiro passo para a apropriação das condições objetivas de vida, bem como da atividade que a reproduz e lhe dá expressão material, tornando-a objetiva (Vergegenständlichenden) (atividade de pastores, caçadores, agricultores, etc). A terra é o grande laboratório, o arsenal que proporciona tanto os meios e objetos do trabalho como a localização, a base da comunidade. As relações do homem com a terra são ingênuas: eles se consideram como seus proprietários comunais, ou sejam membros de uma comunidade que se produz e reproduz pelo trabalho vivo. Somente na medida em que o indivíduo for membro de uma comunidade como esta - literal e figuradamente - é que se considerará um proprietário ou possessor. Na realidade, a apropriação pelo processo de trabalho dá-se sob estas pré-condições que não são produto do trabalho, mas parecem ser seus pressupostos naturais ou divinos". (Marx. 1985, p.66-67).

Dadas as condições e necessidades sociais, materiais e intelectuais, predominantes neste momento histórico, a educação, enquanto forma sistemática de transmissão de uma visão de mundo, não foi praticada. As necessidades da realidade estavam muito mais ligadas a formas práticas da vida enquanto produção de alimento, vestuário, habitação etc. e a educação dos jovens era realizada de forma assistemática pelos mais velhos.

Desta forma, o homem da tribo, como condição subjetiva-objetiva, mediado pela forma da sociedade tribal de produzir, distribuir e consumir o produto do trabalho, sintetizou as condições, necessidades e aptidões, materiais e intelectuais, produzidas. Ao mesmo tempo, como agente do trabalho, mediador determinado pela produção social da realidade, pode contribuir a partir da realidade produzida, para transformar as condições, necessidades e aptidões predominantes, através das práticas sociais, eco-

nômicas e políticas, que desenvolveu. Ao alterar as condições objetivas e humanas da realidade, este trabalho contribuiu para que outras formas sociais de produção material, distribuição e consumo do produto material e intelectual do trabalho fossem desenvolvidas:

"O desenvolvimento de todos os ramos da produção - criação de gado, agricultura, ofícios manuais domésticos - tornou a força de trabalho do homem capaz de produzir mais do que o necessário para a sua manutenção. Ao mesmo tempo, aumentou a soma de trabalho diário correspondente a cada membro da gens, da comunidade doméstica ou da família isolada. Passou a ser conveniente conseguir mais força de trabalho, o que se logrou através da guerra; os prisioneiros foram transformados em escravos. Dadas as condições históricas gerais de então, a primeira grande divisão social do trabalho, ao aumentar a produtividade deste, e por conseguinte a riqueza, e ao estender o campo da atividade produtora, tinha que trazer consigo - necessariamente - a escravidão. Da primeira grande divisão social do trabalho, nasceu a primeira grande divisão da sociedade em duas classes: senhores e escravos, exploradores e explorados". (Marx. s.d. Vol. 3, p. 128).

A relação material de produção escravagista predominante durante o mundo antigo significou, do ponto de vista social, uma divisão entre os homens como livres ou como escravos, à medida que negava aos últimos sua própria humanidade e os submetia ao domínio absoluto dos primeiros. Como escravo, o homem era propriedade de um senhor e esta condição antecedia ao seu próprio nascimento uma vez que esse já o situava numa classe social determinada.

"A primeira forma da propriedade é a propriedade da tribo. Corresponde ao tipo rudimentar de produção em que os homens se alimentam da caça e da pesca, da criação de gado e de uma enorme quantidade de terras incultas. A divisão do trabalho é então muito

pouco desenvolvida e limita-se a constituir uma extensão da divisão do trabalho natural que existia no âmbito da família. A estrutura social é, ela própria, uma extensão da estrutura familiar: no topo encontravam-se os chefes da tribo patriarcal, seguidos dos membros da tribo e, finalmente, dos escravos. A escravatura latente na família só se desenvolve pouco a pouco, com o crescimento da população, das necessidades, e das relações exteriores; e, quanto a estas, quer fossem através da guerra ou do comércio.

A segunda forma de propriedade é a propriedade comunitária e a propriedade estatal, que encontramos na antiguidade e que provêm sobretudo da reunião de várias tribos numa única cidade, por contrato ou por conquista, e na qual subsiste a escravatura. A par da propriedade comunitária desenvolve-se a propriedade privada mobiliária e mais tarde a imobiliária; mas desenvolve-se ainda como uma forma anormal e subordinada à propriedade comunitária. Os cidadãos são coletivamente exercem o seu poder sobre os escravos que trabalham para eles, o que os liga à forma da propriedade de comunitária. Esta forma constitui já um tipo de propriedade privada dos cidadãos activos que, face aos escravos, são obrigados a conservar ainda uma forma natural de associação. Toda a estrutura social que nela se baseia, assim como o poder do povo, desagregam-se ulteriormente na exacta medida em que se desenvolve, principalmente a propriedade privada imobiliária. A divisão de trabalho está mais evoluída; encontramos já a oposição entre a cidade e o campo, e mais tarde a oposição entre os Estados que representam o interesse dos campos. Mesmo no interior das cidades vamos encontrar uma oposição entre o comércio marítimo e a indústria. As relações de classe entre cidadãos e escravos atingem o maior desenvolvimento.

Com a evolução da propriedade privada, surgem pela primeira vez, as relações que reencontramos na propriedade privada moderna, embora numa escala maior: por um lado, a concentração da propriedade privada que começou muito cedo em Roma, como o prova a lei agrária de Licinius, e que avançou rapidamente a partir das guerras civis e sobretudo sob o Império; por outro lado, e em correlação com estes factos, a transformação dos pequenos cam

poneses plebeus num proletariado, cuja situação intermédia entre os cidadãos possuidores e os escravos impediu um desenvolvimento independente". (Marx & Engels. 1980, p.20-22).

Através da relação social de produção escravagista foi instituída uma forma de existência na qual predominava o poder de uma classe para explorar e se apropriar do produto do trabalho realizado pelo escravo. Ao mesmo tempo, esta divisão material-social, homem livre x escravo, era garantida por uma forma jurídica, política e ideológica de impor o pensamento e as concepções produzidas.

Predominou desta maneira uma forma de administração pública, de culto religioso, de família, de educação, etc, adequada às condições e necessidades escravagistas predominantes. Estas instituições, ao realizarem sua prática específica, produziam e difundiam uma concepção de mundo que impossibilitava a mobilidade social entre suas classes sociais fundamentais, contribuindo para a manutenção da realidade material que as fundamentavam.

Este é o momento, por exemplo, em que Sócrates (470-348 a.C.), Platão (429-348 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C.) elaboraram formas específicas de explicarem o mundo. Platão, através de um método próprio, justificou o mundo, o homem e a sociedade, segundo um modelo Ideal que os determina e dirige, enquanto Aristóteles analisou o mundo empírico a partir da distinção entre a forma e a matéria. Em ambos os casos estas formas de explicação compreendem o mundo como determinado ou por um modelo ou por uma forma metafísica.

Em o "mito da caverna" Platão expõe da seguinte maneira, sua forma de compreender o mundo visível (a caverna) e o inteligível (a ascensão dos prisioneiros ao mundo superior.

" - Meu caro Glácon, este quadro - prossegui eu - deve agora aplicar-se a tudo quanto dissemos anteriormente, comparando o mundo visível através dos olhos à caverna da prisão, e a luz da fogueira que lá existia à força do sol. Quanto à subida ao mundo superior e à visão do que lá se encontra, se a tomares como a ascensão da alma, ao mundo inteligível, não iludirás à minha expectativa, já que é teu desejo conhecê-la. O Deus sabe se ela é verdadeira. Pois, segundo entendo, no limite do cognoscível é que se avista, a custo, a idéia do Bem; e, uma vez avistada, compreende-se que ela é para todos a causa de quanto há de justo e belo; que, no mundo visível, foi ela que criou a luz, da qual é senhora; e que no mundo inteligível, é ela a senhora da verdade e da inteligência, e que é preciso vê-la para se ser sensato na vida particular e pública. (Platão. 1987a, p.321).

Para ensinar (atividade desenvolvida por Platão na Academia), conforme aparece em suas obras, é utilizado o diálogo entre alguém que sabe (em algumas vezes este personagem é representado por Sócrates) conduzindo o pensamento e o raciocínio de quem aprende à recordar o que a alma contemplou anteriormente quando renasceu na existência.

Assim, a sua teoria sobre a "reminiscência" constituiu-se em um fundamento para a utilização do diálogo como auxiliar na condução do raciocínio do aprendiz à recordação da verdade.

"A alma é pois, imortal; renasceu repetidas vezes na existência e contemplou todas as cousas existentes tanto na terra como no Hades e por isso não há nada que ela não

conheça! Não é de espantar que ela seja capaz de evocar à memória a lembrança de objetos que viu anteriormente, e que se relacionam tanto com a virtude como com as outras coisas existentes. Toda natureza, com efeito, é uma só, é um todo orgânico, e o espírito já viu todas as coisas; logo, nada impede que ao nos lembrarmos de uma coisa — o que nós, homens chamamos de "saber" — todas as outras coisas ocorram imediatamente e maquinalmente à nossa consciência. A nós compete unicamente nos esforçarmos e procurar sempre, sem descanso. Pois, sempre, toda investigação e ciência são apenas simples recordação"... (Platão, 1954, p.79).

Nesta concepção de "reminiscência" serão encontrados os fundamentos que justificam a utilização do diálogo, como forma de direcionar uma discussão ordenada para a "recordação" do saber.

Considerando a investigação científica como forma da alma "recordar" o que contemplou anteriormente, Platão sistematiza uma forma de ensino em que mestre direciona uma discussão ordenada conduzindo o discípulo para a "recordação" da ciência perfeita (Idéias puras).

No diálogo "Mênon" Platão através de Sócrates (como personagem) e de um escravo expõe sua forma de compreender o "como ensinar".

Diante de uma pergunta de Mênon sobre o que leva Sócrates a dizer que nada aprendemos e que o saber nada mais é do que recordação, Platão justifica seu método:

(...) "Sócrates: — Observa como ele irá recordando pouco a pouco, de maneira exata. Responde-me (disse voltando-se para o escravo) : tu dizes que uma linha dupla dá origem a uma superfície duas vezes maior? Compreende - me bem, não falo de uma superfície longa de um

lado e curta do outro. O que procuro é uma superfície como esta, igual em todos os sentidos, mas que possua uma extensão dupla, ou mais exatamente, de oito pés. Repara agora se ela resultará do desdobramento da linha.

(...)

Sócrates: - (Voltando-se para Mênon) Reparaste caro Mênon o progresso que a sua recordação fez? Ele de fato nem sabia e nem sabe qual é o comprimento do lado de um quadrado de oito pés quadrados; entretanto, no início da palestra, acreditava saber, e tratou de responder categoricamente, como se o soubesse; mas agora está em dúvida e tem apenas a convicção de que não o sabe!

(...)

Sócrates: - Examina, agora, o que em seguida a estas dúvidas ele irá descobrir, procurando comigo. Só lhe farei perguntas: não lhe ensinarei nada! Observa bem se o que faço é ensinar e transmitir conhecimentos, ou apenas perguntar-lhe o que sabe. (e, ao escravo): Responde-me: não é esta a figura do nosso quadrado cuja área mede quatro pés quadrados? Vês?

(...)

Sócrates: - Que te pareceu, caro Mênon? Este rapaz, acaso, não me disse em resposta o que justamente pensava?

(...)

Sócrates: - Portanto em todos aqueles que não sabem o que são certas cousas, se encontra o conhecimento verdadeiro dessas cousas.

(...)

Sócrates: - E tais conhecimentos foram despertados nele como de um sono; e creio que se alguém lhe fizer repetidas vezes e de várias maneiras perguntas a propósito de determinados assuntos, ele acabará tendo uma ciência tão exata como a de qualquer pessoa da boa sociedade.

(...)

Sócrates: - Ele acabará sabendo sempre ter possuído mestre, graças a simples interrogações, extraindo os conhecimentos do seu próprio íntimo.

(...)

Sócrates: - Ora, se antes e durante sua vida este escravo nada aprendeu, é porque nele há conhecimentos que, despertados pela interrogação, se transformam em conhecimentos

científicos. É certo, pois, que sua alma sempre os possuiu. É claro que a existência e não apenas a existência do homem reu ne toda a duração. (...)" (Platão. 1954, p.80-87).

Observa-se nesta análise que tanto na Idade Média com Santo Tomás de Aquino, como na antigüidade, com Platão, a atividade do ensino está ligada a uma forma de conduzir a compreensão e o raciocínio do aluno a uma verdade já conhecida. Era um saber pronto e fixo, a ser apreendido segundo o direcionamento do mestre, assim como no mundo material, hierarquizado e autoritário a classe que trabalhava fisicamente a produção era discriminada de participar, ser livre, do trabalho de produzir-reproduzir a realidade.

Por outro lado, considerando que o trabalho do homem no feudo (seja como senhor ou servo), produziu o mundo material e intelectual, a vida econômica, política e o próprio homem (enquanto condição da realidade e agente social de produção feudal), este mesmo trabalho, dadas as condições, necessidades, interesses e aptidões produzidas, se constituiu, também, em meio para sua transformação.

Se, no início, a atividade comercial desenvolvida a partir do excedente da produção era escassa e descontínua (a relação de produção fundamental era ainda o trabalho servil e vivia apenas as necessidades de consumo), aos poucos, à medida que o comércio iniciado através de feiras periódicas se expande, novas necessidades, condições e aptidões predominam e a troca passa a possuir finalidades comerciais.

Esta descrição de Huberman expressa a realidade do feudo no momento antecedente ao desenvolvimento do comércio:

"Mas, não se necessitava diariamente de dinheiro para adquirir coisas? Não, porque quase nada era comprado. Um pouco de sal, talvez, e algum ferro. Quanto ao resto, praticamente toda a alimentação e vestuário de que o povo precisava eram obtidos no feudo. Nos primórdios da sociedade feudal, a vida econômica decorria sem muita utilização de capital. Era uma economia de consumo, em que a aldeia feudal era praticamente auto suficiente. Se alguém perguntar quanto pagamos por um casaco novo, a proporção é de 100 para 1 como você responderá em termos de dinheiro. Mas se essa mesma pergunta fosse feita no início do período feudal, a resposta provavelmente seria: "Eu mesmo o fiz". O servo e sua família cultivava o alimento e com suas próprias mãos fabricavam qualquer mobiliário de que necessitassem. O senhor do feudo logo atraía à sua casa os servos que se demonstravam bons artesãos, a fim de fazer os objetos de que precisava. Assim, o estado feudal era praticamente completo em si — fabricava o que necessitava e consumia seus produtos".
(Huberman. 1984, p. 26)

Da necessidade de trocar produtos visando o consumo para o desenvolvimento de condições para a venda são produzidas transformações fundamentais na realidade:

"Os direitos que mercadores e cidades conquistaram refletem a importância crescente do comércio com fonte de riqueza. E a posição dos mercadores na cidade reflete a importância crescente da riqueza em capital em contraste com a riqueza em terras. 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 tornou-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, 1984, p.44).

Como um processo de produção bastante artesanal, doméstico, descentralizado no qual o produtor trocava o produto de seu trabalho diretamente com o consumidor, as relações comerciais realizadas no interior da sociedade feudal se expandiram e as instituições sociais se organizaram para se adaptarem aos interesses, necessidades e funções exigidas pela nova realidade. O mercador, como intermediário entre a produção e a destinação do produto do trabalho, foi aos poucos ocupando um espaço fundamental na relação social nascente e o comércio se expandiu de um nível local para o regional e até mesmo para o internacional, através de feiras e mercados.

"Outros obstáculos retardavam a marcha do comércio. O dinheiro era escasso e as moedas variavam conforme o lugar. Pesos e medidas também eram variáveis de região para região. O transporte de mercadorias para longas distâncias, sob tais circunstâncias, obviamente, era penoso, perigoso, difícil e extremamente caro. Por todos esses motivos, era pequeno o comércio nos mercados feudais locais.

Mas não permaneceu pequeno: chegou o dia em que o comércio cresceu, e cresceu tanto que afetou profundamente toda a vida da Idade Média. O século XI viu o comércio andar a passos largos; o século XII viu a Europa ocidental transformar-se em consequência disto". (Huberman, 2. 1984, p. 27).

A partir do século XV, já mais organizada e ampliada, a relação comercial de produção produziu transformações significativas na vida do homem. Estas transformações não ocorrendo de forma isolada, mas estando articuladas a um processo - produto mais amplo de produção, em seu conjunto, acabaram se constituindo

em uma nova realidade social, política e econômica de mundo.

Aquela realidade onde predominava o poder da Igreja Católica e do senhor feudal, a vida na zona rural, dentre outras, foi, aos poucos, cedendo espaço para o crescimento e o desenvolvimento de uma classe média e da vida urbana, para o questionamento dos dogmas impostos, para liberdade de expressão do pensamento, e, até mesmo, para a defesa de ampliação do atendimento escolar. Enfim, caminhou-se para a instituição de uma sociedade em que a relação social entre os homens não era mais escrava ou servil, uma vez que a classe social que trabalha materialmente a produção ia poder, a partir de agora, "com liberdade e igualdade" vender sua força de trabalho através de um contrato com o patrão.

Sendo o crescimento da atividade comercial incompatível com a organização social, econômica e política predominante no interior do feudalismo (o poder fragmentado do senhor feudal acabava impedindo que se expandissem as nossas necessidades de produção, de consumo, de circulação de mão-de-obra etc.), outras formas de estrutura e superestrutura foram desenvolvidas. Dentre elas, a instituição de um poder mais amplo: o Estado Nacional.

Mas, à medida que a força do capital comercial vai solapando as instituições feudais, o poder do governo dos Estados nacionais, centralizados no poder real, chega a extremos, através de governos absolutistas. O absolutismo, como forma de governo, fica fortalecido com o desenvolvimento comercial e da burguesia e cresce por toda a Europa. Existe um movimento nacional de reforço e valorização da monarquia: "unidade de decisão no topo, unidade nas diversas partes do corpo político. Ligam muita

importância aos laços que unem o súbdito ao monarca; sem súbdito não há poder; o príncipe deve ser amado e ao mesmo tempo temido" (Touchard, III. 1970, p.97).

São assim desenvolvidos, entre os séculos XVI e XVIII, formas de governo que adquirem, a partir das condições predominantes, um caráter despótico e tirano. Por exemplo, na Inglaterra, na França, na Rússia, etc., procurou-se centralizar o poder usufruindo dos benefícios e vantagens da predominância do comércio nas relações sociais.

É justamente neste período, que as condições materiais desenvolvidas direcionam a elaboração de idéias, concepções e valores questionadores das condições materiais e intelectuais predominantes na sociedade feudal e colocam em cena uma nova realidade social, econômica e política, uma nova vida material e uma nova concepção de mundo, de sociedade, de homem, de natureza, etc. Predomina agora um movimento renovador na sociedade que se inicia com o desenvolvimento e a expansão da relação comercial no mundo e culmina com a revolução industrial, através da qual o capitalismo vai se tornar dominante.

A partir desta nova realidade serão outras as finalidades específicas das instituições sociais predominantes durante o feudalismo, como novos meios específicos serão necessários para atender as novas condições, interesses e valores produzidos.

Este é um período de efervescência intelectual iniciada no século XVI com o movimento renascentista que atinge a arte, a literatura, a filosofia, a ciência, etc., e culmina nos séculos XVII e XVIII com o desenvolvimento de idéias iluministas.

É através das contradições entre o produto e o processo social de trabalho, entre os antagonismos que nascem das condições sociais de existência que Marx explica a transformação da história humana:

... "Em certa fase de seu desenvolvimento, as forças produtivas da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade, no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas, que eram essas relações, convertem-se em seus entraves. Abre-se, então, uma era de revolução social. A transformação que se produziu na base econômica transforma mais ou menos lenta ou rapidamente toda a colossal superestrutura. Quando se consideram tais transformações, convém distinguir, sempre a transformação material das condições econômicas de produção - que podem ser verificadas, fielmente, com a ajuda das ciências físicas e naturais - e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas, sob as quais os homens adquirem consciência desse conflito e o levam até o fim. Do mesmo modo que não se julga o indivíduo pela idéia que de si mesmo faz, tampouco se pode julgar uma tal época de abalos pela consciência que ela tem de si mesma. É preciso, ao contrário, explicar esta consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção. Uma sociedade jamais desaparece antes que estejam desenvolvidas todas as forças produtivas que possa conter, e as relações de produção novas e superiores não tomam jamais seu lugar antes que as condições materiais de existência dessas relações tenham sido incubadas no próprio seio da velha sociedade. Eis porque a humanidade não se propõe nunca senão os problemas que ela pode resolver, pois, aprofundando a análise, ver-se-á, sempre, que o próprio problema só se apresenta quando as condições materiais para resolvê-lo existem ou estão em vias de existir. Esboçados, em largos traços, os modos de produção asiáticos, antigos, feudais e burgueses modernos, podem ser designados como outras tantas épocas progressivas da formação social econômica. As relações de produção burguesas são a última forma antagônica do

processo de produção social, antagônica mas não no sentido de um antagonismo individual, mas de um antagonismo que nasce das condições de existência sociais dos indivíduos; as forças produtivas que se desenvolvem no seio da sociedade burguesa criam, ao mesmo tempo, as condições materiais para resolver estes antagonismos. Com esta formação social termina, pois, a pré-história da sociedade humana". (Marx in Ianni, 1982, p.83).

Diante da crescente necessidade de superação das relações feudais, novas condições e interesses, não apenas materiais como também políticos e intelectuais, foram produzidos. É então a partir desta nova realidade que a compreensão-explicação de mundo elaborada segundo uma concepção cristã, na qual a realidade é obediente a uma ordem divina, eterna e perfeita, é questionada pela possibilidade do homem agir sobre a natureza, compreendê-la e transformá-la, de acordo com seus interesses e necessidades e segundo um método científico e racional de investigação. Deste ponto de vista, é neste momento que são produzidas teorias como as de Bacon, Kepler, Galileu, Descartes, Newton, dentre outros, para explicar o mundo.

Descartes (1596-1650) revolucionou a forma de pensar predominante, à medida que com seu "penso, logo existo" colocou a razão humana no centro do caminho que traçou para chegar ao conhecimento. Seu método, fundamentado na dedução, procurou investigar as causas e os princípios do que é possível conhecer e instituiu a dúvida metódica como base da investigação da verdade.

Para desenvolver esta forma de compreender e explicar a realidade Descartes estabeleceu a observância de quatro princípios:

"O primeiro era nunca aceitar como verdadeira qualquer coisa sem a conhecer evidentemente como tal, quer dizer, evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção e não incluir nos meus juízos nada que se não apresentasse ao meu espírito tão clara e distintamente que não tivesse algum motivo para o pôr em dúvida.

O segundo dividir cada uma das dificuldades para exame em tantas partes quantas se possa e se requeiram para melhor as resolver.

O terceiro conduzir os pensamentos por ordem, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos, supondo mesmo uma ordem entre os que naturalmente se não precedem uns aos outros.

O último, fazer sempre (em tudo) enumerações tão completas e revisões tão gerais que ficasse certo de nada omitir.

Estas longas cadeias de razões todas simples e fáceis, de que os geometras costumam servir-se para chegar às mais difíceis demonstrações, deram-me o ensejo de conceber que todas as coisas que podem cair sob o conhecimento dos homens, se encadeiam de igual modo e que, desde que nos abstenhamos de aceitar como verdadeira alguma que não o seja, e se mantenha sempre a ordem necessária para as deduzir umas das outras, nenhuma haverá tão afastada a que se não chegue finalmente, nem tão oculta que se não descubra". (Descartes. 1984, p.46-47).

Estes princípios lançaram as bases para uma mudança fundamental na forma de análise filosófica da realidade. Agora, o modelo Ideal de mundo, de homem, de sociedade elaborado desde os antigos gregos, e influenciado pelo Ideal cristão na qual predominava a relação Deus-homem, é questionada pela razão e um novo caminho de elaboração do conhecimento é produzido. Assim, superando uma explicação de mundo fundamentada, predominantemente, em uma visão cristã, os pensadores do século XVII, mesmo quan-

do levaram em conta a existência de Deus e a vida sobrenatural, não deixaram de considerar a realidade empírica, natural e humana, como ponto de partida de suas investigações.

Enquanto Descartes propunha um método de conhecimento filosófico que contrastava com o pensamento predominante, Bacon (1561-1626) procurava um novo caminho para o conhecimento científico: a experiência. A partir dela, a sistematização científica, até então concebida como contemplação de uma ordem eterna e perfeita, tornou-se ativa, devendo fornecer resultados práticos para a vida do homem, ajudando-o a dominar a natureza.

Neste século de valorização da razão e do empírico também Galileu (1564-1642) e Kepler (1571-1630) completando a teoria heliocêntrica de Copérnico deduziram os movimentos da terra e comprovaram que os planetas descrevem órbitas elípticas em torno do sol, centro de todo o sistema.

Foi então neste "clima" de questionamentos e transformações que Comênio passou também a questionar o "como ensinar". Este, (o ensino) até então, dadas as condições e necessidades predominantes na sociedade feudal, estava nas mãos da Igreja e, como tudo que lhe dizia respeito, significava muito mais a formação do homem a partir de um Ideal adequado aos dogmas do catolicismo e da sociedade feudal do que uma forma de desenvolver uma concepção ampla da realidade.

É necessário, ainda, neste contexto social, econômico e político, o movimento desencadeado no interior da Igreja pelo pensamento de Martinho Lutero (1483-1546).

Antes de Comênio, Lutero desempenhou um papel fundamental na crítica do mundo feudal, tanto do ponto de vista re-

ligioso, como pedagógico. Se durante o apogeu da Idade Média, o pensamento da Igreja Católica, diante da realidade material existente, encontrou formas de justificar a elaboração de uma concepção de mundo que colocava o poder espiritual acima do poder terreno; agora, diante do crescimento do comércio, da burguesia mercantil e da manufatura, como também da formação dos Estados Nacionais, da centralização do poder (Monarquia Absoluta de direito divino) e da ampliação dos horizontes geográficos, eram outras as condições materiais e seriam outras também as necessidades políticas e ideológicas.

Foi, neste momento de nascimento da luta pela liberdade comercial que Martinho Lutero, monge agostiniano, protestou contra a hierarquia eclesiástica, a forma dogmática dos ensinamentos transmitidos, os abusos da venda de indulgências, de imagens e de cargos eclesiásticos predominantes no interior da Igreja.

A sistematização realizada por Lutero, como síntese de um movimento inicial de transformações que vão atingir a sociedade, caminha no sentido de contribuir para colocar o homem, sua individualidade, sua liberdade, sua razão, como ponto de partida para o questionamento da realidade predominante e, ao mesmo tempo, como prenúncio da sociedade emergente.

Criticando a forma teórico-prática da Igreja Católica impor seu domínio, Lutero contribuiu para que uma "nova concepção de homem, de autoridade, de liberdade fosse elaborada. Juntamente com este movimento reformador seu pensamento atingiu a escola e a forma de ensinar utilizada, uma vez que esta instituição, em todos os seus níveis era predominantemente, restrita

restrita à iniciativa católica e seus métodos de ensino eram ainda os escolásticos.

Já no século XVI ele alertou para a necessidade de ampliação do atendimento escolar exigindo do Estado, das cidades, da Igreja tal compromisso. Em 1530, em seu sermão "Sobre o Dever de Enviar as Crianças à Escola", ele assim se expressa:

"Eu sustento que as autoridades civis têm obrigação de forçar o povo a enviar seus filhos à escola, exatamente como estão prometendo... Se o governo pode obrigar tais cidadãos, quando prestam serviço militar, a aguentar a espada e o rifle, a armar trincheiras e a cumprir outros deveres militares em tempo de guerra, têm muitíssimo mais direito de obrigar o povo a enviar seus filhos à escola, porque neste caso nós estamos lutando com o Demônio... O turco age de modo diferente e leva cada terceiro filho em seu Império, para educá-lo como lhe aprouver". (Lutero in Eby. 1962, p.62)

Mas, esta defesa da obrigatoriedade da escolarização não possuía, ainda, nele, o sentido do atendimento popular que ela adquiriu a partir do movimento burguês no século XVIII. Dadas as condições sociais ainda predominantes, ela propunha muito mais atender as necessidades profissionais do mercado de trabalho que se ampliava e a função educativa da mulher no lar, do que à classe desprivilegiada. Em 1524, ao dirigir um apelo aos magistrados alemães justificando a ampliação do atendimento escolar, uma vez que este estava quase que restrito à iniciativa católica e se destinava à formação do clero, ele assim se expressou:

"Tenho vergonha de nosso povo cristão quando ouço dizer: 'A instrução só serve para os eclesiásticos, não é necessária aos leigos'... Precisamos, em toda parte, de esco-

las para nossas meninas e nossos meninos, a fim de que o homem se torne capaz de exercer convenientemente sua profissão e a mulher de dirigir sua casa e educar seus filhos... Peço que a criança vá à escola pelo menos uma ou duas horas por dia e é preciso que se tomem os mais capazes para fazerem deles professores e professoras". (Lutero em Lessa. 1935, p.289-290).

