ROSALBA FACCHINETTI

A IDENTIDADE INTELECTUAL e o poder da palavra

São Paulo

2014

ROSALBA FACCHINETTI

A IDENTIDADE INTELECTUAL e o poder da palavra

Tese apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de Sã Paulo para obtenção do título de Doutor em Comunicação.

Área de Concentração – Teoria e pesquisa em Comunicação

Linha de Pesquisa – Estética e História da Comunicação

Orientador – Prof. Dr. Victor Aquino Gomes Correa

São Paulo

2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Facchinetti, Rosalba
A identidade intelectual e o poder da palavra / Rosalba Facchinetti. -- São Paulo: R. Facchinetti, 2014.
230 p.: il.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação - Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.
Orientador: Victor Aquino Gomes Correa
Bibliografia

1. Linhas epistemológicas 2. Concepção de mundo 3. Paradigmas e bases filosóficas 4. Referencial teórico 5. Pesquisa em ciências sociais I. Correa, Victor Aquino Gomes II. Título.

CDD 21.ed. - 302.2

FACCHINETTI, R. **A Identidade Intelectual e o poder da palavra**. Tese apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Comunicação.

Data: _____/_____/_____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos: Renato
Daniela
Ana