Mas, a ampla reforma religiosa e pedagógica proposta por Lutero não se restringia apenas a criticar a situação vigente, pois chegou a propor alterações no "como" as instituições religiosas e pedagógicas deveriam ser organizadas. Assim, são propostas, por ele, alterações substanciais na organização dos currículos escolares que, ainda estruturados predominantemente, segundo o pensamento escolástico, enfatizavam o ensino de latim, da gramática, da filosofia, da religião.

Priorizando a formação religiosa na escola, segundo princípios que criticavam a Igreja Católica propõe:

"Eu os faria estudar não sō as línguas e a história, mas também Canto, Música Instrumental e todo o curso de Matemática".
(Lutero in Eby. 1962, p.64).

Comênio, no século XVII, em sua "didáctica Magna", faz referência ao pensamento deste grande reformador no que se refere à necessidade de criar escolas e de utilizar no ensino métodos fáceis e fundados no prazer:

"Lutero, na sua exortação às cidades do Império, para que constituíssem escolas (em 1515) entre outras coisas, emitiu estes dois votos: Primeiro, 'que em todas as cidades, vilas e aldeias, sejam fundadas escolas, para educar toda a juventude de ambos os sexos (precisamente como no capítulo IX, mostramos dever fazer-se), de tal maneira que, mesmo aqueles que se dedicam à agricultura e às profissões manuais, frequentando a esco-

la, ao menos duas horas por dia, sejam instruídos nas letras, na moral e na religião.' Segundo: 'que sejam instruídos com um método muito fácil, não só para que se não afastem dos estudos, mas até para que para eles sejam atraídos como para verdadeiros deleites, e como ele diz, 'para que as crianças experimentem nos estudos um prazer não menor que quando passam dias inteiros a brincar com pedrinhas, com a bola, e às corridas'. Assim falava Lutero". (Comênio. 1976, p.156).

É neste clima de transformações que atingiu a sociedade a partir do século XV que Comênio, como pastor e bispo protestante (Irmão Morônio), professor e reitor de universidade, pertencente a um grupo religioso que possuía as Sagradas Escrituras como única autoridade da fé, dedicou grande parte de sua vida a ensinar.

Denominado por alguns de "Bacon da pedagogia" e "Galileu da educação", ele, criticou a sociedade que perseguiu o protestantismo (conviveu com as causas e as conseqüências da guerra dos trinta anos entre católicos e protestantes) e, em certo sentido, revolucionou a forma de ensinar predominante nas escolas dominadas pelo autoritarismo e dogmatismo da Igreja Católica. Desenvolvendo propostas religiosas adequadas ao mundo burguês e lendo João Luis Vives, Campanella, Bacon e Descartes, ele produziu um grande número de obras dedicadas à religião e ao ensino.

Na *Didáctica Magna*, Comênio explicita a intenção em encontrar um método de ensinar tudo a todos, no sentido de ensinar todas as artes, todas as ciências, todos os costumes bons e a piedade, segundo o grau de inteligência e de aptidão de cada um. Defende "com energia o princípio de que a educação deve formar o homem de acordo com uma finalidade previamente estabelecida" (Comênio. 1976, p.32), e se propõe a "examinar o assunto e a

procurar as causas, os métodos, os processos e os fins daquilo que com Tertuliano, chamamos se isso nos é lícito, aprendizagem (discentia)" (Ibid, 1976, p.50).

Sendo a finalidade da educação definida como o "nosso estado primitivo e fundamental, ao qual devemos regressar como nosso princípio" (natureza) (Ibid. 1976, p.101), o autor da *Didáctica Magna* encaminha sua proposta no sentido de que: "Não é necessário, portanto, introduzir nada no homem a partir do exterior, mas apenas fazer germinar e desenvolver as coisas das quais ele contém o gêrmem em si mesmo e fazer-lhe ver a sua natureza" (Ibid. 1976, p.104).

Fundamentado nesta concepção de natureza que "dã as sementes do saber, da honestidade e da religião, mas não dã propriamente o saber, a virtude e a religião; estas adquirem-se orando, aprendendo, agindo", Comênio justifica a educação humana: "Por isso, e não sem razão, alguém definiu o homem um 'animal educável', pois, não pode tornar-se homem a não ser que se eduque" (Ibid. 1976, p.119).

Neste sentido, a teorização e a prática de Comênio propõe uma forma de educação da juventude que, através da instrução, da virtude e da piedade, direcionasse o homem para o conhecimento de Deus, de si mesmo e de todas as coisas.

Assim, para ele,

"Educar, pois providamente a juventude é providência para que os espíritos dos jovens sejam preservados das corruptelas do mundo e para que as sementes da honestidade neles lançadas seja, por meio de admoestações e exemplos castos e contínuos, estimulados para que germinem felizmente e, por fim, providenciar para que suas mentes sejam imbuí-

das de um verdadeiro conhecimento de Deus, de si mesmas e da multiplicidade das coisas; para que se habituem a ver a luz à luz de Deus, e a amar e a venerar, acima de tudo, o Pai das luzes". (Comênio. 1976, p.67).

Daí então sua proposta de escola:

"Se, portanto, queremos Igrejas e Estados bem ordenados e florescentes e boas administrações, primeiro que tudo ordenemos as escolas e façamo-las florescer, a fim de que sejam verdadeiras e vivas oficinas de homens e viveiros eclesiásticos, políticos e econômicos. Assim facilmente atingiremos nosso objetivo; doutro modo, nunca o atingiremos". (Comênio, 1976, p.71).

Para esta escola, Comênio, mostrando-se ainda ligado a uma forma de compreender a vida humana segundo um modelo divino, propõe uma educação escolar como meio de conduzir o educando para conquistá-la. É neste momento, também, que aparece uma "nova" ênfase na concepção de ensino predominante: a de seu processo. Para conseguir o que propõe ele organiza uma *Didática* que buscando a ordem perfeita da natureza vise "ensinar e aprender para que seja impossível não obter bons resultados". A partir desta finalidade são definidos os fundamentos do ensinar e do aprender com facilidade, solidamente e com vantajosa rapidez.

Sua "arte de ensinar" é assim definida:

"A arte de ensinar, nada mais exige, portanto, que uma habilidosa repartição do tempo, das matérias e do método. Se a conseguirmos estabelecer com exactidão não será mais difícil ensinar tudo à juventude escolar, por mais numerosa que ela seja, que imprimir, com letra elegantíssima, em máquinas tipográficas, mil folhas por dia, ou remover, com a máquina de Arquimedes, casas, torres ou qualquer outra espécie de pesos, ou atravessar num navio o oceano e atingir

o novo mundo. E tudo andarã com não menor prontindão que um relógio posto em movimento regular pelos seus pesos. E tão suave e agradavelmente como é suave e agradável o andamento de um autômato. E, finalmente, com tanta certeza quanta pode obter-se de qualquer instrumento semelhante, construído segundo as regras da arte". (Comênio. 1976, p.186). (grifos nossos).

Os fundamentos que garantem o sucesso da arte de ensinar devem ser buscados na natureza:

"Comecemos, em nome de Deus, por saudar os fundamentos sobre os quais, como sobre uma rocha imóvel, possa edificar-se o método de ensinar e de aprender. Os remédios contra os defeitos da natureza não devem procurar-se senão na natureza, mas se este princípio é verdadeiro, como efectivamente é, a arte nada pode fazer, a não ser imitando a natureza". (Ibid. 1976, p.187)

A arte de ensinar é comparada a do jardineiro:

"É bela aquela parábola de Nosso Senhor Jesus Cristo, referida pelo evangelista: 'O reino de Deus é como um homem que lança a semente à terra, e que dorme e se levanta noite e dia, e a semente brota e cresce sem ele saber como. Porque a terra por si mesma produz primeiramente a erva, depois a espiga, e por último o trigo grão na espiga. E quando o fruto está maduro, mete logo a foice, porque está chegando o tempo da ceifa'." (Marcos, 4, 26 e 55).

Nesta parábola, o Salvador mostra que Deus é que faz tudo em todas as coisas e que ao homem deixa apenas o cuidado de receber fielmente no coração as sementes daquilo que lhe ensina. Deus as fará germinar e crescer todas até ao seu pleno desenvolvimento, sem que o homem disso se aperceba. Por isso, aqueles que instruem e educam a juventude não têm outra obrigação além de semear habilmente na alma dos jo

vens as sementes daquilo que têm de ensinar, e de regar cuidadosamente as plantazinhas de Deus; o crescimento e o incremento virão por acréscimo.

Quem ignora que, para semear a planta, se exige uma certa arte e uma certa habilidade? Na verdade, ao jardineiro, que ignora a arte de semear um jardim, morre a maior parte das plantalizinhas, e se algumas cresçam bem, isso depende mais do acaso que da arte. Se, ao contrário, ele é prudente, trabalha com empenho, e sabe o que deve fazer o que deixar de fazer, e onde e quanto e como, com certeza que não há o perigo de ele fazer qualquer coisa inutilmente. O resultado pode porém, uma ou outra vez, ser nulo mesmo para os peritos (porque é quase impossível ao homem fazer tudo com tanta lucidez que não seja, por vezes, de uma ou de outra maneira, induzido em erro). Neste momento, todavia, não falamos nem da prudência nem do acaso, mas da arte de prevenir os casos com prudência. (...)

(...) Mas, como este fundamento não pode consistir senão em conformar, com o máximo cuidado possível, as operações desta arte com as normas que regulam as operações da natureza, perscrutaremos os caminhos da natureza, servindo-nos do exemplo de uma ave que faz sair dos ovos os seus filhos; e, observando como os jardineiros, os pintores e os architectos seguem felizmente os vestígios da natureza, facilmente veremos como é que eles devem também ser imitados pelos formadores da juventude". (Comênio. 1976, p.205-207).

Para Comênio são nove os requisitos necessários para se ensinar e aprender:

- Fundamento I: A natureza espera o momento favorável.
- Fundamento II: A natureza prepara a matéria, antes de começar a introduzir-lhe uma forma.
- Fundamento III: A natureza toma um sujeito apto para as operações que

- ela quer realizar ou, ao me-
nos, prepara-o para o tor-
nar apto para isso.
- Fundamento IV: A natureza não realiza as
suas obras na confusão, mas
procede distintamente.
- Fundamento V: A natureza começa cada uma
de suas operações pelas par-
tes mais internas.
- Fundamento VI: A natureza começa todas as
suas obras pelas coisas mais
gerais e acaba pelas mais
particulares.
- Fundamento VII: A natureza não dá saltos,
mas procede gradualmente.
- Fundamento VIII: A natureza, quando empreen-
de um trabalho, não o aban-
dona senão depois de o ha-
ver terminado.
- Fundamento XI: A natureza evita diligente-
mente as coisas contrárias
e prejudiciais". (Comênio.
1976, p.206-226).

Como uma reação à tendência do ensino voltada ain-
da para os princípios religiosos predominantes desde a escolásti-
ca, e embora não sintetizando a realidade produzida pela revolu-
ção capitalista iniciada no final do século XVIII, Comênio repre-
senta uma síntese, a nível da Igreja e da prática pedagógica,
dos ideais de um novo projeto de sociedade.

Neste sentido a *Didáctica Magna* significa, na prá-
tica, uma proposta de renovação da escola diante da função con-
servadora realizada por um grupo de intelectuais, aos quais
Gramsci denominou tradicionais. Estes, como representantes de
uma continuidade histórica, mantém, através da produção teórica
e de atividades práticas, as idéias, as concepções, as habilida-
des e os valores de uma sociedade em fase de superação. É o ca-
so, por exemplo, do trabalho de divulgação da religião e da cul-
tura realizado pelos Jesuítas, após o movimento luterano, e que,
em certo sentido, acabou contribuindo para manter por longo tempo
os ideais e valores da sociedade predominada pela Igreja Católica,

através das obras religiosas, pedagógicas e assistencial que desenvolveu, principalmente na América do Sul.

Assim, na medida que cresciam, neste momento, propostas reformadoras na sociedade de modo geral, ocorreram também iniciativas como a da Companhia de Jesus fundada em 1540 que, com a finalidade de combater o ideal de liberdade proposto por Lutero, contribuiu para manter, através de uma prática específica, as concepções e os valores predominantes na Idade Média, mesmo convivendo com a realidade produzida pelo capitalismo emergente. Neste sentido, a prática pedagógica desenvolvida pelos Jesuítas, ao contrário da proposta de Comênio, desempenhou uma função conservadora no contexto social predominante.

Assim Leonel Franca faz referências a este trabalho:

"Os primeiros jesuítas não desceram a campo, em matéria de educação, como revolucionários ou como inovadores. Não pretenderam romper com as tradições escolares vigentes nem mesmo trazer-lhes contribuições inéditas. Ajustaram-se às exigências mais sadias da sua época e procuraram satisfazer-lhes com a perfeição que lhes foi possível". (Franca. 1952. p.27).

A estrutura formal de ensino utilizada pelos Jesuítas foi proposta em um código de organização e funcionamento dos numerosos colégios criados em diversas partes do mundo, pela Companhia de Jesus, a partir do século XVI: o "Ratio Studiorum". Funcionando como um conjunto de regras que imprimiam uma organização administrativa e pedagógica aos colégios da ordem, este método, em 1599, depois de longos estudos, ao estruturar uma orientação para o trabalho dos dirigentes, professores e alunos, representa também uma sistematização pedagógica do pensamento católico jesuítico, a

nível do currículo escolar.

Foi também predominante a influência do ensino clássico e do pensamento tomista neste método de ensino, uma vez que a maioria dos eclesiásticos da Companhia de Jesus, inclusive Santo Inácio de Loyola, seu fundador, obtiveram sua formação na Universidade de Paris, que vivia nesta época o auge da influência da corrente humanista do Renascimento.

A partir da compreensão destes diferentes momentos da produção da sobrevivência humana e conseqüentemente destas diferentes funções a que a escola, através da produção teórica de alguns educadores, estava restrita, pode-se perceber a sua contribuição específica para a manutenção de uma sociedade. Pois, se em um dado momento, Sto. Tomás de Aquino como teórico de um momento do feudalismo, desenvolveu uma proposta pedagógica adequada a esta sociedade, em outro, Comênio, à medida que a criticou, adequou sua proposta a um outro momento histórico. Assim é pois que, do ponto de vista aqui abordado, a partir da relação entre uma forma de ensinar e o seu conteúdo pedagógico implícito, a *Didáctica*, enquanto como ensinar, deixa de possuir um conteúdo apenas técnico podendo, também, desenvolver uma compreensão crítica da educação, do homem e da sociedade.

Desta maneira, tendo sempre presente que uma forma de educação não é neutra, uma vez que ela está fundamentada em uma base material, política e ideológica a função conservadora ou crítica de um ensino está relacionada às finalidades, às idéias, às concepções, às habilidades e aos valores nela propostos e desenvolvidos. É portanto a partir destes pressupostos que a prática pedagógica capitalista do ponto de vista de seu "como ensinar" será aqui analisada.

IV - ESCOLA E SOCIEDADE CAPITALISTA: AS ORIGENS DA DIDÁTICA COMO TEORIA DO ENSINO

As relações trabalhadas anteriormente revelaram que cada momento da história humana produziu, a partir de suas condições e necessidades, a vida social, econômica e política da humanidade, sua existência material, suas instituições sociais, suas concepções, suas idéias e seus valores. Ao mesmo tempo, à medida que a produção atendeu a uma finalidade, a realidade foi transformada e nova produção, econômica e política, foi necessária. É nesta dinâmica do trabalho do homem, enquanto agente social e condição objetiva, que, ao produzir a existência material e, simultaneamente, produzir novas condições e necessidades, reside a possibilidade de transformação da realidade. Pois, sendo independente da vontade individual do homem, mas resultante do trabalho social, esta dinâmica coloca a história humana em um processo contínuo de produção-reprodução-transformação, não apenas a nível da estrutura econômica da sociedade, mas também a nível de uma superestrutura jurídica política e ideológica.

É pois a partir da compreensão desta relação entre o determinante e o determinado no processo capitalista de trabalho, entre a estrutura material da sociedade e a prática pedagógica realizada pela instituição escolar, que uma forma de ensinar, adequada ou crítica às conclusões e necessidades do desenvolvimento do capital, pode ser identificada. Assim compreendida, a forma de ensinar não é uma opção acidental e descompromissada, uma vez que, ao possuir como finalidade desenvolver no homem conhecimentos, interesses e habilidades adequadas às

necessidades da sociedade, ela está articulada a determinadas condições e necessidades econômicas, políticas e ideológicas predominantes na realidade.

A escola como instituição social capitalista realiza, pois, uma função social específica, no interior desta sociedade, através do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor. É, portanto, a compreensão da articulação entre o como se ensina na escola e as necessidades da sociedade capitalista que a fundamentam, o ponto de partida para uma compreensão crítica do conteúdo que se tem constituído em saber e em ensino da Didática. Esta, além de uma técnica de organização e execução do ensino, é compreendida como forma de desenvolver um homem e uma educação adequada aos diferentes momentos da prática social, através das relações estabelecidas entre os elementos que compõem a prática pedagógica.

Analisar, portanto, a sociedade capitalista do ponto de vista de suas condições e necessidades, de sua produção material, dos conhecimentos, das habilidades e dos valores elaborados e difundidos pela relação capital x trabalho, significa analisá-la segundo as relações de sua estrutura e superestrutura e compará-la com diferentes estágios de sua produção material e diferentes formas políticas e ideológicas de sua manutenção e crítica. Isto porque cada etapa de desenvolvimento do capital, seja da produção mercantil, industrial ou monopolista, se constituiu, também, em diferentes fases, relativamente independentes entre si, de reprodução e transformação das condições e necessidades materiais, políticas e ideológicas predominantes.

Considerando as distintas características, condi-

ções e necessidades que contribufram para manter-superar internamente estas fases, deve-se levar em conta também a relação recíproca de independência-subordinação de cada uma ao capital. Pois, à medida que cada momento desenvolveu, com relativa independência, suas condições econômicas e sua vida política e ideológica, possuiu, em comum com os demais, o processo global de desenvolvimento da relação capital X trabalho. E, cada estágio posterior se colocando, no interior da sociedade, como um estágio de desenvolvimento social desvinculado do processo mais amplo de produção, posicionou-se do ponto de vista do capital, em uma situação de análise e de crítica das condições e das necessidades predominantes no momento que o antecedeu. Neste sentido, cada fase do desenvolvimento capitalista produziu condições e necessidades materiais, conhecimentos e valores adequados à realidade econômica, política e ideológica, do estágio correspondente de manutenção do capital.

Segundo esta análise, pode-se compreender porque, por exemplo, no interior do processo de consolidação e hegemonia do capital, a forma de ensinar predominante durante o século XVII foi questionada pelo século XVIII, esta pelo XIX e depois pelo XX. Ou seja, porque, a partir de determinado momento do desenvolvimento social, se passou a enfatizar a necessidade de uma educação escolar para todos, e o processo pedagógico foi evidenciado primeiro como ato de ensinar, depois como ato de aprender.

É na análise da articulação entre a função social da escola e a sociedade capitalista como um todo que se pode constatar as relações recíprocas de independência-subordinação entre os conhecimentos, as habilidades e os valores desenvolvidos e

concretizados⁷ pela prática pedagógica e a prática social que os fundamentam. Neste caso, a *Didática*, como "arte de ensinar" não se restringe, apenas, ao como se organiza, executa e avalia esta ou aquela forma de ensinar utilizada pelo professor, uma vez que, quando se enfatiza o ensinar ou o aprender, esta ênfase não significa apenas uma organização técnica da relação pedagógica. Ela se refere, também, a distintas concepções de educação, de homem, de sociedade, ela expressa implicitamente uma forma, um método de compreender uma educação, um homem e uma sociedade determinados.

Esta ampliação da função e do significado da forma de ensinar (*Didática*) ressalta uma questão fundamental para a continuidade deste estudo: dados os diferentes momentos de desenvolvimento do capital, a finalidade da educação escolar foi vivenciada através de diferentes maneiras de enfatizar seu processo do ponto de vista ora de um ora de outro elemento que compõe a prática pedagógica. Isto porque, não se constituindo apenas pelo momento de ruptura com o feudalismo, mas se consolidando a partir de diferentes estágios de um processo histórico iniciado no interior dessa formação social, a sociedade capitalista, para desenvolver as condições necessárias à sua manutenção, desenvolveu e organizou diferentes formas de ensinar que, embora se criticando mutuamente, estavam articuladas a uma finalidade so-

⁷ Concreto aqui será tomado no sentido de Marx quando afirma: "O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da percepção e da representação. (...) enquanto o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto para reproduzi-lo mentalmente como coisa concreta". (Marx in Ianni, 1982, p.63).

cial mais ampla: manutenção do capital. Assim, cada nova proposta de "como ensinar", ao se articular com a sociedade, está também articulada às condições e necessidades sociais predominantes em cada fase de conservação-superação do capital e acabam constituindo-se em questionamento da forma de ensinar que a antecedeu.

Desta maneira, a análise e a compreensão crítica das diferentes formas de ensinar vivenciadas, no interior da sociedade capitalista (ênfase ora o professor e o conteúdo, ora o aluno ou os meios de ensino para vivenciar as condições, interesses e aptidões necessárias ao desenvolvimento do capital), devem caminhar de sua articulação (das formas) com as condições e necessidades materiais que cindiram as amarras predominantes na relação senhor x servo, passando pelo processo dinâmico de intalação-conservação-transformação das condições econômicas, políticas e ideológicas, da relação capital x trabalho.

Assim, partindo-se de uma visão mais ampla das condições e necessidades produzidas no interior dos vários estágios de desenvolvimento desta sociedade, podem ser compreendidas as diferentes finalidades específicas e os diferentes valores desenvolvidos pelas respectivas propostas de educação escolar, à medida que o "como ensinar" é situado no contexto social, político e econômico, mais amplo da produção-reprodução-transformação do capitalismo.

Analisar e compreender as relações entre, as condições e necessidades predominantes na relação de trabalho mercantil, industrial e monopolista, a finalidade e a função da prática pedagógica desenvolvida no interior da escola, é o caminho aqui utilizado para a compreensão crítica da *Didática*. Ou seja, mesmo

considerando a determinação das condições e necessidades do capital, mas, partindo da compreensão e da análise das relações entre sua estrutura e superestrutura, é possível propor e concretizar uma prática pedagógica que desenvolva conhecimentos, habilidades e aptidões que possam contribuir para superar a realidade predominante.

Assim, a Didática, enquanto forma explícita de organizar e realizar um ensino escolar adequado aos interesses, necessidades e aptidões predominantes na realidade capitalista, constitui-se, também, em uma forma implícita de transmitir uma concepção de homem, de educação, de sociedade, através das habilidades e valores que desenvolve. Daí então suas diferentes formas de propor o como ensinar, de questionar e criticar a prática que lhe antecedeu.

Desta maneira, a compreensão crítica das formas utilizadas pela Didática, para produzir conhecimentos e ensinar a ensinar, passa, em um primeiro momento, pela compreensão dos movimentos estruturais e superestruturais da realidade social instituída pelo capital.

Como já foi destacado, a ênfase na Didática, como "arte de ensinar", foi iniciada com Comênio no século XVII, que, dedicando-se teórica e praticamente à religião e ao ensino, destinou grande parte de suas quase cento e quarenta obras ao estudo da reforma da escola e do ensino dominado pela Igreja Católica.

Do ponto de vista da história da produção da existência humana, a ênfase no processo de ensino expandiu-se no momento em que a relação mercantil emergente no interior da socie-

dade feudal transformou as condições e necessidades predominantes e produziu uma nova realidade econômica, política e ideológica adequada à relação mercantil emergente. Nesse momento, iniciou-se o questionamento das formas de conservação do feudalismo, inclusive da educação escolar, enquanto forma de ensinar e de veicular uma concepção de mundo adequada à dominação da Igreja Católica. Caminhou-se, a partir de então para "exigir-se" do Estado o dever de manter esta forma de educação com a finalidade de desenvolver, sistematicamente, no homem, conhecimentos, habilidades e aptidões necessárias à produção da sociedade.

Considerar, pois, esta análise desde o momento histórico vivenciado por Comênio até chegar às finalidades do ensino na sociedade capitalista atual, significa considerar que o processo de instalação da sociedade burguesa não ocorreu apenas no momento revolucionário do final do século XVIII. Mas, que ele foi emergindo, gradativamente, desde que o apogeu das relações feudais de trabalho desenvolveram as condições e necessidades para que as relações comerciais de produção começassem a conquistar espaço no interior da sociedade. Ao mesmo tempo, considera-se, também, que as alterações materiais ocorridas, no interior dessa nova realidade, foram aos poucos produzindo idéias, concepções e valores que, ao fazerem a crítica do estágio anterior do desenvolvimento social anunciaram os conhecimentos, os interesses e habilidades adequadas à nova etapa emergente.

É deste ponto de vista que, a partir de uma compreensão mais ampla, pode-se perceber porque as propostas de Sócrates, Platão e Aristóteles se constituíram em momentos do mundo antigo, enquanto Santo Tomás de Aquino, Lutero, os Jesuítas e Comênio como teóricos do mundo feudal representam os diferentes momentos por

que passou o momento mercantilista no interior desta sociedade. E os três últimos, embora sintetizando uma forma de pensar ainda ligada à tradição feudal e cristã, já conviviam com os novos ideais de liberdade e igualdade que vão superar tanto a nível social e religioso, como pedagógico, o dogmatismo e o autoritarismo que contribuíram para manter a sociedade feudal.

Superada a fase mercantilista do desenvolvimento do capital, e a partir das condições e necessidades desenvolvidas, a sociedade passa por transformações fundamentais a nível de estrutura e de superestrutura. O desenvolvimento capitalista alcançado vai alterar tanto a produção material da vida humana, como, também, se refletirá em sua produção política e ideológica. Deste momento em diante, a educação praticada segundo aquele Ideal Cristão da Idade Média, que impunha uma forma de vida social, política e religiosa ao homem, é radicalmente questionada em defesa de seu direito espontâneo de liberdade e individualidade.

Enfatiza-se, como função da escola, nesse momento, um aspecto que, aos poucos, vai sendo priorizado: a definição de seu processo. Iniciada com Rousseau (1712-1778), passando por Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852) dentre outros, essa ênfase na definição de meios que desenvolvam a espontaneidade e a atividade da criança, vai se tornando cada vez mais intensa. Por outro lado, caminha-se, também, na direção de definir-se o objeto e a forma específica da ciência pedagógica. em oposição a sua prática espontânea predominante até então. Esse é o momento em que Herbart (1776-1847) justifica e sistematiza, do ponto de vista filosófico e psicológico, a função de ensinar, visando a formação do espírito da criança.

À medida que a relação de trabalho capitalista se intensifica e a produtividade se impõe, seu processo de ensino é direcionado cada vez mais para a racionalização da produção. A escola, dada a sua função específica, direciona neste momento a atividade pedagógica para o desenvolvimento individual do aluno e sua adaptação em uma sociedade em mudança, até chegar ao extremo de enfatizar o treino em atividades previamente programadas. Correspondendo a essa base material predominante na sociedade, Dewey (1859-1952) sistematiza uma proposta pedagógica, na qual é função da escola desenvolver e adaptar a criança às necessidades sociais predominantes, enquanto Skinner (1904) enfatiza o reforço e a criação de melhores condições para desenvolver formas de comportamento favoráveis. Ambos caminham na definição de uma teoria da aprendizagem cada vez mais técnica e tecnológica.

Mas, conforme as relações aqui consideradas, cada momento histórico da produção da sobrevivência humana, em sua dinâmica, não produz, apenas, seus meios sociais, econômicos e políticos de produção-reprodução. Contraditoriamente, através da própria realidade produzida, são produzidas também suas próprias formas de crítica e de superação.

Desta maneira, através da análise e da compreensão da dinâmica que fundamenta a sociedade capitalista, é possível compreender suas relações, suas contradições, suas possibilidades de transformação. É nesta direção que caminharam os estudos realizados por Marx e Gramsci, por exemplo, quando, ao analisarem a sociedade capitalista, tendo em vista suas relações de estrutura e superestrutura, acabaram contribuindo para uma compreensão crítica da realidade, inclusive da escola. A partir

daí, são produzidas propostas pedagógicas como as de Snyders, Wallon, Freinet, Paulo Freire e Saviani, dentre outros, que, ao realizarem a compreensão e a análise das condições predominantes na realidade, direcionaram a crítica da educação e do ensino capitalista no sentido de contribuir para o desenvolvimento de condições, necessidades e valores que a superem (a realidade).

Assim, a escola capitalista, enquanto instituição da sociedade capitalista, possui uma função social específica e produz uma teoria e uma prática do ensinar adequadas ou críticas aos diferentes momentos do desenvolvimento do capital. De acordo com os pressupostos já colocados, a relação entre o sujeito (que analisa, que compreende, que sistematiza) e o objeto, (a realidade a ser conhecida), ocorre segundo um método, uma forma de tratamento que tem a ver com determinada visão de mundo, determinada forma de perceber, de compreender, de expressar, as relações existentes. Ou seja, uma teoria e uma prática do ensino capitalista são organizadas e realizadas segundo uma forma de compreender a realidade material, política e ideológica que a fundamenta. Assim, mesmo que não seja evidenciado, elas estão dinamicamente articuladas a esta realidade, enquanto pressuposto e enquanto finalidade, à medida que possui o homem (enquanto agente social) como seu "mediador-mediado".

Desta maneira, partindo da compreensão de uma visão mais ampla da relação capital x trabalho, que fundamenta a sociedade capitalista, e identificando suas formas políticas e ideológicas de manutenção, é possível utilizar a escola, enquanto forma de transmitir, sistematicamente, hábitos, conhecimentos, habilidades e valores, para desenvolver uma compreensão crí-

tica da realidade. Isto porque, dada sua relação dinâmica com a sociedade, a escola é um espaço determinado que determina relativamente, através da forma específica de sua prática pedagógica, a conservação-superação da realidade.

A compreensão destas relações (sociedade-escola capitalista) pressupõe a análise da realidade social concreta do ponto de vista da estrutura econômica, da divisão em classes opostas, do Estado (enquanto "sociedade política" e "sociedade civil") etc, até chegar à prática pedagógica como síntese de determinações e relações.

É em Marx, quando explicita seu método de conhecimento da realidade, que se encontra esta forma de analisar, compreender e expressar a realidade capitalista:

... "A população é uma abstração se deixo de lado as classes que a compõem. Estas classes são, por sua vez, uma palavra sem sentido se ignoro os elementos sobre os quais repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital etc. Estes supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços etc. O capital, por exemplo, não é nada sem trabalho assalariado, sem valor, dinheiro, preços etc. Se começasse, portanto, pela população, elaboraria uma representação caótica do todo e por meio de uma determinação mais estrita, chegaria analiticamente, cada vez mais, a conceitos mais simples; do concreto representado chegaria a abstrações cada vez mais tênues, até alcançar as determinações mais simples. Chegando a este ponto, teria que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas desta vez não com uma representação caótica de um todo, porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas". (Marx in Ianni. 1982, p.62).

De acordo com esta forma de perceber e representar a realidade, a análise de uma forma de ensinar expressa relações que vão além das que ocorrem no interior da sala de aula, entre

o professor, o aluno, os conteúdos e os meios de ensino. Isto porque, à medida que a prática pedagógica não apenas transmite conhecimentos, mas desenvolve hábitos, habilidades e valores adequados às condições e necessidades da sociedade capitalista, o ensino transmite uma visão científica de mundo organizada, segundo determinada forma de compreender e expressar esta realidade.

Assim, uma forma de ensinar supõe a prática da compreensão de determinadas relações da realidade, a explicitação de uma forma de compreendê-la, organizá-la e desenvolvê-la. Significando, pois, uma prática social, a prática pedagógica, enquanto forma de organizar e realizar a função específica da escola, exprime uma compreensão teórico-prática das relações entre a estrutura e a superestrutura da sociedade.

Marx assim expressa sua forma de compreender a relação entre um pensamento e o mundo, entre a teoria e a prática:

... "para a consciência, pois, o movimento das categorias aparece como o verdadeiro ato de produção - que apenas recebe um impulso do exterior - cujo resultado é o mundo, e isto é exato porque (...) a totalidade concreta, como totalidade de pensamento, como uma criação de pensamento, é, na realidade, um produto do pensar, do conceber; não é de nenhum modo o produto do conceito que se engendra a si mesmo e que concebe separadamente e acima da percepção e da representação, mas é elaboração da percepção e da representação em conceitos. O todo, tal como aparece no cérebro, como um todo mental, é um produto do cérebro pensante que se apropria do mundo da única maneira em que o pode fazer, maneira que difere do modo artístico, religioso e prático de se apropriar dele. O objeto concreto permanece em pé antes e depois, em sua independência e fora do cérebro não se comporta senão especulativamente, teoricamente. No método também teórico (da economia política), o objeto - a sociedade - deve, pois, achar-se sempre presente ao espírito, como pressuposição". (Marx in Ianii. 1982, p.63-64).

Como teoria e prática, pensamento e ação, a forma de ensinar utilizada pela escola capitalista expressa os diferentes momentos desta prática social mais ampla. O ponto de partida para a análise e a compreensão desta forma de ensinar será o processo contínuo da produção capitalista iniciado no momento em que as condições e necessidades para o comércio do excedente feudal foram desenvolvidas. E terá continuidade à medida que o aumento da demanda de mercadorias ampliou a produção e essa (a ampliação) interferiu na quantidade e na qualidade do produto obtido, transformando as relações de trabalho do ponto de seu processo, do ponto de vista do desenvolvimento de habilidades materiais e intelectuais, adequadas à eficiência e eficácia do sistema produtivo.

Assim, historicamente, dado o desenvolvimento crescente e a ampliação da produção econômica capitalista, ocorreram transformações e adaptações em seu Estado, em sua realidade política e ideológica, inclusive na escola.

Tomando como ponto de partida o final do século XVIII, quando a predominância da vida rural e da produção artesanal estavam sendo superadas pela urbanização e pela industrialização, depara-se com alterações fundamentais que vão direcionar a vida humana em uma grande extensão do mundo e, ao mesmo tempo, interferir na função da educação escolar e na forma de ensino predominante.

Hobsbawm, em sua obra *A Era das Revoluções - 1749-1948* - relata esse período de transformações na história do homem:

"De fato, a revolução industrial não foi um episódio com um princípio e um fim. Não tem

sentido perguntar quando se 'completou', pois sua essência foi a de que a mudança revolucionária se tornou norma desde então. Ela ainda prossegue; quando muito podemos perguntar quando as transformações econômicas chegaram longe o bastante para estabelecer uma economia substancialmente industrializada, capaz de produzir, em termos amplos, tudo que se desejasse dentro dos limites das técnicas disponíveis, uma 'economia industrial amadurecida' para usarmos o termo técnico. Na Grã-Bretanha, e portanto no mundo, este período de industrialização inicial provavelmente coincide quase que exatamente com o período de que trata este livro, (1789-1848), pois se ele começou com a 'partida' na década de 1780, pode-se dizer com certa acuidade que terminou com a construção das ferrovias e da indústria pesada na Grã-Bretanha na década de 1840. Mas a revolução mesma, o 'ponto de partida' pode provavelmente ser situada, com a precisão possível em tais assuntos, em certa altura dentro dos 20 anos que vão de 1780 a 1800: contemporânea da Revolução Francesa, embora um pouco anterior a ela". (Hobsbawm. 1986a, p.45).

A partir de 1780, transformações fundamentais vão ocorrer no interior das relações sociais de trabalho que mantiveram a convivência do feudalismo com o mercantilismo. Nesse período, iniciadas com os movimentos revolucionários desencadeados na Inglaterra (1780) e na França (1789), as transformações ocorridas atingiram as condições econômicas e políticas que sustentaram a sociedade dos senhores, dos mercadores e dos servos. Se forem articulados simultaneamente a esses movimentos desencadeados na Europa, à Revolução de Independência dos Estados Unidos (1776) e à Inconfidência Mineira no Brasil (1789), dentre outros, constata-se que esse "clima" revolucionário desenvolvido no período não supunha apenas alterações nas condições e necessidades políticas, para inverter a dominação da nobreza e do clero a favor da burguesia, em determinadas regiões do mundo. Mas supunha fundamentalmente transformações econômicas nas condições e neces-

sidades que mantinham a política mercantilista de inteiras nações européias colonialistas.

Neste sentido, as transformações ocorridas durante o século XVIII sintetizaram, em nível mundial, as transformações econômicas e políticas iniciadas no interior de dois países europeus que naquele momento possuíam as condições materiais e intelectuais para implementar uma revolução social. Como contribuições específicas e diferenciadas, as transformações iniciadas na Inglaterra e na França se complementariam na vitória do capital sobre o trabalho operário e se expandiriam material, política e ideologicamente, pelo mundo.

Para Hobsbawm a contribuição de cada país foi bem específica:

"Se a economia do mundo do século XIX foi formada principalmente sob a influência da revolução industrial britânica, sua política e ideologia foram formadas fundamentalmente pela Revolução Francesa. A Grã-Bretanha forneceu o modelo para as ferrovias e fábricas, o explosivo econômico que rompeu com as estruturas sócio-econômicas tradicionais do mundo não europeu; mas foi a França que fez suas revoluções e a elas deu suas idéias, a ponto de bandeiras tricolores de um tipo ou de outro terem-se tornado o emblema de praticamente todas as nações emergentes, e a política européia (ou mesmo mundial) entre 1789 e 1917 foi em grande parte a luta a favor e contra os princípios de 1789, ou os ainda mais incendiários de 1793. A França forneceu o vocabulário e os temas da política liberal e radical-democrática para a maior parte do mundo. A França deu o primeiro grande exemplo, o conceito e o vocabulário do nacionalismo. A França forneceu os códigos legais, o modelo de organização técnica e científica e o sistema métrico de medidas para a maioria dos países. A ideologia do mundo moderno atingiu as antigas civilizações que tinham até então resistido às idéias européias inicialmente através da influência francesa. Esta foi a obra da

Revolução Francesa". (Hobsbawm, 1986a, p. 71-72).

Para ele as conseqüências materiais produzidas por essas revoluções, aos poucos, atingem a vida econômica e política de grande parte do mundo:

"A grande revolução de 1789-1848 foi o triunfo não da 'indústria' como tal, mas de uma indústria capitalista; não da liberdade e da igualdade em geral, mas da classe média ou da sociedade 'burguesa' liberal; não da 'economia moderna' ou do 'Estado moderno', mas das economias e Estados em uma determinada região geográfica do mundo (parte da Europa e alguns trechos da América do Norte), cujo centro eram os Estados rivais e vizinhos da Grã-Bretanha e França. A transformação de 1789-1848 é essencialmente o levante gêmeo que se deu naqueles dois países e que dali se propagou por todo o mundo.

Mas não seria exagerado considerar esta dupla revolução — a francesa, bem mais política, e a industrial (inglesa) — não tanto como uma coisa que pertença à história dos dois países que foram seus principais suportes e símbolos mas sim como a cratera gêmea de um vulcão regional bem maior. O fato de que as erupções simultâneas ocorreram na França e na Inglaterra, e de que suas características difiram tão pouco, não é nem acidental, nem sem importância. Mas do ponto de vista do historiador digamos do ano 3000, assim como do ponto de vista do observador chinês ou africano, é mais relevante notar que elas ocorreram em algum ponto do noroeste europeu e em seus prolongamentos de além-mar, e que não poderiam sob hipótese alguma ter ocorrido naquela época em qualquer outra parte do mundo. É igualmente relevante notar que elas são, neste período, quase inconcebíveis sob qualquer outra forma que não a do triunfo do capitalismo liberal burguês". (Hobsbawm. 1986a, p.17-18).

Desta maneira, num primeiro momento, o fundamental para a instituição da relação de trabalho capitalista foi o desenvolvimento de condições e necessidades que caminharam para a

superação da forma de propriedade feudal e da relação social de trabalho agrícola que explorava o trabalho servil. A partir de então, foi instituída uma nova forma de propriedade individual, que ia transformar em mercadoria não só o produto do trabalho, como também a terra e a força de trabalho. Assim, as grandes extensões de terras coletivas foram aos poucos se tornando propriedades individuais, para atender às novas necessidades de produção e desenvolveram uma nova relação de trabalho. Nesta o proprietário da terra, agora empresário, necessitava garantir uma produção que atendesse à demanda do mercado recém desenvolvido e "libertasse", aos poucos, o camponês dos laços de servidão, dos trabalhos forçados e da escravidão, transformando-o em classe trabalhadora "livre" para se movimentar adequadamente no interior da economia emergente.

"Conseguir um número suficiente de trabalhadores era uma coisa; outra coisa era conseguir um número suficiente de trabalhadores com as necessárias qualificações e habilidades. A experiência tem demonstrado que este problema é tão crucial e mais difícil de resolver do que o outro. Em primeiro lugar, todo operário tinha que aprender a trabalhar de uma maneira adequada à indústria, ou seja, num ritmo regular de trabalho diário ininterrupto, o que é inteiramente diferente dos altos e baixos provocados pelas diferentes estações no trabalho agrícola ou da intermitência autocontrolada do artesão independente. A mão-de-obra tinha também que aprender a responder aos incentivos monetários. Os empregadores britânicos daquela época, como os sul-africanos de hoje em dia, constantemente reclamavam da 'preguiça' do operário onde sua tendência para trabalhar até que tivesse ganho um salário tradicional de subsistência semanal, e então parar. A resposta foi encontrada numa draconiana disciplina da mão-de-obra (multas, um código de 'senhor e escravo' que mobilizava as leis em favor do empregador etc), mas acima de tudo na prática, sempre que possível, de se pagar tão pouco o operário que ele tivesse que trabalhar incansavelmente durante toda a semana para obter uma renda mínima. Nas fábricas onde a disciplina do operário era

mais urgente, descobriu-se que era mais conveniente empregar as *dóceis* (e mais baratas) mulheres e crianças: de todos os trabalhadores nos engenhos de algodão ingleses em 1834-47, cerca de um quarto eram homens adultos, mais da metade era de mulheres e meninas, e o restante de rapazes de 18 anos. Outra maneira comum de assegurar a disciplina da mão-de-obra, que refletia processo fragmentário e em pequena escala da industrialização nesta fase inicial era o subcontrato ou a prática de fazer dos trabalhadores qualificados os verdadeiros empregadores de auxiliares sem experiência. Na indústria algodoeira, por exemplo, cerca de dois-terços dos rapazes e um-terço das meninas estavam assim "sob o emprego direto de trabalhadores" e eram portanto mais viajados, e fora das fábricas propriamente ditas tais acordos eram ainda mais comuns. O subempregador, é claro, tinha um incentivo financeiro direto para que seus auxiliares contratados não se *distraíssem*". (Hobsbawn, 1986a, p.66-67).

Vê-se, desta maneira, que uma revolução no modo de produção não acarreta apenas alteração e substituição de uma forma de relação social por outra. Na prática, ela implica transformações fundamentais no modo de vida das classes nela envolvidas, o que supõe a necessidade de se encontrar formas de adaptação à nova realidade predominante. Neste sentido, as alterações ocasionadas no modo do homem produzir sua existência (quando a realidade produzida pelo mercantilismo foi superada pelas relações de trabalho capitalista), encontraram certa resistência no interior da classe que se manteve como mão-de-obra na dominação do senhor, uma vez que, em certo sentido, desorganizaram o que já se encontrava estabelecido. Neste caso, apesar de estar em questão uma proposta fundamentada na individualidade, liberdade, igualdade, a classe trabalhadora se sentiu ameaçada diante da nova realidade emergente.

"Pois o velho sistema tradicional, embora ineficaz e opressor, era também um sistema de considerável certeza social e, num nível bastante

miserável, de alguma segurança econômica, para não mencionarmos que era consagrado pelo costume e a tradição. As fomes periódicas, o peso do trabalho, que faziam os homens se tornarem velhos aos 40 anos de idade e as mulheres aos 30, eram atos de Deus; só se transformaram em atos pelos quais os homens eram considerados responsáveis em tempo de miséria anormal ou de revolução. A revolução legal, do ponto de vista do camponês, não lhe deu nada exceto alguns direitos legais, mas lhe tomou bastante. Por exemplo, na Prússia, a emancipação deu-lhe dois-terços ou a metade da terra que ele já cultivava e a libertação do trabalho forçado e de outras obrigações; mas formalmente lhe tomou: sua possibilidade de reivindicar a assistência do senhor feudal em tempos de colheita ruim ou de praga do gado; seu direito de retirar ou comprar combustível barato das florestas do senhor; seu direito à assistência do senhor para reparos ou reconstrução de sua casa; seu direito, no caso de extrema pobreza, de pedir ajuda ao senhor para pagar impostos, e seu direito de dar de pastar aos animais nos campos do senhor. Para o camponês pobre parecia uma troca nitidamente desfavorável. As propriedades da Igreja podiam ser improdutivas, mas exatamente isto é que as recomendava aos camponeses, pois nelas seus costumes tendiam a se transformar em direito consuetudinário. A divisão do campo comum, do pasto e da floresta, com a colocação de cercas, simplesmente retirou do camponês pobre ou do aldeão os recursos e reservas a que (ou melhor, ele como parte da comunidade) sentia ter direito. O mercado de terras livres significava que ele provavelmente teria que vender sua terra; e a criação de uma classe rural de empresários, que os mais emperdenidos e duros o explorariam em lugar dos antigos senhores ou junto com eles. Além disso, a introdução do liberalismo na terra foi uma espécie de bombardeio silencioso que destruiu a estrutura social em que sempre habitaramos os camponeses, não deixando nada intacto, exceto os ricos: uma solidão chamada liberdade". (Hobsbawm. 1986.a, p.177).

No contexto desses acontecimentos ocorridos entre os séculos XVIII e XIX, o modo de vida do homem sofrerá grandes transformações, através das quais as relações de trabalho predominantes no feudo serão superadas pelo trabalho capitalista e a grande indústria urbana passará a atrair mão-de-obra.

Neste sentido, além das transformações materiais produzidas na vida do senhor e do servo, iniciadas na Inglaterra, a revolução causada pelo modo de produção capitalista transformou também as condições e necessidades políticas predominantes. E, à medida que estas transformações se estenderam pela Europa, o feudalismo, enquanto forma jurídica e legal de produção, estava sendo superado por uma relação de trabalho que, ao estar fundamentada na relação capital x trabalho, supunha livre iniciativa para produzir-consumir-trocar. Para garantir estas condições, foi instituído um contrato de trabalho entre o senhor, agora patrão, e o camponês, agora operário, que alterou a forma de dominação predominante.

Todas essas transformações na forma do homem produzir sua vida não condiziam com a forma de Estado feudal — absolutista para onde caminhou o feudalismo, uma vez que as condições de "liberdade" necessárias exigiam a organização de instituições sociais mais democráticas, mais representativas e mais liberais. O ponto de partida para a constituição desse Estado, foram as condições econômicas e políticas em que se encontrava a França e sua viabilização significou a derrubada da monarquia e a introdução de uma concepção laica sobre a vida e o homem secundarizando, na sociedade emergente, o papel religioso e educativo desempenhado pela Igreja Católica, no mundo feudal.

Como nas formas de sociedade anteriores que mantinham, além de relações econômicas de produção, relações políticas e ideológicas, através de instituições sociais específicas agora, no Estado Capitalista (fundamentado na produção e acumulação do capital, através da exploração do trabalho assalariado e de

relações sociais "democráticas" e liberais), será instituída uma nova superestrutura, organizada e ampliada de maneira a garantir as condições e as necessidades da sobrevivência desta dominação.

Do ponto de vista da produção material, uma das primeiras formas de relação de trabalho a ser atingida foi a agrícola. Essa atividade, passando a ser conduzida a uma adaptação às necessidades de demanda do mercado industrial, utilizou o modelo capitalista no campo e provocou uma progressiva liquidação das formas pré-capitalistas como a escravidão e o trabalho servil.

Transformando seu modo de explorar a terra e o trabalho do servo, o capitalista agrícola rompeu aos poucos com suas formas tradicionais de produção e instituiu formas para garantir a produção e a comercialização em grandes escalas.

Para Hobsbawm foi a seguinte a nova concepção de terra:

"Para o capitalismo, a terra era um fator de produção e uma mercadoria peculiar apenas pela sua imobilidade e quantidade limitada, embora, como tenha ocorrido, as grandes aberturas de novas terras deste período fizeram com que estas limitações parecessem aparentemente insignificantes para a época. O problema do que fazer com aqueles que detinham este 'monopólio natural', portanto mantendo uma espécie de pedágio sobre o resto da economia, parecia relativamente superável. A agricultura era uma 'indústria' como qualquer outra, para ser conduzida por princípios de obtenção de lucro, o fazendeiro um empresário. O mundo real como um todo era um mercado, uma fonte de trabalho, uma fonte de capital". (Hobsbawm. 1982, p.196).

Além da transferência de uma produção voltada para o atendimento das necessidades mercantilistas da sociedade feu-

dal para uma agricultura aberta ao mercado nacional e internacional, transformações radicais ocorreram, também, na forma de produção artesanal. Assim, se no primeiro momento das relações mercantilistas o mercado e o mercador, depois o mestre, o aprendiz e o jornaleiro produziam e vendiam em casa o produto de seu trabalho, num segundo momento, para a produção industrial, a fábrica, o patrão e o operário foram os personagens principais que transformaram fundamentalmente as relações de trabalho entre os homens.

Dividindo o trabalho entre proprietários e não proprietários, esse modo de produção expropriou o trabalhador da posse dos meios e instrumentos de produção ficando condicionado a vender sua força de trabalho, enquanto ao patrão foi permitida a comercialização do produto obtido. Neste sentido, a acumulação do capital ficou relacionada ao aumento da produtividade através da exploração da mão-de-obra. Dessa relação capital x trabalho para a organização de locais específicos para a fabricação de mercadorias, em detrimento da produção artesanal, foi uma consequência lógica. Do mesmo modo, as cidades organizadas para atenderem às necessidades comerciais do feudalismo foram transformadas segundo as novas condições de produção do trabalho fabril.

Desta maneira, a instalação de fábricas cresce e com ela a urbanização foi também intensificada, uma vez que se constituiu condição para que uma grande parte da classe trabalhadora deixasse a atividade agrícola para se ocupar dessa forma de trabalho. A Urbanização iniciada com o desenvolvimento e o crescimento da relação comercial se expande no século XVIII e, ao lado da construção de estradas de ferro, se constituiu em uma das maiores representações do mundo industrial.

Essas transformações na forma de produção da vida à medida que concentrou grande quantidade de população na região urbana, além da relação patrão x operário que lhe era fundamental, desenvolveu e ampliou, também, outras formas de trabalho. Atividades ligadas ao comércio, às construções, ao transporte, ao sistema bancário, à educação, à administração e aos serviços públicos, etc, iniciam, no interior da cidade, uma fase de progresso e demanda de mão-de-obra.

... "A grande cidade - quer dizer, um povoamento de mais de 200 mil, incluindo um punhado de cidades metropolitanas de mais de meio milhão - não era exatamente um centro industrial (embora pudesse contar um bom número de fábricas), mas, mais precisamente um centro de comércio, transporte, administração e uma multiplicidade de serviços que uma grande concentração de pessoas atraía. A maioria de seus habitantes era de fato composta de trabalhadores, de um tipo ou de outro, incluindo um grande número de empregados domésticos - quase que um entre cinco habitantes de Londres (1851), mas uma proporção bem inferior em Paris. E ainda, estas mesmas dimensões garantiam que estas cidades também contivessem uma boa porcentagem de classe média e baixa classe média - digamos, entre 20 e 23% tanto em Londres como em Paris". (Hobsbawm. 1982, p.223).

Outro fato de importância fundamental ocorrido nesse momento foi o aumento da população, como uma consequência decorrente da nova realidade, chegando a alcançar níveis até então inimagináveis.

Marx e Engels em *A Ideologia Alemã*, destacam, dentre outras, o aumento da população como condição fundamental para a produção de novas necessidades. Partindo de um primeiro pressuposto de toda a existência - "os homens devem estar em condições de poder viver a fim de fazer história" - estes autores nomeiam três condições para o desenvolvimento histórico: "a produção de

meios que permitam satisfazer a essas necessidades (alimentação, habitação, vestuário); "a acção de a satisfazer (a necessidade) e o instrumento utilizado para tal conduzem a novas necessidades"; e "o facto de os homens, que cada dia renovam sua própria vida, criarem outros homens, reproduzirem-se". (Marx e Engels, p.33-34).

Partindo, então, da necessidade de sobrevivência, o homem estabelece relações de produção, seja através da procriação ou através de relações sociais de trabalho. É a forma utilizada para produzir que determina a história do homem, enquanto produção-reprodução de novas condições e necessidades. Isto porque é a medida que o homem produz sua existência, que novas necessidades e condições são produzidas. O aumento destas, ao gerar mais produção, causa, ao mesmo tempo, mais necessidade de produção-reprodução-transformação da realidade.

Desta maneira, significando mais demanda de produtos, o aumento da população exigiu alterações tanto no processo, como no produto do trabalho, e foi de fundamental importância para o desenvolvimento do capital, a medida que significou, também, mais consumidores para o comércio, mais trabalho e mais trabalhadores, mais imigração, mais meios de comunicação e de transportes: enfim, uma alteração fundamental na quantidade e na qualidade de vida do homem.

Assim Hobsbawm se refere a este fato:

"O extraordinário aumento da população naturalmente estimula muito a economia, embora devêssemos considerá-la antes como uma consequência do que uma causa exterior da revolução econômica, pois sem ela um crescimento populacional tão rápido não poderia ter sido mantido durante mais do que um limitado período. (De fato,

na Irlanda, onde não foi suplementado por uma revolução econômica constante, esse crescimento não foi mantido). Ele produziu mais trabalho, sobretudo mais trabalho jovem e mais consumidores. O mundo desse período foi bem mais jovem do que qualquer outro anterior: cheio de crianças, com jovens casais ou pessoas no auge da juventude". (Hobsbawn, 1986a, p.17).

Mas a produção capitalista não ficou restrita a todas essas transformações fundadas na produção da indústria têxtil, iniciada na Inglaterra. Aos poucos, dadas as "novas" condições e necessidades produzidas, esse primeiro momento foi ampliado em escalas mundiais, uma vez que a produção para o atendimento da demanda interna de cada país extrapolou, com a invenção da máquina a vapor e com a construção de estradas de ferro a níveis internacionais.

"A primeira fase da industrialização britânica, baseada nos têxteis, chegara a seus limites ou parecia estar prestes a fazê-lo. Felizmente, estava iminente o advento de uma nova fase do industrialismo, que proporcionaria alicerces muito mais firmes para o crescimento econômico: a baseada nas indústrias de bens de capital, no carvão, no ferro e no aço. A era da crise do industrialismo têxtil foi a era da chegada do carvão e do ferro, a era da construção da ferroviária". (Hobsbawm, 1986a, p.101).

Todo esse conjunto de transformações, econômicas e políticas, iniciadas nestes dois países e estendidas para a maior parte do mundo, acabou interferindo na produção intelectual do homem, uma vez que a nova realidade "exigia" agora uma forma de pensamento mais liberal, mais democrática, e menos dogmática. Assim, essa "nova" realidade social, diante dessas "novas" condições, necessidades e aptidões (fundamentadas na livre iniciativa, na livre produção, no comércio e no consumo), elaborou uma nova forma de compreender e explicar o mundo e a sociedade. Não con-

dizendo com o dogmatismo, o autoritarismo e a estrutura fechada de classes do mundo feudal, essa produção teórica, possuiu, como base, uma visão individual, secular, racional e liberal da vida, do homem e da sociedade.

Para Hobsbawm foi grande a contribuição desta nova forma de pensar para a viabilização da revolução:

"A Revolução Francesa não foi feita ou liderada por um partido ou movimento organizado, no sentido moderno, nem por homens que estivessem tentando levar a cabo um programa estruturado. Nem mesmo chegou a ter "líderes" do tipo que as revoluções do século XX nos tem apresentado, até o surgimento da figura pós-revolucionária de Napoleão. Não obstante, um surpreendente consenso de idéias gerais entre um grupo social bastante coerente deu ao movimento revolucionário uma unidade efetiva. O grupo era a 'burguesia'; suas idéias eram as do liberalismo clássico, conforme formuladas pelos 'filósofos' e 'economistas' e difundidas pela maçonaria e associações informais. Até este ponto os filósofos 'podem ser, com justiça, considerados responsáveis pela Revolução. Ela teria ocorrido sem eles; eles provavelmente constituiram a diferença entre um simples colapso de um velho regime e a sua substituição rápida e efetiva por um novo". (Hobsbawm. 1986a, p.76-77).

Há, assim, um surto de produção e transmissão de uma nova concepção de vida, de homem, de sociedade que é veiculada pela arte, religião, filosofia, direito, ciência, etc. E estas, em certo sentido, ao anunciarem sua adequação ao modo de produção em desenvolvimento, criticam o pensamento, os valores, as habilidades que contribuíram para manter a forma de sociedades em vias de superação.

"De uma maneira bastante ampla, praticamente toda pessoa instruída, esclarecida e de talento simpatizava com a Revolução, pelo menos até a ditadura jacobina, e muitas vezes bem depois dela. (Beethoven só revogou a dedicatória da Sinfonia Heróica a Napoleão

depois que ele se tornou imperador). A lista dos gênios e talentos europeus que inicialmente apoiavam a Revolução pode ser comparada com a simpatia semelhante e quase que universal pela República Espanhola na década de 1930. Na Grã-Bretanha, esta lista incluía os poetas Wordsworth, Blake, Coleridge, Robert Burns, Sotuey —, os cientistas, o químico Joseph Priestley e vários membros da distinta Sociedade Lunar de Birmingham, tecnólogos e industriais como Wilkinson, o capitão de ferro, e o engenheiro Thomas Telford, e ainda intelectuais membros do partido Whig e dissidentes em geral. Na Alemanha, incluía os filósofos Kant, Herder, Fichte, Schelling e Hegel, os poetas Schiller, Hoelderlui, Wieland e o idoso Klopstock, além do músico Beethoven; na Suíça, o educador Pestalozzi, o psicólogo Lavater e o pintor Suesli (Fuseli); na Itália, praticamente todas as pessoas de opiniões anticlericais. Entretanto, a Revolução se sentisse cativada por este apoio intelectual e por tão honrados e eminentes simpatizantes estrangeiros, e por aqueles que acreditava estarem a favor de seus princípios a ponto de conceder-lhes a cidadania francesa honorária, nem Beethoven ou Robert Burns tinham em si mesmos muita importância política ou militar. (Hobsbawm. 1986a, p.96-97).

Desta maneira, as transformações sociais, econômicas e políticas, da realidade produzidas no interior do desenvolvimento das relações de trabalho capitalista, dadas as condições e necessidades predominantes, alteraram significativamente a história do homem, tanto no que se refere ao desafio produzido pela necessidade de adaptação a novas possibilidades e exigências do desenvolvimento material, como na forma teórica (política e ideológica) de compreender e explicar o mundo. Assim, a partir da realidade econômica e política instituída no final do século XVIII, não poderia ser menor a grande expansão da história do homem durante os séculos XIX e XX. Nela, o capitalismo, agora triunfante tudo transformou em mercadoria, inclusive o trabalho, e desenvolveu uma sociedade na qual a

criação constante de novas necessidades passou a ser condição fundamental para o progresso social e a felicidade do homem.

Diante da realidade, na qual a finalidade da existência é marcada pela quantidade e qualidade da produção de mercadorias (materializada pela relação entre a acumulação de capital, propriedade individual e trabalho assalariado), as necessidades, interesses e aptidões predominantes determinaram uma produção teórica que lhe é correspondente. É assim, portanto, que no interior da sociedade capitalista, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia foi, aos poucos, ocupando um lugar fundamental até o predomínio alcançado nos dias atuais.

"Com pequenas exceções, as principais invenções técnicas da primeira fase industrial não exigiram conhecimento científico muito avançado. Felizmente para a Inglaterra, elas estavam dentro da possibilidade de compreensão de homens práticos, experientes e com bom senso como George Stephenson, o grande construtor de estradas de ferro. A partir da metade do século, as coisas se modificaram. O telégrafo estava ligado bem de perto à ciência acadêmica, através de homens como C. Wheatstone (1802-75) de Londres e William Thompson (Lorde Kelvin) (1824-1909) de Glasgow. As tintas artificiais da indústria, um triunfo de síntese de massa química, apesar de seu primeiro produto (a cor violeta claro) não ser aclamado mundialmente por suas qualidades estéticas, nasceu de um laboratório dentro de uma fábrica. Assim também ocorreu com os explosivos e a fotografia, pelo menos uma das inovações cruciais na produção de aço, o processo Gilchrist-Thomas 'básico', veio através da educação universitária. Com testemunham as novelas de Júlio Verne (1828-1905), o professor tornou-se uma figura industrial mais importante do que nunca: não foi ao grande L. Pasteur (1822-95) que os produtores de vinho na França foram procurar para resolver um difícil problema? Acima de tudo, o laboratório de pesquisa tornou-se parte integrante do desenvolvimento industrial. Na Europa, ele permaneceu ligado a universidades ou instituições similares - a de Ernst Abbe em Iena desenvolveu as famosas peças de fabricação Zeiss - mas nos Estados Unidos o laboratório puramente comercial já havia aparecido no limiar

das companhias telegráficas. Cedo, seriam famosas através de Thomas Edison (1847-1931)". (Hobsbawm. 1982. p.61-62)

Se, na primeira fase do desenvolvimento industrial, a ciência e a tecnologia resultavam da necessidade de resolver, de forma prática, as dificuldades colocadas pela produção, aos poucos, à medida que ocorrem transformações fundamentais no sistema de transportes (através da utilização da ferrovia que amplia a demanda para circulação e produção de mercadorias), um tratamento sistematizado, científico da realidade é desenvolvido.

Segundo Hobsbawm:

"No entanto, a própria escala colossal da ferrovia e a revolução por ela acionada nos transportes, tornaram mais necessária a tecnologia científica, e a expansão da economia mundial cada vez levava à indústria estranhas matérias-primas naturais que exigiam processamento científico para serem utilizadas de maneira eficiente. Exemplos são a borracha e o petróleo. Um instrumento importante da tecnologia científica, a Física clássica (inclusive a Acústica), era conhecido há muito tempo, enquanto outro, a Química Inorgânica, atingiu a maioria nas primeiras fases da Revolução Industrial. Nas décadas de 1830 e 1840 dois outros instrumentos foram colocados à disposição da indústria: o Eletromagnetismo e a Química Orgânica. A instituição básica da ciência, o laboratório de pesquisa universitário) também fora criada entre, digamos, 1790 e 1830. Assim a tecnologia científica tornou-se não só desejável, como também possível". (Hobsbawm. 1986b, p.161).

Fundamentando essa realidade prosperava uma indústria financiada, nesse primeiro momento, pelo capital privado, principalmente o familiar, que se expandiu através do reinvestimento do lucro obtido. Dadas essas condições iniciais, a direção da indústria, ainda bastante empírica, cabia a um homem, a uma família. Mas, a realidade será fundamentalmente trans-

formada, à medida que o sistema industrial se expande e a propriedade individual de uma indústria se transforma em um aglomerado de empresas e de proprietários; em que se passa de uma direção individual a uma administração hierarquizada e planejada; e do mercado interno, ao monopólio internacional.

Todo esse conjunto de movimentos, econômicos e políticos iniciado com a dominação capitalista, estruturou uma sociedade que legitimou e fortaleceu a idéia de nação, garantida pela constituição e administração de um Estado democrático. Através de certa extensão de território, esta unidade nacional (vivenciada por uma história, uma cultura, uma composição étnica, uma língua comum) expressa uma realidade material e um Estado (enquanto "sociedade civil" e "sociedade política"), para garantir a estrutura de um governo, que fundamentado no conceito de "povo" encontra formas para manter, ao mesmo tempo, a propriedade privada e a igualdade entre os homens.

Na prática, a realidade assim constituída, ao estar fundada em uma sociedade dividida entre uma classe de proprietários e outra de não-proprietários (entre os que detêm os meios de produção e compram a força de trabalho e os que são "livres" para vender sua mão-de-obra), instituiu, também, meios para produzir e veicular idéias, concepções e valores adequados às necessidades e interesses de uma nova classe social: a burguesia.

Assim, como classe dominante, a burguesia possuiu naquele momento, as condições econômicas e políticas para instituir o Estado Capitalista, para impor e direcionar necessidades e interesses adequados à manutenção da propriedade privada.

Para Sweezy será função do Estado:

"A propriedade privada capitalista não consiste de coisas - as coisas existem independentemente de sua propriedade - mas de uma relação social entre pessoas. A propriedade confere a seus possuidores a isenção do trabalho e o usufruto do trabalho de outros, e nisso está a essência de toda a dominação social, qualquer que seja a forma assumida. Segue-se que a proteção da propriedade é fundamentalmente a segurança do domínio social dos proprietários sobre os não-proprietários. E isso por sua vez é precisamente o que se entende por domínio de classe, que é a função primordial do Estado manter". (Sweezy. 1986, p.190).

Para manter essa dominação a reciprocidade da estrutura e superestrutura forma o que Gramsci denomina "bloco histórico":

"A estrutura e as superestruturas formam um 'bloco histórico', isto é, o conjunto complexo - contraditório e discordante - das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção. Disto decorre: só um sistema totalitário de ideologias reflete racionalmente a contradição da estrutura e representa a existência das condições objetivas para a inversão da praxis. Se se forma um grupo social 100% homogêneo ideologicamente, isto significa que existem em 100% as premissas para esta inversão da praxis, isto é, que o 'racional' é real ativa e atualmente. O raciocínio se baseia sobre a necessária reciprocidade entre estrutura e superestrutura (reciprocidade que é precisamente o processo dialético real). (Gramsci. 1981, p.52-53).

Levando em conta esta relação, o modo capitalista de produção (segundo Gramsci), ao instituir uma relação econômica, instituiu também um Estado, uma "sociedade política" e uma "sociedade civil", que através da "coerção" e do "consenso", atuam para a adequação jurídica, política e ideológica da sociedade à sua base material.

Predominando uma ou outra forma de superestrutura conformada a uma base material predomina, também, no interior da sociedade, a dominação da classe burguesa. Esta, pode ocorrer através

de mecanismos legais de imposição da violência e da repressão , (representados pelo Estado, enquanto "sociedade política") ou, através de meios que buscam conquistar a hegemonia, utilizando-se de uma prática social específica e pretensamente neutra, para produzir e veicular idéias, habilidades e valores adequados a sua realidade material (representados pelo Estado, enquanto "sociedade civil").

É, pois, a partir do desenvolvimento capitalista, que as condições econômicas predominantes condicionam a autonomia de meios que conquistaram uma "liberdade democrática", fundada no consenso e na direção política, para produzir e difundir, de forma sistemática, concepções, teorias e valores do capital.

Ocorre, assim, na prática social capitalista, a estrutura de uma "sociedade civil" que (através da organização de meios e instrumentos materiais e intelectuais, relativamente autônomos), organizam uma forma específica de transmitir uma concepção de mundo adequada às condições e necessidades predominantes. Verifica-se, neste caso, a reestruturação de antigos e o desenvolvimento de novos meios e instrumentos, como a igreja, a educação escolar, os partidos políticos, os meios de comunicação, por exemplo.

Esta afirmação não pretende caracterizar apenas o caráter reprodutivo da prática específica desenvolvida por essas instituições. Compreendida a função da "sociedade civil", à luz das relações já analisadas anteriormente, fica também colocada a possibilidade de se compreender, criticamente, a contribuição específica da prática de suas instituições, para a conservação-superação da produção capitalista mais ampla que a fundamen-

ta. Isto significa que, sendo finalidade da "sociedade civil" capitalista desenvolver uma compreensão teórico-prática de mundo adequada à manutenção da relação capital x trabalho (através da forma utilizada para executar uma prática específica, seja do ponto de vista da religião, da educação, da política, etc), pode-se também contribuir para desenvolver uma compreensão crítica da realidade.

Retomando tais colocações do ponto de vista das finalidades deste estudo, pode-se acrescentar que é relacionando -se a prática pedagógica realizada pela escola capitalista (através de sua forma de ensinar) aos diferentes estágios do desenvolvimento da sociedade (também, capitalista), que se torna possível chegar-se a uma compreensão crítica da função específica desenvolvida pela educação escolar.

Cheptulin, utilizando-se das relações entre as partes e o todo na constituição da molécula da água, trabalha bem as relações entre as partes e o todo que compõem uma formação material:

"Cada formação material representa um todo constituído de partes bem determinadas. Por exemplo, a molécula da água, enquanto todo, é constituída por um átomo de oxigênio e por dois átomos de hidrogênio. Na molécula da água ao redor do núcleo de oxigênio, gravitam dez elétrons, sendo que a primeira camada conta com dois elétrons e a segunda camada com oito. Dentre esses oito elétrons, quatro gravitam unicamente ao redor do núcleo do átomo de oxigênio e os quatro outros são comuns: dois com um átomo de hidrogênio, dois com outro; eles gravitam não somente ao redor do núcleo do átomo de hidrogênio. Em decorrência disso, na molécula da água, os átomos de oxigênio e de hidrogênio estão organicamente ligados e formam um todo único que possui uma nova qualidade distinta daquelas do oxigênio e do hidrogênio. Cada átomo e cada elétron que entra na molécula da água, sendo uma parte do todo, não se perde nesse todo, não se funde com

sua qualidade, mas conserva seu determinismo qualitativo específico, possui uma certa autonomia e independência, o que lhe permite ocupar um lugar determinado no todo e de desempenhar um papel bem definido. A molécula representa, portanto, um todo desmembrado, complexo que inclui certas partes, tendo seu próprio conteúdo específico. Mas seu conteúdo específico, seu papel específico no todo é determinado não somente pela sua natureza geral do todo. É por isso que eles não se manifestam no papel específico de forma independente, mas como uma parte do todo. Por outro lado, a natureza geral do todo, no caso da molécula, depende da natureza específica de suas partes constitutivas e, em particular, dos átomos.

Por isso, o desmembramento da formação material em partes é uma condição necessária de sua existência enquanto todo, possuindo uma natureza e uma essência próprias, enquanto que a correlação de suas partes com o todo é uma condição necessária de sua existência enquanto partes, tendo uma essência específica.

Assim, cada formação material manifesta-se ao mesmo tempo como alguma coisa de dividido em partes e como um todo organicamente ligado.

A correlação do todo com a parte, que se exprime em particular na dependência da qualidade do todo da natureza específica de suas partes constitutivas, e na dependência das qualidades das partes da natureza específica do todo é a consequência de uma certa correlação das partes, em seu conjunto, que forma a estrutura do todo. É exatamente a correlação desses ou daqueles elementos que condiciona o aparecimento do todo e sua transformação em partes constitutivas deste último. Sem estrutura não existe todo. Ela é a condição primordial para a existência do todo". (Cheptulin. 1982, p.271-272).

Desta forma, à medida que se analisa a sociedade capitalista, do ponto de vista do contexto social político e econômico que a fundamenta, em relação à forma de realizar sua prática pedagógica, pode-se, também, compreender a relação entre a finalidade específica desta, os valores, as habilidades, as aptidões e os conhecimentos desenvolvidos e sua contribuição para

a conservação-superação da prática social mais ampla.

Do ponto de vista destas relações pode-se observar que as transformações econômicas e políticas, sucedidas na realidade, a partir do desenvolvimento desta sociedade, produziram, também, alterações radicais no tipo de atividade necessária ao homem para trabalhar a nova relação de trabalho instituído. Se na sociedade feudal a atividade produtiva referia-se predominantemente ao cultivo da terra, as atividades específicas para desenvolver esta forma de trabalho implicavam deveres recíprocos, embora desiguais, entre o senhor e o servo para plantar, colher e armazenar o produto obtido. Nesse momento, o suprimento das necessidades de vestuário e alimentação estão ainda restritas à produção doméstica no interior de cada feudo. Somente à proporção que a relação comercial vai se expandindo é que vão sendo introduzidas atividades produtivas que exigem outras formas de habilidades e aptidões específicas para a produção manufatureira dos oficiais, aprendizes e auxiliares do trabalho artesanal.

É a partir da revolução industrial que uma transformação fundamental vai ocorrer no tipo de atividade necessária ao homem para a produção de sua existência. Ao instituir um contrato de trabalho entre o patrão e o "operador" (trabalhador), as novas condições e necessidades materiais e intelectuais de produção alteraram, desde o local de trabalho (seja o do campo, na produção agrícola, ou o doméstico, na produção artesanal), até a forma de trabalhar, enquanto habilidades e aptidões necessárias ao manuseio de máquinas para garantir a produtividade.

Diante desta realidade, em oposição à liberdade do trabalho desenvolvido segundo as necessidades e variações das

estações do ano e ao ritmo do trabalhador exige-se, agora, um controle do processo de trabalho, um ritmo regular de atividade para manter um nível ideal de produção medido pelo relógio em horas e minutos. Na prática, estas necessidades significaram a organização e a divisão do trabalho em tarefas que exigiam qualificações cada vez mais específicas. Para desenvolver estas "novas" habilidades e aptidões, a instituição de um meio específico se fará necessário: a forma pública de educação escolar.

Históricamente, é, portanto, no interior dessa realidade capitalista que a instituição pública da educação escolar ocorreu. Isto porque, é desde o momento em que novas habilidades, aptidões e interesses, mais intelectuais que motores, mais industriais que agrícolas, são necessários ao desenvolvimento "democrático" da sociedade, que se passa a defender a instituição de uma escola universal, obrigatória, gratuita e laica para todos.

Esta finalidade não significa, contudo, que a educação escolar não tenha existido em formas de sociedade anteriores a ela. Conforme já foi analisado anteriormente, na sociedade feudal, por exemplo, a escola como forma organizada e planejada de educar e formar a juventude foi bastante utilizada pela Igreja. O que se pretende aqui, agora, é destacar a mudança de enfoque na finalidade desta educação, à medida que o capitalismo passou a ser dominante na vida do homem.

Assim, a instituição da escola como pública não é um fato desarticulado do conjunto de transformações que ocorreram em determinado momento da história da produção da vida do homem. Ela faz parte de um processo que evoluiu com a própria humanidade. Aos poucos, com o desenvolvimento do capitalismo como rela-

ção de trabalho predominante, a instituição e a organização de um local específico para realizar, como direito do homem e dever do Estado, a educação escolar, (com a função de desenvolver na criança e no adolescente habilidades intelectuais, motoras e afetivas necessárias à manutenção e ao desenvolvimento da sociedade), constitui-se como uma necessidade básica.

Em seus estudos sobre as origens da educação pública, Elaine Marta Teixeira Lopes assim se refere a este fato:

"A educação pública não é uma invenção dos tempos modernos; os gregos no período helênico e os romanos ainda na antiguidade publicizaram a educação de alguma forma e por alguma razão. Não nos interessa, contudo, remontar a tão longínquos tempos. Modernamente, a educação torna-se pública nos países atingidos pelo movimento da Reforma.

A Reforma tinha suas raízes intelectuais no movimento humanista, movimento de libertação do homem e da razão humana, que acompanhava o florescimento do comércio e a ascensão da burguesia. O protestantismo ao dar ao homem a responsabilidade de sua fé e ao colocar a fonte desta fé nas "Sagradas Escrituras", assumiu, ao mesmo tempo, a obrigação de colocar todos os fiéis em condições de salvar sua alma mediante a leitura da Bíblia. Neste sentido, Lutero apela diretamente para as autoridades públicas, e vocando a necessidade de criação de escolas. Em 1527, escreve uma "Carta aos regedores de todas as cidades da nação alemã para que estabeleçam e mantenham escolas cristãs...

E, porém, com a Revolução Francesa que os princípios de universalidade, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade passam a compor a escola pública tal como a concebemos ainda hoje". (Lopes. 1981, p.14-15).

Instituída como pública à medida que a bandeira do direito do homem à liberdade e à democracia foi levantada pela burguesia, a escola capitalista atendeu às necessidades científicas e tecnológicas indispensáveis ao desenvolvimento industrial, instrumentalizando o aluno para a aquisição de co-

nhcimentos e habilidades adequadas à realidade social.

A escola, deste ponto de vista, através da forma utilizada para ensinar, além de desenvolver no homem, uma compreensão de mundo, segundo diferentes áreas do saber, através do conteúdo teórico-prático sistematizado e transmitido, desenvolve também habilidades intelectuais motoras e afetivas adequadas às necessidades concretas que predominam na realidade social. Neste sentido, o ensino realizado na escola, como um meio específico de desenvolver uma compreensão científica do mundo, adequada aos interesses e necessidades predominantes no capitalismo, organiza uma forma de ensinar que, ao mesmo tempo, contribui para desenvolver do ponto de vista teórico-prático, uma educação, um homem e uma sociedade determinada.

Compreendida a escola não apenas como meio para se transmitir uma teoria, uma ciência, uma filosofia, uma língua, etc, mas, também como formadora de um modelo de homem (enquanto hábitos, habilidades, conhecimentos e interesses adequados a uma educação e a uma sociedade) não é possível mais considerar-se a **Didática** enquanto forma de ensinar, apenas como uma técnica dispensável ou indispensável ao "bom" ensino. Pois, o ensino escolar, seja enquanto transmissão do saber, seja enquanto forma de organização pedagógica, está contribuindo para desenvolver a adequação de um homem e de uma educação a uma sociedade.

É aqui, pois, como "sociedade civil", que a escola, através da forma de ensinar, contribui ideologicamente para conservação-superação da realidade histórica-social produzida pelo trabalho do homem. Por isto, podemos afirmar que a escola, através de sua prática pedagógica específica, possui espaço para desenvolver no homem conhecimentos, habilidades e valores, que

contribuam para manter ou superar a realidade social predominante.

Isto porque, partindo de sua forma de ensinar, a escola cumpre, também, uma função social específica, e, assim, pode contribuir para a conservação-superação da realidade capitalista que a determina.

Desta maneira, é, através da análise e da compreensão das relações entre a sociedade e a prática pedagógica, que se pode questionar a contribuição específica da escola para a manutenção da prática social capitalista. Neste caso, a articulação entre escola-sociedade vivenciada, através do como ensinar, explicita uma finalidade social mais ampla, e desenvolve conhecimentos, habilidades e valores, adequados à dominação social.

Estas relações assim analisadas podem justificar as diferentes prioridades desenvolvidas pela **Didática**, segundo as transformações econômicas e políticas produzidas pela relação capital x trabalho.

Neste caso, as condições e necessidades sociais predominantes, desde a revolução industrial e política causada pelo capitalismo, tornaram-se, também, condições e necessidades para a democratização da educação escolar e enfatizaram a forma de ensino como finalidade da prática pedagógica. É nesse contexto de transformações que se pode compreender a contribuição específica de propostas pedagógicas voltadas para a organização da escola e do como ensinar.

Historicamente, após o século XVIII e durante os séculos XIX e XX, as transformações materiais produzidas na vi-

da do homem colocaram em prática uma superestrutura jurídica e política, uma forma legal e ideológica para compreender e explicar o mundo que, embora possuindo por base diferentes formas de acumulação capitalista (capital industrial, monopolista e financeiro) mantinham em comum a relação capital x trabalho.

Esta superestrutura, estando fundamentada em condições e necessidade de "Liberdade, Igualdade, Fraternidade," não condizia com a realidade econômica e política do mundo antigo e feudal. Esta, à medida que era compreendida e explicada a partir de um modelo Ideal ou sobrenatural que submetia o homem a normas, mandamentos e valores dogmáticos de vida e de sociedade, foi questionada e superada pelo direito de igualdade e de liberdade individual necessárias à acumulação capitalista.

Hã, assim, a partir da realidade social, econômica e política, instituída pelo desenvolvimento industrial, a elaboração de uma forma de pensar que estrutura e explica teoricamente o mundo, o homem, a natureza e a sociedade fundamentada na necessidade científica, psicológica, técnica e tecnológica do capital. Estas formas de pensamento, partindo de uma forma individualista e liberal de explicar o mundo, ou atribuíam ao espírito humano a origem e a criação do conhecimento (neste caso, o homem é o criador do mundo que apreende), ou atribuíam à experiência interior do homem, a sua existência, o ponto de partida para a elaboração de seus pensamentos, sua atividade (neste caso, o homem cria o mundo, a sociedade, o conhecimento a partir de sua existência real).

Levando em conta a relação entre a função social da educação escolar e os interesses e necessidades da prática

social, observa-se que estas concepções de mundo, de homem e de sociedade, elaboradas a partir da dominação do capital, passaram a ser também vivenciadas no interior da escola, como uma prática social específica. Desta maneira, a partir do século XVIII são elaboradas e desenvolvidas teorias e práticas educativas que, colocando-se em posição de crítica à educação feudal, contribuíram para desenvolver os conhecimentos, os hábitos e as habilidades necessárias à realidade social capitalista.

De modo geral, foram duas as direções tomadas pela teoria e pela prática pedagógica: ou se praticou e se teorizou sobre um ensino que devia priorizar a formação do espírito (e, a partir daí defendia-se o direito de liberdade e igualdade do aluno) ou, partindo-se da experiência individual de cada um, de seus interesses, de suas necessidades, aptidões e desenvolvimento, estabelecia-se, como finalidade da educação, a preparação para a vida.

Segundo Suchodolski, a prática decorrente da primeira forma de compreender o homem e a educação visava:

*"A tendência principal desta orientação era uma concepção da pedagogia tradicional da essência que procurava negar conceitos per-
filhados pelo idealismo antigo e pelo to-
mismo medieval, rejeitar o culto conserva-
dor da tradição defendida pelo simples fac-
to de representar o passado, repudiar as
especulações filosóficas subjetivas e di-
fícilmente verificáveis. Impunha-se a con-
veniência de estabelecer um conjunto de
ideais e normas que deveriam ser inculca-
dos a juventude com o rigor apropriado, mas
que teria um caráter racional, claro, con-
vincente e bem fundamentado". (Suchodolski.
1978, p.56) (grifos nossos).*

Na filosofia, esse é o momento de Kant (1729-1804), Fichte (1762-1814) e Hegel (1770-1831), dentre outros. Kant ao

atribuir a origem do conhecimento às leis do espírito, se propôs a defender a certeza e a objetividade do mesmo, à medida que o pensamento acerca do mundo e de suas relações é produto de categorias inerentes à estrutura da mente humana. Para ele:

"Nosso conhecimento surge de duas fontes principais da mente, cuja primeira é receber as representações (a receptividade das impressões) e a segunda a faculdade de conhecer um objeto por estas representações (esponatenidade dos conceitos) ; pela primeira um objeto nos é dado, pela segunda é pensado em relação com essa representação (como simples determinação da mente). Intuição e conceitos, constituem, pois, os elementos de todo nosso conhecimento, de tal modo que nem conceitos sem uma intuição de certa maneira correspondente a eles nem intuição sem conceitos podem fornecer um conhecimento. Ambos são puros ou empíricos. Empíricos se contêm sensação (que supõe a presença real do objeto); puros, porém, se a representação não se mescla nenhuma sensação. A última pode ser denominada matéria do conhecimento sensível. Portanto, a intuição/pura contém unicamente a forma sob a qual algo é intuído, e o conceito puro unicamente a forma do pensamento de um objeto em geral. Somente intuições ou conceitos puros são possíveis a priori, intuições ou conceitos empíricos são a posteriori". (Kant. 1982, p. 74).

Jã Fichte, considerando que "a objetividade e a universalidade do ideal não se fundamentam nem em dogmas religiosos, nem em concepções de direito da natureza verificáveis pelo espírito, mas na actividade absoluta do eu transcendental" (Suchodolski. 1978, p.44), aprofundou o pensamento de Kant e contribuiu para a formulação de uma teoria da educação que tomou uma nova direção. Nesse caso, ele não concordava com a explicação de mundo que partia de normas e modelos ideais impostos ao homem pela educação antiga e medieval, nem com a que caminhava no sentido de defender o direito de liberdade e individualidade da natureza e da existência humana, como pretendia Rousseau, mas

com um ideal que provinha da atividade livre do eu transcendental⁸. Para ele a mente cria o objeto e o conhecimento, sendo a experiência, produto da mente e não do mundo exterior.

Nessa mesma direção, Hegel dá um passo à frente, à medida que possui como ponto de partida a compreensão dialética do mundo, segundo a qual as idéias (a verdade) são construídas através de um processo de contradição entre uma tese e uma antítese para alcançar, neste movimento, a síntese. Compreendendo o mundo como obra do espírito, estrutura este método a partir da idéia de totalidade e de movimento da natureza.

Garaudy, em *O Pensamento de Hegel*, assim coloca sua forma de compreender o processo do conhecimento:

"Todo o conhecimento real tem de passar por três momentos: o do imediato ou do universal abstracto, depois o da negação, que é reflexão e mediação, e o da totalidade concreta, do universal concreto, ou seja, do resultado que conserva e contém nele o momento da negação, da reflexão e da mediação .

Dizer que o método do conhecimento é dialético, é dizer que não poderia haver conhecimento imediato. É negar, não só a possibilidade de possuir a verdade por uma intuição sensível directa, mas também de atingir a verdade por um conceito isolado. É próprio do método dialético exprimir a impossibilidade tanto da intuição sensível directa como do isolamento absoluto dum conceito". (Garaudy. 1971, p.28).

Hegel, ao propor este método enfatizando a capacidade do homem (espírito) produzir suas próprias determinações, afirmá-las, negá-las e superá-las, destaca a relação entre as

⁸"Considerar que o ideal nasce da actividade do eu e que não lhe é imposto como um modelo ou uma norma atinge unicamente o eu transcendental e não pode ser aplicado aos homens concretos e empíricos, que só tiram proveito desse facto quando realizam na vida empírica o eu transcendental". (Suchodolski. 1978, p.44).

partes e o todo da realidade objetiva, e ao mesmo tempo contribui para introduzir uma nova forma de teorizar e praticar a educação escolar.

Para ele, o saber real é produzido e representado como um sistema, uma totalidade, síntese da unidade do sujeito e do objeto, como expressa Garaudy:

"O conteúdo nunca é um 'dado' isolado; o conceito e a sua matéria, o subjetivo e o objetivo, estão intimamente unidos na nossa consciência, só podem ser descolados um do outro e isolados por abstração. Em vez de conceber um mundo acabado sem ele, o pensamento só pode partir duma totalidade imediata ainda confusa e elevar-se acima desta imediatidade descobrindo pouco a pouco as relações que unem os diversos momentos desta experiência: reconhecemos então a objetividade da própria aparência, a unidade profunda do sujeito e do objeto, o movimento das coisas no movimento dos conceitos". (Garaudy. 1971, p.31-32).

Reconhecendo em seu método, não só a possibilidade de reproduzir a totalidade da realidade, mas, também, de produzi-la, Hegel coloca o espírito como "causa do universo" e a razão humana como ponto de partida e de chegada de toda atividade e de toda vida.

Desta maneira, a partir de Kant, estes filósofos, embora possuindo entre si diferentes formas de compreender e explicar o mundo, têm, em comum, nas disposições naturais da razão humana, a fonte do conhecimento. E, de acordo com essas teorias, foi proposta uma nova forma de se compreender a finalidade da educação. Agora, o homem, enquanto razão, realidade subjetiva, devia superar-se, desenvolvendo em si todas suas disposições naturais à medida que assimilasse elementos da realidade objetiva.

Considerando esta concepção de sociedade e de ho-

mem esta tendência pedagógica "procura definir os caracteres universais e permanentes do ser humano, com o fim de estabelecer os fundamentos da luta em defesa da igualdade e de direito de todos. Encontrando estes traços comuns e universais na razão, formulou um programa educativo que dava prioridade à nação do espírito e fazia desta formação, a base de toda a educação". (Suchdolski. 1978, p.55).

É, nesse contexto de transformações, não apenas sociais, como as ocorridas durante o século XVIII, como, também, no contexto de novas formas de explicar as relações entre o homem e o mundo, que a proposta de Johann Friedrich Herbart (1776-1841) será aqui analisada.

Herbart, desde jovem, dedicou grande parte de sua vida a estudos filosóficos e, convivendo com pensadores como Schiller, Schelling e Fichte, dentre outros, direcionou seus interesses para estruturar uma ciência pedagógica que possuía a filosofia e a psicologia como fundamento para os fins e o método da educação, predominantemente considerada, até então, apenas como uma atividade prática.

José Ortega Y Gasset, assim se refere aos fundamentos colocados por Herbart para a ciência da educação, no prefácio da tradução para o espanhol, de sua obra, *Pedagogia Geral- Derivada do Fim da Educação*.

"Mas se perguntarmos a Herbart que é enquanto ciência a pedagogia, obteremos uma grave resposta: a pedagogia é ciência enquanto fornece elementos para a solução de seus problemas e das ciências filosóficas: a ética, que determina o fim da educação, e a psicologia, que regula seus meios. É dizer, que se o mestre há de ser pedagogo, há de ser o mestre filósofo. Este é o sentido que tem a conversão herbartiana da pedagogia em ciência formal. Desde então

fica obrigado o mestre a manter interligadas suas relações com a filosofia".
(Herbart. s/d. p.9).

Pensando desta maneira, "o pai da moderna ciência da educação", como é chamado Herbart, teve como finalidade de seus estudos definir e propor uma forma de elevar a atividade pedagógica à condição de ciência. Até então tratado como uma atividade predominantemente prática, na qual o professor precisava apenas dominar o saber a ser transmitido, o ensinar passa, a partir desse momento, a ser analisado e compreendido, também, de forma científica. É assim que a questão da formação do professor é tratada também de modo científico, ou seja, é organizada segundo pressupostos filosóficos, psicológicos e metodológicos.

Fundamentando sua teoria e sua experiência prática de, primeiro, preceptor, depois professor, entre elas da universidade de Königsberg, na Prússia Oriental, quando ocupou a cátedra de Filosofia, que anteriormente havia pertencido a Immanuel Kant, Herbart não ficou isento das influências do pensamento filosófico que norteava uma explicação de mundo fundada na atividade subjetiva do homem (idealismo subjetivo), desenvolvida nesse momento.

Tendo como princípio que a razão humana é o ponto de partida para o pensamento e para a formulação de idéias (e não a realidade exterior, que funciona como formas sob as quais experimentamos as coisas e nelas pensamos), o idealismo subjetivo desenvolveu uma nova concepção de homem e de mundo que muito vai interferir na teoria e na prática do ensinar proposta por Herbart.

Levando em conta ainda as relações entre a sociedade e a escola capitalista aqui pretendidas, pode-se observar que essa nova forma de compreender e explicar o homem não ocorreu por acaso. Ela tem a ver com as condições e necessidades materiais de "igualdade", "liberdade", "individualidade" e "felicidade" que direcionavam o desenvolvimento da sociedade no final do século XVIII e início do século XIX. Colocando, então, a razão humana, enquanto pensamento, idéia, cultura, valor, no centro do mundo, o idealismo não concorda mais com as finalidades da educação medieval e jesuítica (como pretendiam Platão e Santo Tomás de Aquino, por exemplo) que visava à formação adequada do homem a um modelo ideal.

Desta forma, Herbart representa, no século XVIII, uma tendência pedagógica que espalhará seus efeitos na atuação do professor por todo o século XIX e XX, à medida que priorizou a formação do espírito a partir da atividade subjetiva da criança.

Pelo título de uma de suas obras, *Pedagogia General Derivada Del Fin De La Educación* percebe-se que Herbart, em sua sistematização, pretende, em primeiro plano, definir o fim da educação, para em um segundo momento, chegar a uma proposta pedagógica. Segundo esta direção, são analisados os fins da educação em geral, depois os da educação propriamente dita, até se chegar a propor uma forma de educação adequada aos fins propostos.

Neste sentido, com referência ao fim da educação em geral, é destacado um tema que será de fundamental importância na pedagogia herbartiana: o governo das crianças.

Sobre esta questão, fica colocada a finalidade da educação (formação do espírito) e a finalidade da ação pedagógica (penetrar no mais íntimo dos espíritos):

... "Os cuidados postos na formação do espírito são essencialmente diferentes dos que se referem a simples manutenção da ordem e si aos primeiros se aplica o nome de educação; si exigem artista idôneos — os educadores; si, finalmente, toda ocupação artística tem de afastar-se de todo outro trabalho acessório e heterogêneo para ser elevada a perfeição pela força concentrada do gênio que nela se aprofunda, seria de desejar, para seu bom êxito, como pela precisão dos conceitos, que o governo das crianças seja realizado pelas mãos daqueles que tem por fim penetrar no mais íntimo dos espíritos, com sua observação e sua atividade". (Herbart. s/d. p.87-88).

Nesta passagem Herbart faz referências sobre a formação do espírito:

"Desprovida de vontade vem a criança ao mundo, incapaz, portanto, de toda voz moral. Os pais podem, pois, apoderar-se de la (ou voluntariamente, ou pelas exigências da sociedade), como de uma coisa. Sabem, sem dúvida, perfeitamente que na criatura que tratam agora a seu gosto, sem contar com ela, surgirá com o tempo uma vontade, que deverá conquistar se quiser evitar os inconvenientes de uma luta indimissível para ambas as partes. Porém passará muito tempo antes de que se apresente este caso; no princípio se desenvolve na criança, não uma verdadeira vontade capaz de tomar decisões, senão uma impetuosidade bravia que lhe arrasta de um lado a outro que é um princípio de desordem, que quebra o estabelecido pelos adultos e que expõe a toda classe de perigos a pessoa futura da mesma criança. É preciso submeter esta impetuosidade; de outra maneira se colocaria a culpa da desordem aos guardiões da criança". (Herbart. s/d. p.89).

Colocando nas mãos do homem adulto e educado racionalmente a tarefa de governar-se a si mesmo, afirma que "este governo não tem que alcançar nenhum fim no espírito da criança, senão unicamente, estabelecer a ordem". (Herbart, s/d. p.91), através da autoridade e do amor.

Quando Herbart especifica os fins da educação, propriamente ditos, fica claro que sua forma de compreender a função da educação tem em vista a direção do professor, segundo a definição dos fins necessários ao homem adulto.

"A unidade do fim pedagógico não pode derivar-se da natureza mesma da coisa, precisamente porque tudo tem de partir de uma só idéia: O educador se representa na criança o homem futuro; por conseguinte, tem que encaminhar seus esforços presentes aos fins que o discípulo se colocará depois por si mesmo como homem; e tem de preparar de antemão a estes fins uma interna facilidade. Não deve deter a atividade do homem futuro; por conseguinte, não deve fixá-la agora em pontos particulares, e, muito menos, enfraquecê-la com a dispersão; não deve deixar que se perca nada, nem em intenção nem em extensão, que poderá reclamar-se depois. Seja grande ou pequena a dificuldade que isto ofereça, há sempre uma coisa clara: sendo múltiplas as aspirações do homem, têm que ser múltiplos também os cuidados da educação". (Herbart. s/d. p.111-112).

Para atender a esta finalidade múltipla, o fim da educação se divide em fins de eleição (não do educador, nem da criança, mas do homem futuro) e em fins de moralidade" (Herbart. s/d, p.112).

Dividindo os fins futuros do discípulo em pura - mente possíveis e necessários, Herbart coloca a escolha do homem futuro e a moralidade como finalidades da educação e propõe uma teoria pedagógica fundamentada na atividade geral do homem.

"Como pode o educador fazer de antemão seus fins futuros, puramente possíveis, ao discípulo?

O objeto destes fins, enquanto são assunto próprio da simples escolha, apenas oferecem algum interesse para o educador. São a vontade mesma do homem futuro, e por conseguinte, a soma das exigências que terá para consigo mesmo por e com esta vontade, constitui para o educador o objeto de sua

atenção; e a força, o prazer primitivo, a atividade com as quais o primeiro deverá satisfazer suas próprias exigências, forma para o segundo o objeto do juízo tendo por base a idéia de perfeição. O que nos ocupa aqui não é, pois, um número determinado de fins particulares (que não podemos conhecer de antemão), senão a atividade em geral do homem que se desenvolve — o quantum de sua íntima e imediata vivência e atividade — Quanto maior seja este quantum — quanto mais completo, extenso e harmônico consigo mesmo — tanto mais perfeito e tanto mais segurança oferecerão a nossa disposição favorável". (Herbart. s/d. p.113-114).

Para ele, estes fins da educação, que conduzem a criança à plenitude humana não devem significar debilidade, pelo excesso de dispersão que existe, dispersão esta ocasionada pela multiplicidade de ocupações que o homem futuro terá a seu dispor na sociedade. Se esta variedade de ocupações é causada pela divisão do trabalho para que cada um execute bem o que empreende, ao mesmo tempo que (esta divisão) limita e divide o empreendimento e multiplica o que cada um necessita receber dos demais.

"Pois como a receptividade espiritual se baseia sobre uma afinidade de espírito, e esta, por sua vez, sobre exercícios espirituais semelhantes, é evidente que no reino supremo da humanidade propriamente dita não podem permanecer isolados os trabalhos até o ponto de ignorar-se reciprocamente. Todos devem ter conhecimento de tudo, mas cada um deve dominar a técnica de uma especialidade. Porém, a virtuosidade particular é assunto de escola, pelo contrário a receptividade múltipla, que só pode originar-se de variadas tentativas de esforço pessoal, é assunto da educação. Por isto consideramos como primeira parte do fim pedagógico a multiplicidade de interesse que é preciso diferenciar do seu exagero, da multiplicidade de ocupação. Ainda que os objetos da vontade, as próprias direções particulares, nos interessam todas igualmente, para que não destoie ver a debilidade junto com a força acrescentaremos este predicado: multiplicidade equilibrada. Com ele se possuirá o sentido da expressão ordinária: desenvol

vimento harmônico de todas as faculdades. O que se entende por pluralidade das faculdades da alma? O que significa harmonia das faculdades diferentes?". (Herbart. s/d. p.115).

Considerando que a educação deve estar voltada para uma finalidade que desenvolva, no aluno, harmonicamente, suas faculdades intelectuais, tendo em vista a multiplicidade de ocupações encontradas na realidade, considera-se também que a educação deve significar uma formação moral, para desenvolver na alma da criança uma inteligência e uma vontade adequadas. Neste caso, residindo a moralidade na vontade determinada pela inteligência, a formação moral não deve restringir-se ao aspecto exterior das ações do homem, mas, sim, desenvolver no espírito da criança uma vontade acomodada a uma inteligência.

Herbart assim coloca a finalidade de sua educação moral:

"A educação moral tem, pois, por fim fazer que as idéias de justiça e do bem, em todo o seu rigor e pureza, cheguem a ser os objetos propriamente ditos da vontade, e que se determine conforme a elas o valor intrínseco, real do caráter, a essência profunda da personalidade". (Herbart. s/d. p.117-118).

Mesmo considerando, em sua proposta pedagógica, a formação do homem para atender às múltiplas exigências das diversas necessidades da realidade, Herbart enfatiza o caráter de formação do espírito desta educação. Segundo ele, à medida que, através do homem adulto, se percebe o ideal e se o busca, pela escolha, deve-se enfatizar, na educação, o desenvolvimento da moral subjetiva de que, por sua própria natureza, é dotado o espírito do homem.

Cabe à educação, desta maneira, desenvolver a individualidade, o caráter, a vontade, a moralidade, a multiplicidade de interesses da criança para querer o bem, através da cultura que lhe possa servir de modelo. Neste caso, para eleger o bem, o homem deve ser educado segundo a formação da vontade e do discernimento, conseguidos através do pensamento disciplinado. O conhecimento produzido pela humanidade será para ele um meio, um modelo utilizado pelo educador para formar uma vontade firme e determinada na criança.

Desta maneira, ocupa uma posição importante, na proposta pedagógica de Herbart, o conteúdo cultural produzido pelo homem, uma vez que este fornece a matéria prima para a formação da personalidade e de ideais éticos da criança. A organização deste conteúdo possui na "teoria da época cultural", formulada no final do século XVIII e início do século XIX, o seu fundamento. Segundo esta teoria, o desenvolvimento de cada homem repete os estágios passados pelo desenvolvimento da raça humana. É então através do conhecimento da vida, da conduta e dos ideais dos homens vividos em épocas anteriores que ele busca encontrar o meio de realizar a formação do caráter da criança.

A partir desta teoria, Herbart, reconhecendo o desenvolvimento do caráter, através de três estágios (1 - sensação e percepção; 2 - memória e imaginação; 3 - julgamento e conceitos universais) propõe uma prática pedagógica que parta de situações de vida fáceis de serem apreendidas. Neste caso, as idéias mais simples são as que foram produzidas pelos povos mais antigos. Ou seja, sendo a vida passada mais simples que a presente, e considerando os níveis de desenvolvimento do caráter do homem, quanto mais imatura for a criança, o ensino do professor deverá utilizar as experiências passadas por serem mais simples

e assim apelarem para o interesse de quem aprende.

Desta maneira, não será em estudos sobre a natureza e as ciências a ênfase do ensino herbartiano, e sim na literatura e na História, à medida que a vida dos grandes heróis, suas experiências e representações devem, segundo ele, ser apresentadas à criança para que possa perceber, compreender e formar julgamentos de vida, em situações de complexidade crescente.

Do ponto de vista destes fundamentos teórico -práticos, desta forma de compreender o homem, a educação, e o conteúdo de ensino, 'Herbart define os fins da educação escolar a partir da função do professor em transformar a criança no homem que existe nela, através da formação de ideais e levando também em conta sua condição de indivíduo particular. Isto porque, tanto no interior da espécie, como interior das diferentes ocupações, é necessário que a individualidade do homem não seja indiferente. Daí a importância da psicologia para a educação.

Assim, ele se expressa sobre a formação desta individualidade:

"De tudo isto resulta, quanto ao fim da educação, uma regra negativa tão importante como difícil de observar, a saber: que é preciso deixar tão intacta quanto possível a individualidade. Por isto é necessário, antes de tudo, que o educador distinga bem suas próprias contingências e observe exatamente os casos em que o querer uma coisa e o aluno fazer outra, sem que haja de uma e de outra parte uma vantagem essencial. Nestes casos deve ceder ao instante o próprio desejo; deve se reprimir até sua própria expressão, enquanto seja possível. Moldem a seu gosto os pais inteligentes seus filhos e filhas, cubram esta madeira não lixada com toda espécie de vernizes - que serão arrancados vivo lentamente, não sem dor, nem sem dano, nós

anos de liberdade —: se o verdadeiro educador não pode impedi-lo ao menos não contribuirá para isto; ele tem entre as mãos sua própria construção, para a qual encontra um grande espaço livre na alma infantil. Evitar-se-á de empreender coisas que não podem trazer-lhe nenhum agradecimento; deixará com prazer que se desenvolva a única glória de que é capaz a individualidade: a de ser fortemente acentuada e perceptível até o assombro; buscará sua honra em que se veja transparente no homem que foi submetido a seu arbítrio o selo puro da pessoa, da família, do nascimento e da nação". (Herbart, s/d. p.119-120).

Considerando que é a individualidade a condição que diferencia, entre si, os objetos da mesma natureza, através de seus caracteres próprios, Herbart parte do princípio de que a criança, apesar de possuir sua individualidade bem pronunciada, não conta ainda com um caráter formado. E para esta formação deve ser considerado o interesse múltiplo e a unidade do fim da educação, levando em conta o caráter fixo e limitado da individualidade e a extensão da multiplicidade de interesse.

Neste caso, individualidade e multiplicidade são partes do fim pedagógico e devem ser compreendidas pelos responsáveis da formação do caráter da criança.

"Existem muitas individualidades; a idéia de multiplicidade é uma só; aquelas estão contidas nesta como a parte no todo. E a parte que pode ser medida no todo pode também estender-se a ele. Isto deve realizar-se pela educação.

Mas não se pense esta extensão como se acrescentasse sucessivamente outras partes a já existente. O educador tem sempre em vista a multiplicidade toda, porém diminuída ou aumentada. Seu trabalho consiste em acrescentar o "quantum", sem modificar o contorno, a proporção, a forma. Porém este trabalho iniciado no indivíduo, modifica sempre o seu contorno, de igual sorte que se em um corpo anguloso irregular se desenvolvesse pouco a pouco, desde um determinado centro, uma esfera que, sem dúvida, não po-

derã nunca circunscrever inteiramente os ângulos mais externos. Estes ângulos externos - a força da individualidade - podem subsistir desde que não perturbem o caráter e contribuir assim para dar ao contorno inteiro tal ou qual configuração; deste modo não será difícil unir a ela, quando já se tem formado o gosto, certa disposição particular. Porém o conteúdo sólido do interesse estendido uniformemente em todas as direções determina a quantidade de vida moral imediata; e porque esse interesse não pende de um só fio tão pouco poderá ser rompido por acaso mas somente variando as circunstâncias. E como o plano de vida moral está determinado pelas circunstâncias, a cultura múltipla dá uma incontável facilidade e desejo de passar a uma classe nova de ocupação ou de vida que poderá ser cada vez melhor. Quanto mais se funda a individualidade na multiplicidade tanto mais fácil será ao caráter afirmar seu domínio no indivíduo". (Herbart. s/d. p.128-129).

Observando estes aspectos da formação da criança, a finalidade da educação propriamente dita fica para Herbart definida, a partir de procedimentos que levem em conta as variadas direções do interesse e da disciplina.

"O interesse possui como ponto de partida os objetos e as ocupações interessantes. Da riqueza de ambos nasce o interesse múltiplo. Produzir e apresentar convenientemente esta riqueza é o objeto da instrução, a qual continua e completa o trabalho preliminar procedente da experiência e do trato social.

Para que o caráter tome a direção moral deve manter a individualidade num elemento fluído, que, segundo as circunstâncias, lhe oponha resistência ou lhe favoreça, mas que de ordinário seja apenas perceptível. Este elemento é a disciplina que influi eficazmente sobre o livre arbítrio, e em parte também sobre o discernimento". (Herbart. s/d. p.129.130).

Neste sentido, mesmo sendo múltiplas as direções do interesse (conforme a variedade e a multiplicidade de objetos encontrados), é único o seu ponto inicial, ou seja, estes nume-

rosos lados representam, como superfícies distintas de um corpo, os lados de uma mesma consciência.

É então proposta por ele uma teoria pedagógica que, organizada e direcionada pelo professor a partir da multiplicidade de interesse, desenvolva, no jovem, a força de caráter e da moralidade, através da disciplina e da instrução. Assim justificada, esta teoria reforça uma tendência na educação voltada para ensinar o jovem segundo suas condições intrínsecas, utilizando a cultura produzida pelo homem, como ensino e como advertência.

Relacionando, pois, concentração e reflexão, interesse e desejo, Herbart questiona⁹ as formas de educação voltadas para formar o homem segundo seu desenvolvimento livre e espontâneo, e propõe uma educação que, partindo da experiência acompanhada pelos movimentos do espírito simpático, através do trato social, utilize a instrução para completar os vazios deixados por eles.

Para expressar a relação entre a experiência e o trato social com a instrução, Herbart afirma:

"Pela natureza, chega o homem ao conhecimento mediante a experiência, e adquire a simpatia mediante o trato social. A experiência, ainda sendo nossa mestra através da vida, não nos fornece sem dúvida, mais que um fragmento extremamente pequeno de um grande todo; tempos e espaços infinitos nos ocultam uma experiência possível infinitamente maior. Talvez seja mais rico relativamente o trato social, pois os sentimentos do que conhecemos são semelhantes em geral ao sentimento de todos os

⁹ Veja que cronologicamente a vida de Herbart tendo transcorrido no final do século XVIII e primeira metade do século XIX, já havia passado pela crítica elaborada por Rousseau à educação medieval e jesuítica.

homens; porém a simpatia possui como base matizes mais delicados, e a unilateralidade da simpatia é muito pior que a parcialidade do conhecimento. Conseqüentemente, os vazios que deixa sem completar o trato social no círculo limitado do sentimento e os que deixa a experiência no domínio mais vasto do saber, são para nós quase de igual importância; e aqui como ali, é preciso que o complemento da instrução se ja bem recebido". (Herbart. s/d. p.156).

Sem propor uma forma de educação que secundarize a experiência e o trato social, mas colocando-os como fonte original da abundância, da força, da precisão individual em todas as representações humanas, Herbart define a partir dos mesmos a função da instrução como meio de formação do espírito.

"A experiência parece contar que lhe seguirá a instrução para analisar os conteúdos que ela atirou desordenadamente, e para unir e ordenar a dispersão e seus fragmentos informes. Em que estado se encontra tudo isto no espírito de um homem sem instrução! Não existe nele nem um baixo nem um alto determinados, não há nem uma só organização, tudo flutua confundido. As idéias não aprenderam a esperar. Em um dado momento se precipitam todas quando as excita o fio da associação e quando, alguma vez, se manifestam na consciência. As impressões freqüentemente repetidas adquirem mais força, predominam; atraem o que lhes convém, e rechaçam o que lhes incomoda. O novo se vê com admiração, ou não se leva em conta, ou se lhe julga como uma reminiscência. Não se deixa claro o ponto capital; ou melhor, se uma boa natureza atira uma mirada feliz faltam os meios para seguir o caminho encontrado. - Isto se verá quando se começa a instruir uma criança sem cultura, de dez a quinze anos. A princípio será absolutamente impossível dar um curso uniforme a sua atenção. Como nenhuma idéia principal dominante mantém a ordem, como precisa dela na subordinação dos conceitos, o espírito se atira sem cessar, inquieto a todas as partes; a curiosidade segue a distração e a simples brincadeira. Compare-se com este aluno o adolescente educado, para quem não é difícil compreender e trabalhar ao mesmo tempo, sem confusão, as várias séries de exposições científicas". (Herbart, s/d. p.160161).

Desta maneira, os resultados do trato social não satisfazem às necessidades da existência espiritual do homem. Somente a instrução pode completar a experiência, a diversidade e a desarmonia existente em sua vida.

... "A instrução penetra mais profundamente no seio dos estados de espírito. Pensem no poder de todo o ensino religioso! Reflita no fácil domínio que alcança uma exposição filosófica sobre um ouvinte atento, ainda quase independente de sua vontade. Acrescente a força terrível da leitura de novelas - pois tudo isto pertence à instrução por boa ou má que seja". (Herbart. s/d., p.162).

Para ele, a instrução, ao estar unida ao presente e ao passado das ciências, das artes e das letras, deve utilizar o mais indefinidamente possível, as coisas existentes, porque o aprender tem a ver com a reação do espírito na obtenção de representações diante das coisas, através dos sentidos. A reação da alma diante das coisas (ou seja, todas as percepções, conceitos, idéias do homem), tem a ver com as representações formuladas por ela diante da experiência. Mas, a experiência não é a única fonte de conhecimento, pois, à medida que elementos primários são experimentados, os conhecimentos posteriores são adquiridos através dos primeiros.

É, pois, papel do educador. cuidar para tornar claras as representações que são trazidas à mente do educando, desenvolvendo-as desde o nível de sensações e percepções para o da imaginação e da memória até chegar ao pensamento conceitual e ao julgamento.

Torna-se fundamental o papel do educador na pedagogia herbartiana:

... "Para conseguir algo com a educação o educador deve encaminhar a maior parte de suas reflexões para o que ensina e faz acessível à criança, e dirigir suas esperanças para aquilo que a humanidade, mais atentamente, poderia realizar além de todos os fenômenos atuais de nossa espécie. Então surgirá da alma inteira tal abundância de instrução que poderá comparar-se com a riqueza da experiência; então o espírito inquieto transmitirá ao ouvinte um livre movimento; e na roupa - gem ampla e rica de tal classe de ensino haverá espaço suficiente para mil idéias acessórias, sem que o essencial perca a pureza de sua forma. O educador chegará a ser para o discípulo um objeto de experiência tão rico como imediato; ainda mais: nas horas de ensino se estabelecerá entre eles um verdadeiro trato social, o qual fará o aluno imaginar a existência do trato com os grandes homens dos séculos passados ou com os puros caracteres traçados pelos poetas. Os personagens distantes, históricos e poéticos, ganharão vida da vida do mestre. Este não faz senão começar; o adolescente e ainda a criança contribuirão logo com sua imaginação, e com frequência se encontrarão ambos em uma sociedade elevada e escolhida, sem necessitar para isso de um terceiro". (Herbart. s.d. p.163-164).

Deve o educador trabalhar, de forma a realizar, na alma infantil, um círculo de pensamento altamente coerente e sistematizado e estreitamente relacionado, em todas as suas partes, com as representações previamente experimentadas. Na formação deste círculo, deverá ser levada em conta a nova idéia ou objeto a ser apreendido em relação as experiências já vivenciadas e os conhecimentos elaborados anteriormente pela consciência e relegadas ao domínio do inconsciente. É através desta integração que o "círculo do pensamento" é estruturado para a formação dos interesses e desejos da mente infantil.

De acordo com estas relações, é formulada por ele uma seqüência de cinco passos a serem seguidos na instrução. Nestes, a partir da recordação de conhecimentos já aprendidos a-

presenta-se o novo que comparado ao velho conhecimento será encaminhado para a generalização e a aplicação em exercícios.

Situando Herbart no interior do desenvolvimento da sociedade capitalista, observa-se que sua teoria sobre o ensino está articulada a uma visão de mundo que coloca o homem, enquanto razão, espírito e atividade intrínseca, como ponto de partida e de chegada de compreensão e explicação do mundo que apreende.

Do ponto de vista da outra direção tomada pela educação escolar no interior do desenvolvimento desta sociedade, outra corrente de pensamento também situa o homem como seu ponto de partida e de chegada, mas coloca-o como condição individual e existencial para direcionar sua vida, suas idéias, suas concepções e seus valores.

Neste sentido, no século anterior a Herbart, foi iniciado um movimento filosófico que, questionando os modelos e as normas impostos ao homem, colocou em evidência a capacidade e liberdade individual do mesmo para dirigir sua existência, seja do ponto de vista material ou intelectual.

Suchodolski, assim se refere a este momento:

"A audácia desta segunda alternativa aparece habitualmente nas fogueiras ou extingue-se nos labirintos das exegeses e das polêmicas teológicas estêreis. Mas, não obstante, era aí que se encontrava a coragem de confiar em si mesmo, nos seus próprios pensamentos, experiências e vontade. Por influência destas perspectivas, o passado perdeu seu caráter de reino em que se realizaram as idéias absolutas e imutáveis: começou-se a destrinçar nele a luta contra a autoridade, a luta trágica para obter o direito de viver conforme as suas próprias experiências. As grandes here-sias, as diversas orientações místicas inspiradoras de numerosos movimentos religio-

sos, tomaram nova feição: foram prova de que as experiências e as necessidades que caracterizam os homens em 'um lugar e tempo determinados' podem opor-se aos princípios que devem vigorar em 'todo o lugar e sempre'.

Os processos, de que acabamos de salientar os caracteres essenciais, significam na perspectiva futura a maturação antropológica dos grandes problemas - do problema da própria essência do homem. Convirá concebê-lo como um conteúdo ideal, eterno e universal, que deve ser encarnado em toda a sua extensão nos homens concretos, ou a essência do homem consistirá justamente na riqueza da diversidade? Assim nasceu o problema da individualidade. Terá o homem uma essência completa desde o início ou estará em formação, em transformação, pelo menos nalguns domínios? Assim nasceu o problema do desenvolvimento do homem. Estes dois problemas começavam tão-somente a esboçar-se; mas já a idéia de que o homem é homem porque pode ser tudo que a individualidade é uma forma preciosa de realização da essência humana foi claramente formulada durante o Renascimento". (Suchodolski. 1978, p.25) (grifos nossos).

A partir desta nova compreensão e explicação de homem, uma nova teoria e prática pedagógica, fundamentadas nas condições e necessidades naturais e individuais da criança, propuseram uma forma de desenvolvê-la, livre e espontaneamente, segundo suas aspirações e seus gostos, sem imposição de normas e ideais que lhe eram exteriores ou de uma razão a ser direcionada.

É segundo essa corrente do pensamento que Rousseau (1712-1778), por exemplo, ao questionar os valores e os ideais impostos pela sociedade e pela tradição, propôs uma forma educação que, nada impondo à criança, procura desenvolvê-la segundo suas condições e necessidades, espontâneas e naturais.

Criticando a sociedade e a escola mantidas respectivamente pelo feudalismo e pela Igreja Católica, no período

antecedeu o movimento revolucionário de 1789, Rousseau viveu as condições miseráveis de vida do povo na França e realizou estudos sociais e filosóficos que contribuíram para desenvolver uma proposta pedagógica que enfatizava o dever do Estado, na direção da educação, e, ao mesmo tempo, criticou as formas de educação escolar predominantes. Tendo como ponto de partida essa nova concepção de homem e de sociedade, sua proposta atendia às necessidades de crítica à realidade dominada pelo clero e pela nobreza, ao mesmo tempo em que defendia valores e ideais adequados à realidade capitalista emergente, marcando uma alteração radical na finalidade e na prática do ensino escolar.

Assim, responsabilizando o progresso das ciências e das artes pela corrupção do homem, Rousseau questiona e acusa as instituições sociais predominantes e destaca a influência da civilização no estado natural do homem. Em sua obra *Emílio ou da Educação*, ele propõe uma nova forma de educar, à medida que questiona as formas de autoridade e modelos morais impostos à criança.

No primeiro parágrafo dessa obra, ele já coloca em questão a forma de educação voltada para uma finalidade que molda o homem:

"TUDO É CERTO em saindo das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem. Ele obriga uma terra a nutrir as produções de outra, uma árvore a dar frutos de outra; mistura e confunde os climas, as estações; mutila seu cão, seu cavalo, seu escravo, transtorna tudo, desfigura tudo; ama a deformidade, os monstros, não quer nada como o fez a natureza, nem o homem; tem de ensiná-lo para si, como um cavalo de picadeiro; tem que moldá-lo a seu jeito como uma árvore de seu jardim". (Rousseau. 1979, p.9).

Ao criticar a ação do homem sobre a natureza, Rousseau questiona a concepção de mundo e de homem predominante e propõe o desenvolvimento livre e espontâneo da criança, segundo três espécies de mestre: a natureza (humana), os homens, e as coisas.

"O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e o ganho de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas". (Rousseau. 1979, p.11).

Dentre estas três espécies de mestres, ele destaca a educação da natureza, como ponto de partida para orientar as outras duas uma vez que sobre ela nada se pode fazer. É a vida do homem, sua condição humana, a meta para a verdadeira educação e não os preceitos e os exercícios impostos pelo professor.

"Viver não é respirar, é agir; é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência. O homem que mais vive não é aquele que conta maior número de anos e sim o que mais sente a vida". (Rousseau. 1979, p.16).

Não foram sem importância as reações ocorridas contra *O Emílio* na sociedade do século XVIII, ainda dominada pelo poder do clero e da nobreza, pois, à medida que era realizada uma crítica sobre as formas de educação predominantes, era, também, proposta uma nova educação para uma nova sociedade.

"Toda a nossa sabedoria consiste em preceitos servis; todos os nossos usos não são senão sujeição, embaraço e constrangimento. O homem civil nasce, vive e morre na escravidão; ao nascer, envolvem-no em um cueiro; ao morrer cer-

ram-no em um caixão; enquanto conserva sua figura humana está acorrentado a nossas instituições". (Rousseau. 1979, p.17).

Sugerindo observar a natureza e seguir o caminho por ela indicado, Rousseau propõe uma educação sem preceitos, iniciada antes que se inicie o hábito, fazendo com que o progresso de cada um seja "*segundo seu gênio, seu gosto, suas necessidades, seus talentos, seu zelo e as oportunidades que tem*". (Rousseau. 1979, p.42). Em sua proposta, a criança deve estar livre dos entraves sociais, sendo a educação sua própria vida.

Mas a elaboração e o desenvolvimento da tendência que enfatiza a educação do homem do ponto de vista da atividade e individualidade da criança não possui apenas Rousseau como expressão. Aos poucos, à medida que o clima de contestação à sociedade e à educação feudal foi sendo superado pelo desenvolvimento alcançado pelo modo de produção capitalista, e em oposição à concepção idealista-racionalista do homem, de sociedade e de educação, já elaborada, foi desenvolvida uma nova vertente da corrente pedagógica que priorizava, cada vez mais, a existência humana, seja como individualidade, seja como necessidade biológica e social.

Segundo Suchodolsti, a partir de Kierkegaard, Max Stirner, Darwin e Spencer, dentre outros, foi elaborada uma forma de educar que, ao questionar os valores e normas impostos (seja, do ponto de vista da razão humana, seja do ponto de vista de um modelo ideal) propunha uma forma pedagógica específica para desenvolver a criança segundo seus interesses, suas aptidões, suas necessidades.

Todos esses filósofos, vivendo no século XIX, embora tivessem elaborado diferentes teorias para explicar o

mundo, possuíam em comum a defesa da liberdade individual do homem. Para Kierkegaard, "...o indivíduo é uma pessoa que não se repete, é única, condenada a ser ela mesma, devendo recomeçar perpetuamente uma luta dramática para se tornar ela própria, porquanto aspira a algo de mais elevado do que ela". Para Stirner, "...nem a Humanidade nem a prática têm o direito de moldar e dirigir a vida do indivíduo; muito embora seja precisamente destas instâncias que o indivíduo tem mais dificuldade de se libertar". (Suchodolski. 1978, p.48 e 50).

Foi neste sentido, também que as teorias elaboradas por Darwin e Spencer, ao explicarem o desenvolvimento da natureza e da sociedade, através da evolução contribuíram para enfatizar uma forma de ensino que colocava o desenvolvimento da criança no centro do processo educativo.

Suchodolski faz a seguinte referência sobre a influência destas teorias na esfera pedagógica:

"Em meados do século XIX a teoria da evolução sofreu alterações. Revelou o processo que, de acordo com certas leis, se desenrola por toda a parte, tanto na Natureza como na sociedade, e em virtude do qual a vida atinge um nível superior de desenvolvimento, colhendo benefícios das aquisições dos níveis precedentes, mas rejeitando o que já não tem préstimo. Nesta perspectiva, um valor só aparece uma vez no elo superior da cadeia da evolução, os elos precedentes desempenharam já o seu papel de etapa e, se os homens os guardam na memória, é como uma recordação de pouca importância. A evolução da Humanidade, isto é, a evolução das sociedades, podia ser um importante objetivo de investigação sociológica - como entendia SPENCER - mas, em princípio, não continha nada de importante para a educação da jovem geração. O que se tinha conservado desta evolução existia efectivamente como elemento no presente e podia ser encontrado no presente: o que já não fazia parte da composição da etapa da evolução estava desactualizado e não merecia ser introduzi-

do no sistema educativo. Assim compreendido o evolucionismo devia opor-se por princípio à pedagogia da essência e declarar-se a favor de uma pedagogia que iria revelar o sentido e as necessidades do presente: a educação seria organizada de acordo com esta concepção. (Suchodlski. 1978, p.58-59).

Quando estabeleceu cinco critérios para a escolha das matérias de ensino, Spencer destacou:

"o que serve para a manutenção da vida e da saúde, o que contribui para procurar meios de subsistência, o que é útil para a educação das crianças, o que serve para manter os contactos sociais e é necessário do ponto de vista do todo social, e, finalmente, o que permite repouso é motivo de contentamento na vida". (Suchodolski. 1978, p.59-60).

Neste sentido, sintetizando o movimento constante de produção-reprodução-transformação da realidade capitalista, as formas de pensamento produzidas nesse momento expressam a ênfase cada vez maior no homem como um indivíduo livre e ativo. Assim, continuando na defesa da necessidade social de liberdade e iniciativa individual, um grupo de educadores praticaram a educação da criança de forma a secundarizar atividades voltadas para a formação do espírito, à medida que enfatizavam o desenvolvimento de atividades voltadas à preparação para a vida presente na sociedade.

Assim, como o pensamento de Rousseau possui o princípio de desenvolver a liberdade e a individualidade do homem, outros pedagogos como Pestalozzi, Froebel, Claparède, por exemplo, foram mais além, nesta ênfase. Partindo das condições e necessidades intrínsecas da criança, eles propunham, através de diferentes formas de ensino, estimular e desenvolver a atividade infantil para adaptar a criança à realidade social. De acordo com esta finalidade, através da escola, a educação devia estar voltada para desenvolver os

dons e as possibilidades individuais, através das experiências de cada um, atendendo às exigências da sociedade.

Segundo as relações aqui analisadas entre as condições e as necessidades predominantes de produção e de consumo de mercadorias visando à acumulação capitalista, e à finalidade educativa vivenciada pela forma de ensinar de sua escola, constata-se cada vez mais a elaboração de teorias que evidenciavam a integração da criança na vida social, visando a contribuir para a conquista do progresso e da felicidade do homem e da sociedade.

É assim que, na dinâmica do processo de desenvolvimento do modo de produção capitalista, John Dewey (1859-1952), no final do século XIX, sintetiza as condições e necessidades vivenciadas pela sociedade e pela escola norte americana¹⁰, através de uma teoria pedagógica que coloca a escola como meio sistematizado para a criança aprender a viver.

Assim, este grande pensador norte americano representa bem a defesa de uma teoria e de uma prática pedagógica que avançam cada vez mais no sentido de colocar a existência do homem, suas possibilidades, suas necessidades, suas condições, como ponto de partida da produção e da explicação de mundo. Propondo em sua forma de ensinar atender à individualidade ao interesse e à aptidão da criança, Dewey contribui, ao mesmo tempo, para defender a necessidade da escola, através do ensino, desenvolver os conhecimentos, as habilidades e os hábitos adequados ao desenvolvimento social.

¹⁰ Neste momento os Estados Unidos já se encaminhavam para se colocar como a potência capitalista mundial.

A experiência profissional de Dewey foi extensa, não apenas no interior dos Estados Unidos (lecionou nas Universidades de Michigan, Chicago e Columbia) como também no exterior. Foi convidado como conferencista pela Universidade Imperial de Tóquio, no Japão, lecionou na China e participou da reorganização do sistema escolar da Turquia, da Rússia e do México (dentre outros).

Para demonstrar, experimentar e criticar suas próprias propostas pedagógicas, organizou uma escola experimental junto à Universidade de Chicago, com a finalidade de descobrir uma nova forma de relacionar o que se ensina com a vida da criança no lar e na comunidade. Partindo da experiência e do cotidiano da criança, esta escola-laboratório visava ainda a um acompanhamento individual. Para isto as atividades eram desenvolvidas em pequenos grupos.

Recebendo influências das teorias evolucionistas, Dewey propôs uma prática pedagógica fundada no princípio de que a mente e a inteligência humana evoluem a partir de situações práticas e sociais de vida. Daí toda a sua teoria pedagógica fundada na atividade e na experiência.

Esta forma de pensamento pode ser observada em toda sua obra. Especialmente, em *Democracia e Educação* onde a relação entre educação e vida é percebida quando, logo no primeiro capítulo, ao analisar "A educação como necessidade de vida" ele coloca:

"Os fatos primários e inelutáveis do nascimento e da morte de cada um dos componentes de um grupo social determinam a necessidade da educação. Por um lado, existe o contraste entre a imaturidade dos recém-nascidos membros do grupo - seus únicos futuros representantes - e a maturidade dos mem-

broos adultos, que possuem os conhecimentos e seguem os costumes do referido grupo. Existe, por outro lado, a necessidade de que não somente sejam fisicamente conservados em número conveniente esses membros imaturos, como também de que se iniciem nos interesses, intuítos, conhecimentos, habilidades e costumes dos componentes adultos; e se assim não fosse findaria a vida característica da Comunidade". (Dewey. 1979, p.2-3).

Colocando como função da educação preservar a própria vida humana, uma vez que o progresso distancia cada vez mais "a capacidade originária da criança e os ideais e costumes dos mais velhos", Dewey afirma que "A sociedade subsiste, tanto quanto a vida biológica, por um processo de transmissão... dos hábitos de proceder, pensar e sentir". (Dewey. 1979, p.3).

Analisa, assim, a forma segundo a qual, nas sociedades não evoluídas, os adultos transmitiam aos mais jovens seus costumes, suas idéias, suas experiências, e situa a educação formal nas sociedades mais evoluídas, com o fim de preparar o jovem para exercer uma aptidão futura, sem a qual seria impossível transmitir todos os recursos e conquistas do progresso social. Desta maneira, a sociedade, através de meios voluntários ou intencionais, educa os mais jovens, transformando a qualidade de suas experiências, através da transmissão, pelos adultos, de interesses, de idéias, de aspirações predominantes.

Segundo estes pressupostos, educação é uma "incentivação, um alimento, um cultivo". "uma atividade formadora ou modeladora - isto é, modela os seres na forma desejada de atividade social". (Dewey. 1979, p.11).

Na impossibilidade da educação formal ser realizada diretamente, uma vez que as idéias, as crenças, as aspira -

ções não se constituem elementos físicos para serem transportados no espaço, é destacada por ele a importância do meio, como uma condição indireta e intencionalmente organizada para provocar nos imaturos uma reação, uma resposta diante da experiência dos maturos.

Nesta passagem, por exemplo, fica explicitada como é percebida por ele a influência do meio na vida do homem:

"o meio social cria as atitudes mental e emocional do procedimento dos indivíduos, fazendo-os entregar-se a atividades que despertam e vigorizam determinados impulsos, que têm determinados objetivos e acarretam determinadas conseqüências. Uma criança vivendo no seio de uma família de músicos terá inevitavelmente estimuladas, por menores que elas sejam, as suas aptidões musicais, e as terá mais estimuladas, relativamente, do que outros impulsos que poderiam despertar em diverso ambiente".
(Dewey. 1979, p.17-18).

Segundo ele, é no uso da linguagem, nas boas maneiras, no bom gosto e na apreciação estética, que o efeito do meio social é mais acentuado para a formação de valores e de hábitos dos imaturos.

A partir do princípio de que a educação ocorre indiretamente através do ambiente social, Dewey justifica a necessidade da escola:

"De modo geral, elas começam a existir quando as tradições sociais são tão complexas que parte considerável do acervo social é confiada à escrita e transmitido por meio de símbolos escritos. Ora, os símbolos escritos são ainda mais artificiais ou convencionais do que os falados; não podem ser apreendidos nas relações casuais com outras pessoas. De mais disto, a linguagem escrita tende a selecionar e registrar matérias que são relativamente estranhas à nossa existência ordinária. Conservam-se assim as

realizações conseguidas pelas gerações anteriores, mesmo que algumas delas estejam desde algum tempo em desuso. Por conseguinte, uma vez que uma comunidade depende em considerável extensão de coisas jacentes além de seu próprio território e de sua geração atual, precisa contar com a ação definida das escolas para assegurar uma conveniente transmissão de todos os seus recursos". (Dewey. 1979, p.20-21):

De acordo com esta finalidade, fica assim definida a função da escola:

"Primeira - uma civilização complexa não pode ser assimilada in toto. Cumpre, por assim dizer, fragmentá-la em vários pedaços e fazê-la assimilar aos poucos, de modo gradativo. Tão numerosas e entrelaçadas são as funções de nossa presente vida social, que uma criança, colocada na posição mais favorável, não poderia prontamente participar de muitas das mais importantes dentre elas... A primeira função do órgão social que denominamos escola é proporcionar um ambiente simplificado. Seleccionando os aspectos mais fundamentais, e que sejam capazes de despertar reações da parte dos jovens, estabelece a escola, em seguida, uma progressão, utilizando-se dos elementos adquiridos em primeiro lugar como meio de conduzi-los ao sentido e compreensão real das coisas mais complexas.

Em segundo lugar, é tarefa do meio escolar eliminar o mais possível os aspectos desvantajosos do ambiente comum, que exercem influência sobre os hábitos mentais. Cria um ambiente purificado para a ação. A seleção, aqui, não só aspira a simplificá-lo como também a depurá-lo dos fatores indesejáveis. ... A proporção que uma escola se torna mais esclarecida, ela compreende que importa não transmitir e conservar todas as suas realizações, e sim unicamente as que importam para uma sociedade futura mais perfeita. A escola é seu principal fator para a consecução deste fim.

Em terceiro lugar, compete ao meio escolar contrabalançar os vários elementos do ambiente social e ter em vista dar a cada indivíduo oportunidade para fugir às limitações do grupo social em que nasceu, entrando em contacto vital com o ambiente mais amplo.

... A escola tem igualmente a função de coordenar, na vida mental de cada indivíduo, as diversas influências dos vários meios sociais em que ele vive". (Dewey. 1979, p.21-23) (grifos do autor).

Partindo destas funções, ele coloca a direção das tendências individuais para um objetivo previsto, como uma das formas de guiar as atividades pedagógicas. Direção, para ele, está sendo tomada no sentido de orientar, de focalizar, de fixar a atividade da criança tendo-se em vista evitar, tanto a emissão de respostas desnecessárias, como a descontinuidade da ação, levando em conta os instintos e os hábitos já existentes.

Mas, esta direção, segundo ele, não pode visar apenas a estímulos que provoquem determinadas respostas, como se pode perceber nesta passagem:

"O nítido resultado dessas considerações é que o instrumento fundamental de direção não é pessoal e, sim intelectual. Não é 'moral' no sentido de que uma pessoa procede por apelo pessoal e direto de outra pessoa, por mais importante que se seja esse método em conjunturas críticas. A direção social consiste, realmente, nos hábitos de compreensão que se estabelecem usando-se os objetos em correlação com outras pessoas, quer pela cooperação e auxílio, quer pela rivalidade e concorrência. O espírito ou a mente como coisa concreta, é precisamente a faculdade de compreender as coisas tendo em vista o uso feito das mesmas; um espírito socializado é a faculdade de compreendê-las tendo em mira o uso que lhes é dado em situações conjuntas ou compartilhadas. E mente ou espírito neste sentido é o método de direção social". (Dewey. 1979. p.35-36). (grifos do autor).

Neste sentido, partindo da afirmação de que o processo da civilização é resultado da transformação de forças e coisas naturais em meios para se atingirem determinados fins, ele observa que, o modo como as coisas entram na ação fornecem

as condições educativas da vida quotidiana e dirigem a formação mental e moral". (Dewey. 1979, p.40).

Desta maneira, para que a educação intencional direcione o crescimento infantil, através de métodos e materiais adequados, é fundamental que estes permitam à criança o contato direto e contínuo com as coisas, para que ela possa melhor compreender o significado do que aprende e desenvolver aptidões adequadas à vida da qual faz parte. Somente assim a transformação direta da qualidade da experiência será atingida pela escola.

"Em seu contraste com as idéias de desdobramento do interior para o exterior de faculdades latentes, e da formação do exterior para o interior, a idéia do desenvolvimento dá em resultado a concepção de que a educação é um constante reorganizar ou reconstruir de nossa experiência. Ela tem sempre um fim imediato, e, na proporção em que a atividade for educativa, ela atingirá esse fim - que é a transformação direta da qualidade da experiência. A infância, a adolescência, a idade adulta - tudo fica no mesmo nível educativo, no sentido de que aquilo que realmente foi aprendido em todos e em cada um dos estágios da experiência constitui o valor dessa experiência, e também no sentido de que a principal função da vida é sob todos os pontos de vista, fazer que o ato de viver contribua para o enriquecimento de sua própria significação perceptível.

Chegamos assim a uma definição técnica da educação: é uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes". (Dewey. 1979, p. 82-83). (grifos do autor).

Fica, assim, enfatizada por ele a finalidade ou o objetivo da educação como reconstrução ou reorganização e direção das experiências individuais. E, estando os fins e objetivos relacionados com a natureza dos resultados, deverá ser garantida a "contínua intrínseca do trabalho ou atividade em questão". (p.109).

Partindo da justificativa da necessária relação entre objetivos-atividades-resultados, Dewey questiona as formas de ensinar em que "os atos de um discípulo são impostos pelo professor, quando a única ordem na seqüência de seus atos é proveniente das lições marcadas e das direções dadas por outrem ... Como se torna igualmente ridículo falar-se em fins ou objetivos quando se permite a atividade caprichosa ou descontínua, sob pretexto da manifestação espontânea da personalidade. Um objetivo ou um fim importa em atividades seriadas e ordenadas, atividades cuja ordem consiste no progressivo completar-se de um processo". (Dewey. 1979, p.110).

Sobre os objetivos, Dewey também destaca a característica de que, enquanto fim previsto, dirige a atividade interferindo na organização dos passos para se chegar ao fim desejado:

"A previsão funciona de três modos. Primeiro, subentende cuidadosa observação das condições dadas, para ver quais os meios úteis para atingir o fim e descobrir os obstáculos existentes no caminho. Segundo, sugere a conveniente ordem ou seqüência na utilização dos meios. Facilita a seleção e os arranjos mais econômicos. Terceiro, torna possível a escolha entre as diversas alternativas". (Dewey. 1979, p.110).

Esta função dos objetivos deixa evidente a importância da elaboração de planos de ensino através dos quais serão adequados os objetivos, os conteúdos, os meios e os recursos necessários para se chegar a esta ou aquela finalidade.

"A conclusão irretorquível do exposto, é que agir com um objetivo é o mesmo que agir inteligentemente. Prever o termo de um ato é ter uma base para observar, escolher e ordenar as coisas, isto é, observar, escolher e ordenar quer dizer ter inteligência, espírito ou razão, porque

razão ou juízo é precisamente atividade intencional e com um propósito, controlada pela percepção dos fatos e de suas relações recíprocas, ter em mente fazer uma coisa é prever uma possibilidade futura; é ter um plano para a realização; e notar os meios para a exequibilidade do plano e os obstáculos do caminho; — ou, se realmente temos em mente fazer as coisas e não apenas uma vaga aspiração — é ter um plano que leva em conta os recursos disponíveis e as dificuldades de execução. Mente, capacidade mental, é a aptidão para relacionar as condições presentes a resultados futuros, e futuras conseqüências a condições presentes. E isso é exatamente a significação das palavras — ter um objetivo ou propósito". (Dewey. 1979, p.111) (grifos nossos).

No entanto, estes objetivos não podem se constituir em imposições vindas de fora, uma vez que a educação, como tal, não os possui e sim as pessoas nela envolvidas, os pais, os professores, as crianças. Neste sentido, à medida que há um desenvolvimento em quem aprende e crescimento das experiências de quem ensina, há, também, mudanças nos fins da educação, tendo em vista que estes devem estar alicerçados nas atividades e necessidades intrínsecas da criança.

Sendo assim, despertar o interesse da criança é de especial importância para esta corrente pedagógica. Considerando que as aptidões a serem adquiridas, e o conteúdo a ser assimilado não possuem interesse por si mesmos, Dewey destaca que é possível à criança obter melhores resultados na aprendizagem, à proporção que se descobrem objetos e meios de ação adequados às aptidões existentes.

Através da necessidade desta adequação, Dewey destaca, na forma de ensinar, um aspecto que terá, a partir de então, função fundamental na organização do ensino: os meios.

"A palavra interesse sugere, etimologicamente, aquilo que está entre-inter-esse, que reúne duas coisas que de outra forma ficariam distantes. Em educação essa distância a ser suprimida deve ser considerada como distância de tempo. Tão óbvia é a circunstância de que um processo leva tempo a perfazer-se, que raramente precisamos enunciá-lo. Esquecemo-nos, assim, de que no desenvolvimento há uma distância a ser vencida entre seu estágio inicial e o período em que se completa; de que existe alguma coisa entre um e outro. No aprendizado, as energias ou poderes atuais do aluno são o estágio inicial; o objetivo do professor representa o limite remoto. Entre os dois ficam os meios — isto é, as condições intermediárias: atos a ser praticados; obstáculos a superar; instrumentos a usar e aplicações a fazer. Somente por meio deles, no sentido literal de tempo, as atividades iniciais chegarão a um remate satisfatório". (Dewey. 1979, p.139) (grifos nossos).

Neste sentido:

..."Ser meio de realizar as presentes tendências, ficar 'entre' o agente e seu fim, ser de interesse — são nomes diversos para exprimir a mesma coisa". (Dewey. 1979, p.139).

Esta teorização sobre o interesse direciona esta proposta de Dewey para considerar individualmente as crianças em suas aptidões, necessidades e preferências especiais. Isto porque, mesmo sendo único o professor e o conteúdo do ensino, as atitudes e reações da criança, para aprender, variam de acordo com as experiências, modos de vida, e as aptidões de cada um.

"O problema da instrução é, portanto, o de encontrar a matéria à qual o educando aplique sua atividade especial, tendo um fim ou objetivo de importância ou de interesse para ele, valendo-se das coisas, não como aparelhos de ginástica e, sim como condições para atingir fins" (Dewey. 1979, p.145).

Tendo em vista esta compreensão, ocupa uma posição fundamental em sua pedagogia a experiência. Esta, tomada tanto no sentido da ação de experimentação, como no das mudanças provocadas em quem as vivencia, é diferente da simples atividade e provoca a aprendizagem.

... "A experiência na sua qualidade de tentativa subentende mudança, mas a mudança será uma transição sem significação se não se relacionar conscientemente com a onda de retorno das conseqüências que dela defluam. Quando uma atividade continua pelas conseqüências que dela decorrem a dentro, quando a mudança feita pela ação se reflete em uma mudança operada em nós, esse fluxo e refluxo são repassados de significação. Aprendemos alguma coisa..." (Dewey. 1979, p.152).

Assim, Dewey, propõe um método didático que estimule o pensamento, partindo da necessidade de se determinar a significação de algum ato realizado ou a se realizar, através do levantamento de hipótese e da experimentação.

Para ele, ensinar a pensar significa aumentar a eficiência da ação, utilizando-se de condições que estimulem, promovam e ponham à prova o pensamento e a reflexão. Para conseguir esta finalidade, o método de ensino deve criar condições para:

... "primeiro, que o aluno esteja em uma verdadeira situação de experiência - que haja uma atividade contínua a interessá-lo por si mesma; segundo, que um verdadeiro problema se desenvolva nesta situação como um estímulo para o ato de pensar; terceiro, que ele possua os conhecimentos informativos necessários para agir nessa situação e faça as observações necessárias para o mesmo fim; quarto que lhe ocorram sugestões para a solução e que fique a cargo dele o desenvolvê-las de modo bem ordenado; quinto, que tenha oportunidade para por em prova suas idéias, aplicando-as, tornando-lhes

clara a significação e descobrindo por si próprio o valor delas". (Dewey. 1979, p.179-180).

Considerando a matéria de estudo como "os fatos observados, recordados, lidos, discutidos, e as idéias sugeridas no desenvolver de uma situação segundo um objetivo" (Ibidem, p. 199), Dewey destaca os diferentes níveis em que se encontram o professor e o aluno na relação ensino-aprendizagem. De um lado, o professor empenhado no ato de ensinar, ao já estar familiarizado com a matéria de estudo, deve focalizar sua atenção na atitude mental e reações dos alunos, suas necessidades e aptidões. De outro lado o aluno, à medida que se coloca em um nível inicial de compreensão, deve associar a matéria de estudo a suas experiências diretas e práticas. É, assim, função de quem ensina, criar situações estimuladoras, de maneira a provocar reações ou "respostas" que garantam a formação de atitudes intelectuais e sentimentais adequadas em quem aprende, através de matérias e estudos que possuem significação em sua vida, ou seja, centros de interesses diretos e práticos.

"Por outras palavras - do ponto de vista do professor, os vários estudos, as diversas disciplinas ou matérias representam recursos eficazes, capital utilizável. Não é, todavia, só aparente o distanciamento, desses estudos da experiência dos jovens: é real. A matéria de estudo não é, por essa razão, nem o pode ser, idêntica à matéria formulada, cristalizada e sistematizada do adulto, isto é, do modo que se encontra em livros, em obras de arte, etc. Esta representa as possibilidades daquela, mas não seu estado atual. Ela entra diretamente na atividade do especialista e do educador, mas não na do principiante, o discípulo. A circunstância de não se tomar em conta a diferença da matéria sob os pontos de vista do professor e do estudante é causadora da maior parte dos erros no emprego de compêndios e outros modos de expressão dos conhecimentos pre-existentes. (Dewey. 1979, p.201-202).

Neste sentido, um ensino organizado e vivenciado segundo esta proposta deve procurar adaptar a matéria de estudo às necessidades atuais da vida individual e social do aluno, partindo de seus interesses e experiências individuais. De acordo com esta finalidade, é de fundamental importância para o professor conhecer bem a matéria de seu ensino, do ponto de vista do seu significado para a presente vida social (a fim de fornecer os pontos básicos dos conhecimentos já desenvolvidos) e conhecer também as aptidões e necessidades individuais de cada um. .

Para atender a estas duas condições, Dewey identifica três estágios do desenvolvimento do saber a ser aprendido, segundo níveis crescentes de experiência.

... "Em um primeiro estado, o saber é uma habilidade inteligente - a de poder fazer as coisas. Esta espécie de saber revela-se pelo manuseio e familiaridade da criança com as coisas. Em seguida, este saber gradualmente se avoluma e aprofunda por meio dos conhecimentos ou informações comunicadas. Afinal, amplia-se e transforma-se em matéria coordenada lógica ou racionalmente - de uma pessoa relativamente já competente e especializada na referida matéria". (Dewey. 1979, p.203).

É, portanto, considerando estes diferentes níveis de compreensão do professor e do aluno sobre o conteúdo cultural produzido pela humanidade, como também, destes três estágios correspondentes aos níveis do desenvolvimento do aluno, que Dewey procura garantir a interação da matéria de estudo com as necessidades e aptidões atuais do mesmo, direcionando sua aprendizagem para aquilo que o professor já sabe.

. Através desta análise pode-se observar, conforme colocado anteriormente, que as propostas pedagógicas de Herbart

e Dewey ao enfatizarem o ensino do ponto de vista de seu processo (a forma de ensinar) situaram o homem como ponto de partida de explicação do mundo, embora se diferenciem entre si, segundo a forma de compreenderem as relações entre ambos, para a elaboração do conhecimento. Ou seja, enquanto para o primeiro a elaboração de conceitos, idéias, conhecimentos é uma reação do espírito diante de "representações" formuladas a partir da realidade, da experiência, para o segundo, o pensamento é uma resposta do homem, um novo tipo de ação, diante de um problema (experiência) colocado pela vida prática.

Esta divergência entre esses dois teóricos, na forma de explicar a elaboração do pensamento e do conhecimento pelo homem, acarreta, sem dúvida, divergências radicais quanto à forma de compreender e praticar o ensino. Em Herbart, por exemplo, a origem do conhecimento, a transformação de representações e percepções em conceitos e idéias, não têm na experiência sua única fonte. O conhecimento pode ser, também, resultado do intercâmbio entre elementos primários experimentados. Assim, a função fundamental do professor, na pedagogia herbartiana, será criar as condições necessárias na mente do educando para que as representações e os conhecimentos dela resultantes se tornem o mais claras e impressionantes possíveis. Neste caso, o professor trabalha diretamente para desenvolver no aluno um "círculo do pensamento" que, partindo do nível inferior de percepções e sensações, passe pelo nível da imaginação e memória, até chegar ao nível mais alto de elaboração de conceitos e julgamentos.

Para que ocorra esta evolução no processo de elaboração de idéias e conceitos, duas condições, dentre outras, nessa teoria pedagógica, são fundamentais. Uma se refere à necessidade do professor relacionar, na prática de seu ensino, o antigo

saber que a criança já domina com o novo a ser transmitido. Isto porque, se Herbart considera que a nova representação se une com as idéias semelhantes já experimentadas, é fundamental que aquelas sejam assimiladas, observando suas ligações com as previamente adquiridas.

Já Dewey considerava que o pensamento do homem não resulta da pura contemplação como acreditavam os filósofos antigos, nem apenas de sensações e percepções como pretendia Herbart, e sim da evolução provocada pela atividade do organismo humano para solucionar situações práticas e sociais da vida. É a partir da ação do homem, quando realiza suas experiências, que a elaboração do conhecimento e a aprendizagem ocorrem. Sendo fundamental para o conhecimento a ação e a experiência, o primeiro não possui significação real se dissociado da ação que o produziu.

Neste sentido, considerando o conhecimento produzido pelo homem como resposta da mente humana e sua luta pela sobrevivência, Dewey se opõe à concepção de ensino que se justificava como uma reação do espírito para elaborar representações sobre o mundo como propôs Herbart. Agora, o ponto inicial da aprendizagem passa a ser a análise de situações-problema: para se descobrir, através de experiências, quais hipóteses as explicarão e quais experimentações serão desenvolvidas para se chegar às soluções adequadas.

A concepção de educação escolar é assim ampliada, deixando de ser unicamente preparação para a vida para tornar-se a própria vida do homem. E o ensino passa a ser concebido como um processo, uma vez que, em cada momento da vida, as experiências mudam e como consequência, a ação do homem é, também, alterada e

novas experiências são elaboradas. Ensinar significa agora organizar as condições necessárias para que a criança enriqueça suas experiências a partir de seu reajustamento às situações colocadas pelo meio ambiente. A educação escolar é, assim, ao mesmo tempo, individual e social, uma vez que parte da capacidade, necessidade e interesse individual do aluno para atender as atividades colocadas pelas instituições, costumes e valores vigentes na sociedade, e ao mesmo tempo em que a união orgânica dos indivíduos gera atividades e objetivos em cada homem individualmente.

Segundo essa nova forma de compreender o ensino, aquela tendência pedagógica que enfatizava a transmissão do conteúdo cultural elaborado pelo homem, passa a ser questionada e criticada pela forma de ensinar, que possuía, como ponto de partida, as atividades e as experiências dirigidas para a solução de problemas colocados pela vida e pela sociedade.

Dewey faz as seguintes referências a Herbart em *Democracia e Educação*:

"O grande mérito de Herbart está em ter retirado a tarefa do ensino da região da rotina e do acaso, e tê-la trazido para a esfera do método consciente. Ensinar tornou-se uma atividade consciente com escopo e processo definidos, em vez daquele conjunto de inspirações casuais e de subserviência à tradição. Mais do que isso, tudo no ensino e na disciplina passou a poder ser especificado, em vez de nos termos de contentar com vagas e mais ou menos místicas generalidades sobre os últimos ideais e símbolos espirituais especulativos. Herbart aboliu a noção das faculdades inatas que se poderiam aperfeiçoar pelo exercício com qualquer espécie de material e tornou importante, acima de tudo, a atenção ao material concreto de ensino, ao conteúdo. Herbart indubitavelmente exerceu influência maior, do que qualquer outro filósofo de educação ao trazer a debate os problemas relaciona -

dos com o objeto e as matérias de estudo. Apresentou os problemas de método sob o ponto de vista da conexão dos mesmos com o material de ensino: o método tinha de cuidar do modo, e da sucessão com que o novo material deveria ser apresentado para assegurar sua conveniente interação com o velho".

O defeito teórico fundamental desta concepção reside em não tomar em conta a existência num ser vivo de funções ativas e específicas que se desenvolvam pela redireção e combinação em que entram quando se põem em contacto ativo com o seu ambiente". (Dewey. 1979, p.77).

A partir do que este estudo colocou como fundamental para a análise e a compreensão da Didática — levar em conta as relações entre as condições e necessidades predominantes na sociedade e a finalidade da educação escolar vivenciada através de sua forma de ensinar, dos conhecimentos, das habilidades e dos valores transmitidos — constata-se que, para atender as necessidades de transformação no interior da sociedade capitalista, essas formas de ensinar propostas por Dewey e Herbart não permaneceram estáticas.

Isto porque, à medida que a sociedade, estruturada segundo as relações sociais do capitalismo industrial, desenvolveu as condições para a sua superação, uma forma mais sofisticada e elaborada de dominação foi instituída: o monopólio capitalista. De acordo com essa nova realidade, novas condições e necessidades sociais, econômicas, políticas e ideológicas, foram produzidas.

Desta maneira, no século XIX, observamos a extensão do mundo aumentar, uma vez que o desenvolvimento dos meios de comunicação e de transportes permitiram estender o intercâmbio entre as nações distantes, possibilitando que a produção industrial se espalhasse pelo planeta. Intensificando cada vez mais as ne-

cessidades de produtividade, foi cada vez maior, também a organização sistemática da produção através do planejamento, execução e avaliação, de forma a garantir a racionalizado do processo de produção.

É também, no final do século XIX e início do século XX, que o trabalho do empresário industrial é estendido para a constituição de grandes empresas fundadas na concentração da produção e da propriedade, garantidos pelos trustes¹¹, monopólios¹², e oligopólios¹³, cuja finalidade, além do lucro, era entendida para a redução dos custos e expansão da receita. Neste caso, entra em cena uma estrutura administrativa que requer conhecimentos específicos e a determinação clara de objetivos para que fossem alcançada a finalidade prevista.

As grandes e pequenas empresas possuem diferentes funções no mundo capitalista:

"o elemento dominante, o principal móvel, é o mundo dos grandes negócios organizado em empresas gigantes, que se empenham em maximizar o lucro e acumular capital. São administradas por homens de empresa cuja sorte está identificada com o êxito ou o fracasso da companhia. Eles - ou elas, pois o pronome vale tanto para os homens como para as empresas - olham para o futuro e calculam com cuidado. É a sua iniciativa que coloca a economia em movimento, seu poder que

De acordo com o "Dicionário de Economia" da Abril Cultural

¹¹ **Trustes** - Tipo de estrutura em que várias empresas, já detendo a maior parte de um mercado, combinam-se ou fundem-se para assegurar esse controle estabelecendo preços elevados que lhes garantam altas margens de lucro.

¹² **Monopólio** - Forma de organização de mercado nas economias capitalistas em que uma empresa domina a oferta de determinado produto ou serviço que não tem substituto.

¹³ **Oligopólio** - Tipo de estrutura de mercado, nas economias capitalistas, em que poucas empresas detêm o controle da maior parcela do mercado.

mantêm em atividade, suas políticas que criam dificuldades e crises. A pequena em presa se localiza na extremidade receptora, reagindo às pressões das grandes empresas e em certa medida modelando-as e canalizando-as, mas sem o poder efetivo de contrabalançar e ainda menos de exercer uma iniciativa independente própria. (Baran e Sweezy. 1978, p.60).

Tendo essa possibilidade de concentração e controle da produção nas mãos de alguns tornado-se realidade, a exigência de distribuição de funções e tarefas, com a finalidade de garanti-la, direcionou a atividade produtiva para a organização hierárquica, o planejamento e a burocratização do sistema.

"A escala da empresa capitalista, antes do desenvolvimento da empresa moderna, limita-se pela disponibilidade de capital e pela capacidade de gerenciamento do capitalista ou grupo de sócios. Estes são os limites impostos pelas fortunas pessoais ou pelas capacidades de cada um. São no período monopolista esses limites são ultrapassados, ou pelo menos imensamente ampliados e destacados do patrimônio pessoal e capacidades de indivíduos. A empresa como uma forma desfaz o vínculo direto entre o capital e seu proprietário individual, e o capitalismo monopolista ergue-se sobre sua forma. Imensos agregados de capital podem ser reunidos, que ultrapassam de longe a soma de riqueza daqueles diretamente associados com a empresa. O controle operacional recai cada vez mais sobre um funcionalismo gerencial para cada empresa. Uma vez que tanto o capital como o gerenciamento profissional - em seus níveis mais altos - são retirados, em geral, da mesma classe, pode-se dizer que os dois lados do capitalista, proprietário e administrador, antigamente unidos numa mesma pessoa, agora tornam-se aspectos da classe. É certo que a propriedade do capital e a administração das empresas jamais estão inteiramente divorciados um do outro nos indivíduos da classe, visto que ambos permanecem concentrados em um grupamento social de dimensões extremamente limitadas: portanto, via de regra, os altos administradores não são indivíduos destituídos de capital, nem são os proprietários do capital necessariamente inativos na administração. Mas, em cada empresa, a unidade imediata e pessoal entre os

dois é rompida. O capital agora ultrapassou sua forma pessoal limitada e limitadora e passou a uma forma institucional. Isso continua sendo certo mesmo embora a pretensão de propriedade continue, em última análise, amplamente pessoal ou familiar de acordo com a estrutura lógica e jurídica do capitalismo". (Braverman. 1981, p.220-221).

Desta maneira, houve uma alteração fundamental entre a primeira fase do desenvolvimento industrial, na qual o capitalista individualmente procurava controlar uma empresa ou várias empresas com diferentes ramos de atividade. Cabia a esse homem de negócios garantir o lucro através de compra e venda, seja de títulos, seja de mercadorias. Com a evolução dessas relações, o protótipo de estrutura, fundada na vigilância e regulamentação de determinada produção industrial, foi ampliada para o controle organizacional de forma a garantir o progresso e a expansão, tanto em níveis nacionais, como internacionais, da grande empresa.

"Procuramos mostrar que a companhia gigante de hoje é uma máquina de maximização de lucros e acumulação do capital, pelo menos nas mesmas proporções em que o era a empresa individual em um período anterior. Mas ela não constitui apenas uma versão ampliada e institucionalizada do capitalista pessoal. Há grandes diferenças entre esses tipos de empresa, e pelo menos duas delas são de importância primordial para uma teoria geral do capitalismo monopolista: a grande companhia tem um horizonte temporal maior do que o capitalista individual, e é um calculador mais racional. Essas diferenças estão fundamentalmente relacionadas com a escala incomparavelmente maior, das operações da economia gigante.

A companhia é, em princípio, imortal, e inculca em seus funcionários um amplo horizonte temporal, não devido a sua forma jurídica especial (no final das contas, a companhia pode ser liquidada com a mesma facilidade que um negócio individual), mas porque "incorpora" em enorme e complexo investimento de capital cujo valor depende de ser ela mantida em funcionamento. Da mes-

ma forma, as proporções das operações da companhia impõem uma especialização e racionalização da função empresarial. 'Talvez a melhor analogia com o trabalho de um diretor', escreve Crawford H. Greenewalt, presidente da Du Pont Company, 'seja do regente de uma orquestra sob cuja direção aproximadamente uma centena de habilitações altamente especializadas e não obstante muito diferentes se transformam num esforço único de grande eficiência". E, quanto ao ethos racionalista da grande companhia, diffi-cilmente poderia haver testemunho mais eloquente do que a rápida difusão de métodos (e de pessoal para fazê-los funcionar) do tipo ressaltado com tamanha ênfase pela declaração de Earley, citada nas págs. 33-36 - contabilidade de custos, orçamento, processamento de dados, consultores administrativos, pesquisas e muitas outras coisas". (Baran e Sweezu. 1978, p.55-56). (grifos do autor)

Da organização e controle da produção, a grande empresa capitalista passa, também, e é de fundamental importância que isso aconteça, para a organização de um sistema de preços monopolistas. Para que esse controle seja eficiente são organizadas, entre empresas do mesmo ramo, associações com a finalidade de definir políticas de vendas, podendo essas (associações) chegarem a interferir no nível de produção. É através da organização de cartéis¹⁴ e trustes que se garante, nesse momento, a predominância da acumulação e investimentos capitalistas.

Dadas as proporções alcançadas por esta forma de

¹⁴ De acordo com o Dicionário de Economia - Abril Cultural, pág. 51 - Cartel significa "Grupo de empresas independentes que formalizam um acordo para sua atuação coordenada, com vistas a interesses comuns. O tipo mais frequente de cartel é o de empresas que produzem artigos semelhantes, de forma a constituir um monopólio de mercado: o termo cartel refere-se em geral ao mercado internacional - onde chegam a existir cartel de países - enquanto se prefere utilizar termos como truste e sindicato para os mercados regionais".

capitalismo, a produção e o consumo, auxiliados pelas campanhas de venda vivenciadas pela publicidade e propaganda, chegam a uma oferta crescente de excedente que, se não absorvido, levaria a estagnação dessa sociedade. A partir, então, de seus próprios mecanismos de recomposição os interesses do capital são encaminhados para a busca de soluções que garantam um nível ideal de consumo. Baran e Sweezy, na obra já citada anteriormente, destacam três tipos de investimentos "exógenos"¹⁵ que garantem as condições necessárias para esta manutenção:

"1 - investimento para atender às necessidades de uma população em crescimento; 2) investimento em novos métodos de produção e novos produtos; 3) investimento no exterior". (Baran e Sweezy. 1978, p.95).

A proporção da dominação capitalista, assim estruturada, ultrapassa as fronteiras dos países industrializados e alcança níveis internacionais. Neste sentido, não é apenas a produção de mercadorias, como também a nível de produção de capital, que o mundo capitalista consegue, cada vez mais, em termos quantitativos e qualitativos, as condições e necessidades para a racionalização do processo de produção. Nesses casos, os países que não alcançaram alto nível de desenvolvimento industrial e financeiro acabaram sendo subordinados à dominação de exportação de capitais e mercadorias.

Por sua vez esta subordinação econômica subentende também dominação política e ideológica. Assim, o que se constitui em dominação econômica passa a ser também dominação política através das idéias, concepções, valores e habilidades

¹⁵ Investimento exógeno é definido por Baran e Sweezy (p.95) como "todo investimento que ocorre independentemente dos fatores de procura criados pelo funcionamento normal do Sistema.

que são produzidas e difundidas desvinculadas de sua base material. Na realidade, essa desvinculação alcança níveis muito mais extensos uma vez que a dominação capitalista deve ser, agora, analisada e compreendida em níveis mundiais.

É neste sentido que, mesmo não desenvolvendo todas as possibilidades de produção e investimento alcançados pelos países capitalistas, os países não industrializados vivem as conseqüências materiais e políticas do desenvolvimento alcançado pelo monopólio da produção. Nestes últimos, por exemplo, atinge-se um nível de produção intelectual que atende muito mais às condições e às necessidades predominantes nas nações industrializadas, que as condições e às necessidades adequadas ao seu nível de desenvolvimento. No caso da educação, por exemplo, chega-se à importação de teorias, recursos e procedimentos que modificam a atividade pedagógica da instituição escolar de uma forma mais teórica que prática, alcançando um resultado que acaba, em certo sentido, contribuindo para radicalizar ainda mais a desvinculação entre o discurso e as condições e necessidades concretas da realidade.

Neste caso, a escola, como instituição pública, acaba reforçando ainda mais, através de seu modo de ensinar, sua contribuição para manter política e ideologicamente a exploração do capital que se estende além dos limites nacionais.

Mas, o processo de desenvolvimento capitalista não se detém nessa formação de monopólios. Do ponto de vista econômico, esse capital de monopólios industriais, fortalecido e desenvolvido pela fusão com os investimentos de capital do setor bancário, constituiu-se o capitalismo financeiro e passa a ser dominante na sociedade.

Neste caso, as empresas industriais são abertas e associadas a grupos financeiros que passam a participar do seu desenvolvimento e administração. Agora, o capital é acumulado não apenas pela produção de mercadorias, mas também é instituído e generalizado um mercado de capitais, no qual a acumulação é realizada através de bancos de investimento, mercado de bolsas de valores, juros, correção monetária, etc.

A característica específica desse momento não se restringe ao financiamento da produção industrial, mas principalmente em mobilizar o capital investido em atividades produtivas, convertendo-o em capital financeiro, através da emissão de títulos de propriedade com direito a rendimentos, aplicações no mercado financeiro.

Vê-se assim que, na última etapa da acumulação capitalista, os setores industrial, comercial e bancário dominados pelo capital financeiro, o que permite uma maior centralização de capital a uma parcela cada vez menor da população.

Simultaneamente a esta extensão do monopólio de capitais, o Estado instituído (seja enquanto "sociedade política" ou "sociedade civil") acaba fortalecendo uma imensa rede de relações burocráticas e hierárquicas entre suas classes sociais fundamentais, para atender aos interesses predominantes às necessidades de sobrevivência da acumulação financeira.

Analisando essa forma de organização da produção alcançada por relações fundadas na produção e na distribuição do produto através de grandes empresas, as necessidades do homem e da sociedade se distanciavam cada vez mais daquele momento inicial do desenvolvimento capitalista em que o artesão, como pro-

prietário dos meios de produção, possuía reunidas as condições, desde a produção até o consumo, para a comercialização da mercadoria. Se de um lado a associação de capitais e serviços integrou todo o processo de produção, transporte e consumo de várias empresas, por outro lado, esta mesma condição dividiu cada vez mais as funções internas desse processo e impediu, não apenas o trabalhador, mas também os escalões intermediários da administração, de ter uma visão global da produção.

Predomina agora no interior da grande empresa capitalista, e da sociedade de modo mais amplo, dada a forma organizacional que estas adquirem, o planejamento administrativo fundado na divisão de funções e tarefas, com a finalidade de garantir a forma de produção predominante através da racionalização, da eficiência e da eficácia do sistema. Levando em conta que, nas empresas, as funções administrativas de níveis mais altos são ocupadas pelos detentores do capital, existe ainda, na hierarquia funcional instituída, a ampliação de funções que vão da produção ao ponto final do consumo, e exigem, cada uma, a partir de sua finalidade específica, habilidades e aptidões também cada vez mais específicas e especializadas.

A partir dessa crescente possibilidade de condições da produção, cada vez mais específicas e especializadas, abrem-se variadas necessidades de trabalho em diferentes setores sociais (seja de produção material ou intelectual) que provocam também a necessidade do desenvolvimento de novas habilidades, hábitos, aptidões e valores de maneira a garantirem as finalidades mais amplas da produção.

Como nos estágios anteriores, as novas formas de produção da sobrevivência, através da acumulação monopolista e

e financeira, muito influenciam na teoria e na prática pedagógica realizada pela escola.

Agora, aquela preocupação de Dewey com uma forma de organização de ensino de modo a criar condições necessárias para provocar uma reação positiva no aluno diante de uma situação problema que estimule seu pensamento, é radicalizada em favor da necessidade de treinar um comportamento adequado para auxiliar a produção e o consumo em grande escala. É necessária agora uma formação cada vez mais técnica, que vise ao treino de conhecimentos, habilidades e atitudes adequadas à realidade dominante.

Estrutura-se, desta maneira, uma proposta de ensino que, visando a sua racionalização, a fim de garantir a eficiência e a eficácia do resultado, enfatiza a elaboração de planejamentos organizados segundo objetivos operacionais articulados e estratégias, procedimentos e avaliações.

Uma das significativas sistematizações dessa nova tendência de racionalidade, eficiência e eficácia, de produção da existência foi traduzida, no campo pedagógico, por Skinner (1904).

Nascido em Susquehanna, no Estado da Pensilvânia nos E.U.A., Skinner vivenciou todo o progresso alcançado pela ciência e pela técnica em nosso século. Como participante (processo-produto) da nova era da história humana, justificou a utilização da tecnologia no ensino e contribuiu para que a escola pudesse estruturar o trabalho pedagógico em uma seqüência organizada de passos de tal maneira graduados e direcionados para a análise e o controle do comportamento do aluno.

Com Skinner, a ênfase do processo de ensino continua sendo a atividade do aluno, mas, não mais enquanto forma de estimular e orientar a aprendizagem, e sim, enquanto elaboração e organização de instrumentos que modelem seu comportamento para adaptá-lo e ajustá-lo ao seu ambiente e à vida social.

Para justificar a importância e a necessidade de uma tecnologia do comportamento, Skinner analisa os efeitos do desenvolvimento tecnológico na construção do progresso, tanto do ponto de vista de suas conseqüências positivas como negativas. Assim, por exemplo, se, de um lado, a explosão demográfica pode ser contida pelo controle da natalidade, o problema da fome pode ser resolvido com a utilização de melhores métodos para o cultivo de alimentos; o controle das doenças é melhor realizado através do aperfeiçoamento dos serviços sanitários, etc, de outro lado, são também inúmeros os erros causados pela utilização da tecnologia. Dentre eles, o agravamento do problema populacional decorrente dos serviços sanitários e da medicina; a feição de horror adquirida pela guerra através da invenção das armas nucleares, e a poluição em grande parte causada pela busca da felicidade, são resultantes também do desenvolvimento tecnológico.

Assim, segundo ele, cabe ao próprio homem encontrar formas para superar estas conseqüências:

"Tendo ou não podido prever os danos, o homem deve repará-los, ou tudo estará perdido. E isto será possível, desde que reconheça a natureza da dificuldade. Apenas pela aplicação das ciências físicas e biológicas não resolveremos nossos problemas, pois as soluções residem em outro terreno. Os melhores anticoncepcionais só controlarão o crescimento populacional se forem usados. Novos armamentos poderão compensar novos sistemas de defesa e vice-versa, mas só poderemos evitar um holocausto nuclear se as condições de antagonismo entre as nações foram muda-

das. Novos métodos de agricultura e medicina não terão valia se não forem praticados; e o problema habitacional não se resume apenas a edifícios e cidades, mas envolve também, o modo de vida das pessoas. São se revolverá o problema da super-população convencendo-se o povo a não se aglomerar, e o ambiente continuará a se deteriorar até que se abandonem as práticas que conduzem à poluição.

Em suma, precisamos alterar consideravelmente o comportamento humano, mas não podemos fazê-lo apenas recorrendo à física e a biologia, por mais que tentemos. (E há outros problemas, como o colapso de nosso sistema educacional, e a alienação e a revolta dos jovens, problemas para os quais a tecnologia física e biológica é tão obviamente irrelevante que jamais foi aplicada). Não basta 'usar a tecnologia como um entendimento mais profundo dos problemas humanos', nem 'consagrar a tecnologia às necessidades espirituais do homem', e tampouco encorajar os tecnólogos a olhar os problemas humanos"... (Skinner. 1972b. p.8) (grifos nossos)

Segundo ele, para se conseguir esta façanha (alterar o comportamento do homem) basta seguir o caminho da física e da biologia e procurar interferir diretamente nas relações entre o comportamento e o ambiente... "A física não progride por examinar mais atentamente o júbilo de um corpo que cai, ou a biologia pelo exame da natureza dos espíritos vitais e nós não precisamos tentar descobrir o que realmente são as personalidades, estados de espírito, sentimentos, traços de caráter, planos, propósitos, intenções e outras qualidades atribuídas ao homem autônomo, para progredirmos numa análise científica do comportamento". (Skinner. 1972b, p.16).

Para Skinner, precisa-se atualmente, com urgência, desenvolver uma tecnologia do comportamento para resolver os problemas postos pelo progresso, uma vez que o efeito do ambiente no

comportamento foi desconhecido por muito tempo, pois percebe - se com facilidade de que maneira os organismos interferem no ambiente mas, o mais difícil tem sido avaliar o resultado da ação do mundo nos mesmos (organismos).

Para se conseguir realizar esta avaliação, foi necessário que a humanidade, aproximadamente a partir do século XIX, deixasse de considerar o ambiente apenas como um cenário onde os diferentes seres vivos nascem, reproduzem-se e morrem. Para ele mais do que isto, "*o ambiente atua de modo imperceptível: não impele, nem puxa, mas seleciona*". (Kinner. 1972b, p.17).

Neste sentido, foi necessário um longo espaço da história para que o homem percebesse que, diante de um estímulo" proveniente do ambiente, é emitida uma "resposta". Foi Pavlov que primeiro mostrou a possibilidade de se formar novos reflexos através de estímulos provocados em um organismo.

Neste caso, a função do ambiente "*é semelhante à da seleção natural, embora numa escala de tempo bastante diferente; e pela mesma razão foi desprezado. Torna-se clara agora a importância de considerar o que o ambiente produz num organismo, não somente antes como depois de sua resposta. O comportamento é formado e mantido por suas consequências*". (Skinner. 1972b, p.18) Torna-se assim ser importante para o condicionamento de um comportamento desejável a manipulação do ambiente para se obter consequências específicas. Esta nova forma de compreender o ambiente interfere na forma de se compreender as relações do homem com o mundo.

Aquela perspectiva de que o homem percebe o mundo e age para torná-lo conhecido e apreendê-lo é substituída por uma

compreensão segundo a qual o mundo não será conhecido e apreendido se não houver contingências apropriadas. Para Skinner, por exemplo, as respostas de reconhecimento da criança ao rosto da mãe são condicionadas pelas contingências ambientais, associadas à segurança, calor, nutrição necessárias à sobrevivência. *"Aprendemos a perceber no sentido em que aprendemos a responder as coisas de determinada maneira, devido às contingências de que fazem parte"*. (Skinner. 1972b, p.148).

Para ele são ainda mais evidentes a percepção e o conhecimento que derivam de contingências verbais... *"Reagimos a um objeto de diversos modos práticos, devido à sua cor; assim, apanhamos e comemos maçãs vermelhas de uma variedade especial, mas não verdes. É claro que podemos estabelecer a diferença entre o vermelho e o verde, porém algo mais existe quando dizemos que sabemos que uma maçã é vermelha e a outra é verde. Existe a tentação de dizer que o conhecimento é um processo cognitivo inteiramente divorciado da ação, mas as contingências fornecem uma distinção mais útil. Quando alguém pergunta a cor de um objeto que não pode ver e se lhe dizemos que é vermelho, nós nada fazemos em relação ao objeto, por qualquer meio diferente. Quem nos faz a pergunta e ouve a informação é que emite uma resposta prática dependente da cor. Só em contingências verbais pode alguém responder a uma propriedade isolada, à qual não se possa dar uma resposta não verbal. Uma resposta dada à propriedade de um objeto, sem qualquer referência a ele, é chamada abstrata. O pensamento abstrato é o produto de um tipo especial de ambiente, e não de uma faculdade cognitiva"*. (Skinner, 1972b, p.148).

Segundo então esta forma de compreender as rela-

ções entre o homem e o ambiente, Skinner chega a um ponto de fundamental importância para a elaboração de uma nova ênfase na forma de ensinar:

"Talvez o último reduto do homem autônomo seja aquela complexa atividade 'cognitiva', a que se dão nome de pensamento. Por ser complexa, tem custado a se sujeitar a explicações em termos de contingências de reforço. Quando dissemos que uma pessoa distingue o vermelho da laranja, está implícito que esta distinção é uma forma de ação mental. A própria pessoa parece não estar fazendo coisa alguma; responde de maneira diversa a estímulos vermelhos ou alaranjados, mas isto é mais o resultado que o ato de discriminação. Da mesma forma declaramos que alguém generaliza - digamos de sua própria experiência limitada para o mundo como um todo - mas tudo que vemos é esse alguém reagir ao mundo em geral como aprendeu a reagir a seu próprio mundinho. Dizemos que uma pessoa elabora um conceito ou uma abstração, mas tudo que vemos são certos tipos de contingências de reforço trazerem uma resposta sob o controle de uma única propriedade de um estímulo. Dizemos que uma pessoa recorda ou se lembra do que viu ou ouviu, mas tudo o que vemos é o momento presente evocar uma resposta, possivelmente numa forma enfraquecida ou alterada, adquirida em outra ocasião. Dizemos que uma pessoa associa uma palavra a outra, mas tudo o que observamos é que um estímulo verbal evoca a resposta anteriormente feita a outra. Portanto, antes de se supor que é o homem autônomo quem discrimina, generaliza, forma conceitos ou abstrações, recorda ou se lembra e associa, poderemos esclarecer tudo observando que esses termos não se referem a formas de comportamento".
(Skinner. 1972b, p.152).

É então a partir desta forma de compreender o homem e o mundo que Skinner elabora uma série de publicações com a finalidade de sistematizar uma forma de ensino em que a análise, a compreensão e o controle das relações entre o comportamento e o ambiente são enfatizadas. Neste caso, a objetividade das atividades a serem desenvolvidas de maneira a condicionar o alu-

no a emitir determinadas respostas, será fundamental.

Para exemplificar o significado de Skinner para a sistematização dessa tendência pedagógica será incluído aqui o primeiro parágrafo do esclarecimento feito ao professor na publicação de sua obra *A Análise do Comportamento*, toda organizada em forma de instrução programada.

"Edward Thorndike e Arthur Gates, no livro 'Princípios Elementares de Educação', publicado em 1919, escreveram: 'Se, por um milagre de engenhosidade mecânica, um livro pudesse ser de tal forma apresentado que a página dois fosse visível somente ao leitor que tivesse feito o que se afirma na página um, e assim por diante, grande parte do que hoje exige instrução individual poderia ser substituído pela letra impressa. O presente volume é talvez o início da realização desse sonho. Nenhum milagre foi necessário. Um tipo simples de máquina de ensinar consegue este resultado, orientando o estudante através de uma seqüência cuidadosamente planejada de passos (em geral itens a serem completados) de tal modo que em geral ele completa cada passo com êxito. Os primeiros passos da seqüência o preparam para o material mais adiantado dos posteriores'. (Holland e Skinner. 1969).

Em *Tecnologia do Ensino*, Skinner sistematiza a transposição do condicionamento e do controle do comportamento animal para o arranjo de contingências a fim de produzir várias formas de comportamento individual e social no aluno. Sua técnica, fundamentada na programação e no desenvolvimento de condições para modelar e manter determinadas respostas, está alicerçada nos seguintes princípios:

"As recentes melhorias nas condições que controlam o comportamento no campo da aprendizagem são de dois tipos principais: A Lei do Efeito tem sido levada a sério; temos-nos assegurado de que os efeitos aconteçam e de que aconteçam em circunstâncias ótimas para a produção de modifica-

ções chamadas aprendizagem. Uma vez arranjado o tipo particular de consequência chamado reforçador, as técnicas nos permitem modelar o comportamento de um organismo quase à vontade. A demonstração disso, em aulas de psicologia elementar, pelo condicionamento de um organismo como o pombo, já se tornou rotina. Pelo simples apresentar alimento ao pombo faminto no momento exato, é possível modelar duas ou três respostas bem definidas em um só período de demonstração - respostas tais como girar, percorrer o chão, da gaiola desenhando a figura de um oito, ficar parado em um canto determinado da gaiola de demonstração, esticar o pescoço, ou patear. Exibições extremamente complexas podem ser conseguidas através de estágios sucessivos do processo de modelagem, alterando progressivamente as contingências de reforço na direção do comportamento desejado. Os resultados são muitas vezes dramáticos. Em uma demonstração desse tipo, pode-se ver a aprendizagem ter lugar. Uma alteração significativa no comportamento é muitas vezes o resultado óbvio de um único reforço.

Um segundo e importante progresso na técnica permite manter o comportamento em dado estado de força por longos períodos de tempo. Reforços é claro, continuam a ser importantes mesmo muito tempo depois de ter adquirido o comportamento fortalecido. O efeito dos vários esquemas de reforçamento intermitente é de especial interesse. A maioria dos esquemas básicos já foi investigada e, em geral, os esquemas foram reduzidos a uns poucos princípios. Do lado teórico, hoje se tem uma idéia bastante boa de como um dado esquema produz o resultado que lhe é peculiar. Do lado prático, sabe-se como manter qualquer nível de atividade dado por períodos diários limitados apenas pela tolerância física do organismo e pelo dia a dia sem alterações substanciais por toda a vida. Muitos destes resultados seriam tradicionalmente atribuídos à área de motivação, embora a principal operação seja simplesmente arranjar contingências de reforço". (Skinner, 1972a, p.9-10).

Sem dúvida que este novo enfoque no ensino "revolucionou" a prática pedagógica predominante uma vez que "o aluno

é 'ensinado' no sentido de que é induzido a se engajar em novas formas de comportamento e em formas específicas em situações específicas". (Skinner. 1972a, p.31).

Priorizando o ensino individual (respeitar o ritmo próprio de cada aluno) a graduação de dificuldades (passa-se para uma dificuldade maior, desde que uma anterior tenha sido vencida) e o reforço da manifestação de um comportamento correto, Skinner propõe uma nova forma de ensinar que enfatiza cada vez mais o seu processo.

Neste caso, para modelar e manter um comportamento fortalecido são necessários a organização e o controle de contingências que reforcem o objetivo pretendido e tem a ver com a relação de dependência entre a realização de um ato e suas consequências positivas e negativas.

"O processo de aprendizagem está hoje muito melhor compreendido. Muito do que se sabe advém do estudo do comportamento de organismos inferiores, mas os resultados se mantêm surpreendentemente bons para sujeitos humanos. A ênfase destas pesquisas não tem consistido em provar ou desaprovar teorias, mas na descoberta e no domínio das variáveis das quais a aprendizagem é uma função. Esta orientação prática deu bons resultados, pois um grau extraordinário de domínio sobre as variáveis foi obtido. Arranjando contingências apropriadas de reforço, formas específicas de comportamento podem ser estabelecidas e postas sob o controle de classes específicas de estímulos. O comportamento resultante pode ser mantido com forças por longos períodos de tempo. Técnicas baseadas nestes trabalhos já estão sendo postas em prática na neurologia, na farmacologia, na dietética, na psicologia, na psiquiatria e em outros campos". (Skinner. 1972a, p.30-31).

Assim, fundada na teoria psicológica que explica o "condicionamento operante", utiliza-se da recompensa e da punição para garantir que um objetivo seja alcançado através do en-

sino. É este "um arranjo de contingências sob as quais os alunos aprendem. Aprendem sem serem ensinados no seu ambiente natural, mas os professores arranjam contingências especiais que aceleram a aprendizagem, facilitando o aparecimento do comportamento que, de outro modo, seria adquirido vagarosamente, ou assegurado o aparecimento do comportamento que poderia, de outro modo não ocorrer nunca". (Skinner. 1972a, p.62).

Assim, através do arranjo sistemático do ambiente, a atividade do aluno pode ser direcionada para que sejam dadas as respostas desejadas. Neste caso, alguns cuidados devem ser observados na programação de estímulos adequados:

... "Que comportamento deve ser estabelecido? Quais os reforçadores que estão à disposição? Com que respostas é possível contar para iniciar um programa de aproximações sucessivas, que levará a forma final do comportamento? Como podem ser esquematizados com mais eficiência os reforços para manter o comportamento fortalecido?" (Skinner. 1972a, p.18).

Dentre as condições a serem observadas em uma programação para se conseguir estimular e manter o comportamento pretendido, a graduação das modificações desejadas é necessária. Esta consiste na organização de uma seqüência cada vez mais complexa de dificuldade de maneira que, ao se executar o repertório de um primeiro esquema, é produzido o estímulo adequado ao seguinte até se chegar, através de aproximações sucessivas, ao desenvolvimento de níveis de comportamento bastante elevados.

Para conseguir manipular o reforço com considerável precisão a fim de se alcançar o controle do comportamento do aluno, Skinner propõe uma forma de modelar a resposta desejada segundo o controle de vários tipos de estímulos, através das "máquinas de ensinar" e da "instrução programada", desenvolvida em

laboratório.

Tanto a máquina de ensinar como a instrução programada, estão fundadas na apresentação de uma situação (estímulo) que exige resposta imediata.

"A característica importante do aparelho é o reforço imediato da respostas correta. A simples operação da máquina deverá provavelmente ser suficientemente reforçadora para manter o aluno médio ocupado por um período razoável todos os dias. A professora pode facilmente supervisionar toda uma classe trabalhando com estes aparelhos ao mesmo tempo e, no entanto, cada criança progride no seu próprio ritmo, completando tantos problemas quantos lhe foi possível durante a hora de aula. Se a criança tiver de, por qualquer razão, abandonar a sala, pode, ao voltar, continuar onde parou. A criança bem dotada progredirá rapidamente, mas é possível evitar que se adiante muito, dispensando-a de aritmética por algum tempo ou lhe dando séries de problemas especiais, que a familiarizem com outras possibilidades interessantes da matemática".
(Skinner. 1972a, p.22-23).

Neste caso, a máquina de ensinar (considerada por ele como "qualquer artefato que disponha de contingências de reforço") (Skinner. 1972a, p.63) e a instrução programada se constituem em meios de serem programadas situações para mudar um comportamento que emerge frequentemente.

Sendo mais comumente utilizada na indústria de forma a garantir o treinamento de habilidades e atitudes necessárias à eficácia da tarefa ser desempenhada, a programação de atividades direcionadas a um objetivo previsto provocou modificações na relação professor-aluno.

Fica assim caracterizada a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem (esta última agora muito mais evidenciada), segundo Skinner:

"É importante que o aluno aprenda sem ser ensinado, que resolva problemas sozinho, que explore o desconhecido, que se comporte de maneira original, e estas atividades devem, se possível, ser ensinadas. Mas quando? A estratégia tradicional tem sido ensinar a pensar enquanto se ensina alguma matéria, e certos conflitos são então inevitáveis. A instrução planejada para simplesmente transmitir o que se sabe quase sempre negligenciou o ensinar a pensar. Algumas formas recentes caíram no extremo oposto: ao procurar garantir que o aluno aprenda a pensar, negligenciaram a transmissão do que é sabido. Aparentemente a dificuldade está em encontrar um meio termo, com a condição de que as duas coisas sejam feitas ao mesmo tempo. Se for possível analisar e ensinar a pensar separadamente, as coisas sabidas poderão ser transmitidas com a máxima eficiência". (Skinner. 1972a, p.110).

É neste sentido então que, de acordo com Skinner, ensinar a pensar significa ensinar a "comportar-se diante de estímulos" (Ibidem, p.113) ou seja: ensinar os processos comportamentais como aprender, discriminar, generalizar e abstrair.

Do ponto de vista do trabalho do professor ocorreram também alterações em sua forma de organizar e desenvolver o ensino, à medida que a prática pedagógica foi transformada em um ciclo de planejamento-execução-avaliação-replanejamento... para se alcançar objetivos específicos (comportamentais) previstos.

Neste sentido, através da programação de "esquemas múltiplos de reforçadores" (Skinner. 1972a, p.11), o professor modela o comportamento do aluno, condicionando o desenvolvimento de hábitos, habilidades e atitudes sociais e individuais, intelectuais e motoras, como a atenção, a resolução de situações problemas, o autocontrole, a cooperação, a competição, dentre outros. No caso, a ênfase na organização e na execução do pro-

cesso de aprendizagem passa a ser a finalidade do ensino, vivenciada através de exercícios e treinamento.

Observada apenas do ponto de vista do interior da sala de aula, a ênfase na importância e na necessidade da utilização de meios de ensino, para modelarem determinada forma de comportamento desejado, alterou fundamentalmente o "como ensinar" proposto pelo método de Herbart e Dewey. Pois, a partir dela, o essencial para o ensino não consiste na transmissão direta ou indireta do saber, como propunham esses educadores, através de cinco passos¹⁶ a serem seguidos pelo professor.

Com Skinner a escola capitalista expressa o estágio atual da sociedade uma vez que a prática pedagógica evidencia cada vez mais a técnica, o treino e o exercício, e o conteúdo do ensino fica restrito ao necessário para a prática destas atividades.

¹⁶ Os cinco passos propostos por Herbart e Dewey são:

Herbart

- "1. Preparação
2. Apresentação
3. Assimilação (comparação)
4. Generalização
5. Aplicação"

Dewey

1. Atividade
2. Problema
3. Dados
4. Hipótese
5. Experimentação" (Brubacher, 1961, p.24)

CONCLUSÃO

Segundo a análise aqui realizada, constata-se que a **Didática** não apenas enquanto técnica, mas levando em conta o seu conteúdo pedagógico implícito, está articulada a uma finalidade social.

Desta maneira, a partir de uma análise da relação entre o como ensinar e a realidade social mais ampla, puderam ser identificadas várias formas de se desenvolver e alcançar as condições e necessidades predominantes na prática social de produção da existência do homem, através da educação escolar. Neste sentido, as modificações ocorridas na ênfase deste ou daquele elemento da relação pedagógica não significaram unicamente a valorização ou do produto ou do processo de ensino. Entre educar sistematicamente a criança, transmitindo diretamente um "Ideal" de mundo, ou procurar compreender e definir o "como ensinar", não foram alteradas apenas a forma de se estabelecer relações entre quem ensina e quem aprende. Pois, ao serem praticadas estas diferentes finalidades do ensinar foram desenvolvidas, também, na criança habilidades, valores e conhecimentos adequados às diferentes necessidades e condições predominantes na realidade.

Observou-se desta maneira que, à medida que a ciência e a técnica (tecnologia) se tornaram fatores fundamentais na configuração das formas de produção da vida, a função do ensino escolar foi cada vez mais desligando sua finalidade de um ideal mais amplo e se restringindo gradativamente ao desenvolvimento de meios. Estes, relacionados com a coleta, a sistematização e a

análise de dados e problemas, com a formulação de hipóteses e a tomada de decisões, enfim com o controle da execução e a avaliação dos resultados, destacavam cada vez mais a sistematização, a organização e o planejamento das condições e dos meios de ensino e escamoteavam a finalidade social vivenciada.

Verifica-se, assim, que uma forma de ensino não possui um fim em si mesma, pois ela é determinada (e determina relativamente) por um conteúdo que extrapola o interior da prática pedagógica e sintetiza relações com um projeto mais amplo de sociedade.

Para a Didática, caracterizada agora como conteúdo-forma, teoria-prática, saber-arte, passa a ser de fundamental importância não apenas identificar um ou ambos destes pólos, mas compreender suas determinações e relações. Neste caso, considerando que o professor, ao definir sua forma de ensinar explícita, define, também, um conteúdo pedagógico implícito (conhecimentos, habilidades, hábitos, valores) o tratamento que reduz a Didática apenas à utilização de técnicas cada vez mais inovadoras e atualizadas é superada, tendo em vista a necessidade de se identificar as finalidades sociais, políticas e ideológicas, mais amplas, que fundamentam as relações e atividades vivenciadas.

Neste sentido, a Didática sintetiza a realidade social à medida que significa determinada forma de compreender o homem e desenvolver nele os conhecimentos, as habilidades, os hábitos e valores necessários a uma determinada sociedade.

Deste ponto de vista, determinada concepção de educação, de homem e de sociedade constitui-se, como condição objetiva-subjetiva, em premissa para uma educação sistemática

que possa contribuir para a conservação-superação da realidade. Vivenciadas estas concepções através do como se ensina, a forma de se organizar, executar e analisar o trabalho do professor, a atividade do aluno, o conteúdo e os procedimentos de ensino, são adequados às condições predominantes na realidade, e, ao mesmo tempo, são também condição de superação. Assim, historicamente, cada momento da produção da existência do homem, embora determinante, desenvolveu uma forma de vida e de educação adequada e, ao mesmo tempo, constituiu-se, contraditoriamente, em condições para sua superação.

Assim compreendido, o caráter predominantemente conservador e reprodutivista da prática social capitalista, vivenciado no interior de uma prática pedagógica específica, levando-se em conta as condições e necessidades predominantes na relação professor e aluno, o mesmo poderá ser superado por uma prática que vivencie e coloque uma finalidade social adequada a um "novo" projeto de sociedade.

É neste sentido então que a ênfase em um ou outro elemento do processo de ensino não significa por si só uma prática pedagógica mais conservadora ou mais crítica, uma vez que uma forma de ensinar está articulada a pressupostos sociais mais amplos. Segundo esta compreensão, é que se pode, por exemplo, explicar criticamente porque a sistematização de Comênio sobre o como ensinar contribuiu, ainda no século XVII, para a crítica da educação feudal, à medida que apontava para as necessidades e condições emergentes em um novo projeto histórico. Da mesma maneira Herbart, Dewey e Skinner, referindo-se a diferentes momentos do desenvolvimento do capital, sistematizaram diferentes propostas da relação pedagógica que se superaram reciprocamente no interior dessa sociedade.

Isto porque, à medida que o avanço do modo capitalista de produção foi se tornando predominante, outras condições objetivas e subjetivas estavam disponíveis e outras necessidades, interesses e aptidões eram indispensáveis. Assim, não foi por acaso que Herbart esteve preocupado em elaborar e sistematizar uma ciência da educação durante o século XIX, e que Dewey e Skinner focalizaram cada vez mais o processo de ensino.

Como teóricos do capital, cada um, em seu tempo e em sua realidade, elaborou e praticou um ensino adequado aos diferentes momentos históricos predominantes. Suas propostas embora aparentemente divergentes entre si, na forma de ensinar, possuíam em comum um conteúdo que as identificavam do ponto de vista da adequação ao capital, aos conhecimentos, às habilidades, aos hábitos e aos valores predominantes.

Fica desta maneira colocada uma questão para quem ensina: quando se pretende esclarecer o conteúdo teórico-prático implícito em uma forma de ensinar, as articulações e relações entre uma concepção de homem, de educação e de sociedade se constituem como tema central. Ou seja, a prática pedagógica é uma forma de vivenciar a nível de uma prática específica a educação de um homem para atuar em uma sociedade.

Neste sentido, pode-se afirmar que a contribuição do professor para a superação do estado de exploração predominante na sociedade capitalista não fica restrita apenas ao saber transmitido direta ou indiretamente pelo ensino de um saber específico. Através da forma de ensinar, mesmo levando em conta as condições e necessidades determinantes, podem ser também desenvolvidas novas condições e necessidades que se referem a um

projeto de sociedade ainda em vias de desenvolvimento, contribuindo para superar a realidade predominante.

Assim, se no nível atual de desenvolvimento alcançado pela sociedade capitalista enfatiza-se, cada vez mais, a produção e o consumo seja de mercadoria, ou de capital, na escola, também capitalista, através de suas forma de ensinar, são enfatizadas, cada vez mais, a eficiência e a eficácia do sistema para praticar o desenvolvimento de habilidades, de hábitos e de atitudes que incentivem e valorizem a racionalidade, a técnica, o treino, etc. Mas, ao mesmo tempo, sendo clara para o professor esta relação sociedade-escola, é possível, a partir da análise e compreensão das condições e necessidades dominantes, identificar e praticar, através de sua forma de ensinar, os hábitos, as habilidades os valores e os conhecimentos emergentes na sociedade e assim contribuir para sua superação.

Neste sentido, uma forma de ensinar que se pretende crítica, mesmo levando em conta as necessidades de adaptação e ajustamento da criança à sociedade capitalista dominante, pode, através dos meios utilizados, praticar o desenvolvimento de condições, necessidades, interesses e aptidões, adequadas a um projeto de sociedade que vise a superação da desigualdade social dominante.

Chega-se desta maneira, a uma análise e compreensão de Didática que, enquanto forma de organizar, executar e analisar o ensino, não se restringe a verificar apenas as técnicas que visam a uma educação voltada ou para a transmissão do saber ou para a aprendizagem da criança.

Segundo ela, a Didática sintetiza uma realidade social, uma concepção de mundo na qual o professor, o aluno, o

conteúdo, os recursos e os procedimentos utilizados, são produto-processo de um momento histórico. Significando, portanto, condições e necessidades socialmente produzidas, uma forma de ensino poderá utilizar estes elementos de maneira a contribuir para superar a realidade predominante, através dos conhecimentos, das habilidades, dos hábitos e dos valores que pratica.

Neste momento, a partir da análise das relações entre ensino-sociedade ficam colocadas, para os professores, algumas questões que poderão contribuir para um repensar sobre o que tem sido sistematizado como o saber da **Didática**.

- Quais pressupostos deverão nortear a formulação de uma **Didática** que contribua para superar os interesses e as condições de classe, predominantes na sociedade capitalista? Em outras palavras, qual o projeto histórico que, do ponto de vista da concepção de homem, de educação, de ensino, de sociedade deverá nortear uma "nova" proposta de ensino que enfatize a construção de uma sociedade democrática e, conseqüentemente a democratização da educação escolar?

- Nesta "nova" **Didática**, como serão trabalhados a finalidade da educação, a relação professor x aluno, os conteúdos e as técnicas de ensino, a avaliação e o planejamento?

- Quais serão seus elementos fundamentais?

- Quais conhecimentos, habilidades, hábitos e valores deverão ser enfatizados?

BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado. Lisboa. Ed. Presença, s/d.
- ALVITE, Maria Mercedes Capelo. Didática e Psicologia - Crítica ao Psicologismo da Educação. São Paulo, Loyola. 1981.
- AQUINO, Santo Tomás de. Suma Teológica. Porto Alegre, Grafosul, 1980.
- AQUINO, Santo Tomás de. De Magistro. In: Mayer, M.H. & Fitzpatrick, E.A. Filosofia da Educação de Santo Tomás de Aquino. São Paulo, Liv. Ed. Odeon, s/d.
- BARAN e SWEEZY. Capital Monopolista. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978.
- BRAVERMAN, Harry. Trabalho e Capital Monopolista - A degradação do Trabalho no século XX. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981.
- BRUBACHER, J.S. Importância da Teoria em Educação. Rio de Janeiro, MEC. INEP. CBPE. 1961.
- CARVALHO, Irene Melo. O Processo Didático. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1978.
- CHARTIER, Emile. Reflexões sobre a Educação. São Paulo, Saraiva, 1978.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. "Ideologia e Educação". Educação e Sociedade. São Paulo, CEDES, 2(5):24-40, 1980.
- CHEPTULIN, Alexandre. A Dialética Materialista. São Paulo, Alfa-Omega, 1982,
- COMÊNIO, J.A. Didática Magna. Lisboa. Calouste Gubenkian. 1976.
- COUTINHO, Carlos Nelson. Fontes do Pensamento Político de Gramsci. Porto Alegre. L. & PM, 1981.

- CUNHA, L.A.R. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1983.
- CURY, Carlos R. Jamil. Educação e Contradição. São Paulo. Cortez - Autores Associados. 1988.
- DESCARTES, René. Meditações. Coleção Os Pensadores. Abril Cultural. São Paulo, 1982.
- DESCARTES, René. Discurso do Método. Lisboa. Livraria Popular Francisco Franco LDA. 1984.
- DEWEY, John. Vida e Educação. São Paulo, Edições Melhoramentos, 1967.
- DEWEY, John. Democracia e Educação. São Paulo. Companhia Editora Nacional, 1979.
- Dicionário de Economia. Os Economistas. São Paulo. Nova Cultural, 1985.
- DOBB, Maurice. A Evolução do Capitalismo. Rio de Janeiro, Zahar, 1973.
- EBY, F. História da Educação Moderna. Porto Alegre. Editora Globo, 1962.
- FRANCA, L. O Método Pedagógico dos Jesuítas. Rio de Janeiro, Livraria Agir Editora, 1952.
- GARAUDY, R. O Pensamento de Hegel. Lisboa, Moraes Editores, 1971.
- GILBERT, Roger. As Idéias Atuais em Pedagogia. Lisboa, Martins Fontes. 1974.
- GOLDMANN, Lucien. Dialética e Cultura. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- GRAMSCI, A. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.
- GRAMSCI, A. Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981.

- GRAMSCI, A. Cartas do Cárcere. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- GRAMSCI, A. Novas Cartas de Gramsci. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GRAMSCI, A. A Política e o Estado Moderno. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1980.
- GRUPPI, L. O conceito de Hegemonia em Gramsci. Rio de Janeiro, Graal, 1980.
- HERBART, J.F. Pedagogia General Derivada Del Fin de la Educación. Lineal, Oficinas Lagasc. s/d.
- HOBSEBAWM, E.J. A Era do capital. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- HOBSEBAWM, E.J. A Era das Revoluções. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- HOLAND, J.G. & SKINNER, B.F. A análise do Comportamento. São Paulo, Editora Herder, 1969.
- HUBERMAN, L. História da Riqueza do Homem. Rio de Janeiro. Zahar, 1984.
- IANNI, O. (Org.). Marx. São Paulo, Ática, 1982.
- INSTITUTO GRAMSCI. Política e História em Gramsci. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- KANT, E. Crítica da Razão Pura. Coleção Os Pensadores. Abril Cultural, São Paulo, 1982.
- KILPATRICK, W. Educação para uma Civilização em Mudança. São Paulo, Melhoramentos, 1974.
- KOSKI, Karel. Dialética do Concreto. 2a. ed., Rio, Paz e Terra, 1976.
- LESSA, Vicente Themudo. Luthero. São Paulo. Edições Cultural Brasileira, 1935.

- LOPES, E.M.T. Origens da Educação Pública. São Paulo, Edições Loyola, 1981.
- LUZURIAGA, Lorenzo. História da Educação e da Pedagogia. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1977.
- MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a Pedagogia Moderna. Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1975.
- MANACORDA, Mário Alighiero. El Principio Educativo en Gramsci - americanismo e conformismo. Salamanca, Ed. Signeme, 1977.
- MARX, K. Capítulo Indêdito D'O Capital. Porto. Publicações Escorpião, 1975.
- MARX, K. Formações Econômicas Pré-Capitalistas. São Paulo, Paz e Terra, 1985.
- MARX, K. & ENGELS, F. Crítica da Educação e do Ensino. Lisboa, Moraes Editores, 1978.
- MARX, K. & ENGELS, F. A Ideologia Alemã. Lisboa, Editorial Presença Ltda., Vol. I, 1980.
- MARX, K. & ENGELS, F. Obras Escolhidas. São Paulo, Alfa-Omega. s.d. 3 vol.
- MELLO, Guiomar Namó de. Magistério de 1º Grau, da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez Editora: Autores Associados, 1982.
- PETIT,, Vincent. "As contradições de 'A Reprodução'". CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (43): 43-51, 1982.
- PLATÃO. Diálogos. Porto Alegre, Globo, 1954.
- PLATÃO. Diálogos. Porto Alegre, Globo, 1975.
- PLATÃO. A República. Lisboa. Calouste Gulbenkian. 1987(a).
- PLATÃO. Pensadores. São Paulo, Nova Cultural, 1987(b).
- PONCE, Anibal. Educação e Luta de Classes. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1981.

- ROUSSEAU, J.J. Emílio ou da Educação. Rio de Janeiro, Difel, 1979.
- SALM, Cláudio. Escola e Trabalho. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- SARUP, Madan. Marxismo e Educação. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1980.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. São Paulo, Cortez Editora. Autores Associados, 1983.
- SAVIANI, Dermeval. "A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira. ANDE. São Paulo, Revista da Associação Nacional da Educação. 5(11): 15-28, 1986.
- SAVIANI, Dermeval. Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. Em Aberto. Brasília, 22:13-17, ag. 1984.
- SAVIANI, Dermeval. Tendências e Correntes da Educação Brasileira. In: Trigueiro Dumerval. Filosofia da Educação Brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- SKINNER, B.F. Tecnologia do Ensino. São Paulo, EPU/EDUSP. 1972(a).
- SKINNER, B.F. O mito da Liberdade. A análise do Comportamento. São Paulo. Editora Herder, 1972(b).
- SKINNER, B.F. O Comportamento Verbal. São Paulo, Cultrix, Ed. da USP, 1978.
- SNYDERS, Georges. Escola, Classe e Luta de Classes. Lisboa, Moraes Editores, 1977.
- SNYDERS, Georges. Para onde vão as pedagogias não-directivas? Lisboa. Moraes Editores, 1974.
- SNYDERS, Georges. Pedagogia Progressista. Coimbra, Almedena, 1974.
- SOARES; Magda Becker. "Didática, uma disciplina em busca de sua identidade". ANDE. São Paulo, Revista da Associação Nacional de Educação. 5(4):39-42, 1985.

SUCHODOLSKI, B. A Pedagogia e as Correntes Filosóficas. Lisboa. Livros Horizontes. 1978.

SWEEZY, P.M. Teoria do Desenvolvimento Capitalista. Os Economistas. São Paulo, Nova Cultura, 1986.

TEIXEIRA; A. Pequena Introdução à Filosofia da Educação. São Paulo. Cia. Ed. Nacional, 1978.

TOUCHARD, J. História das Idéias Políticas. Lisboa. Europa-América. 1970.

VAZQUEZ, A.S. Filosofia da Práxis. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.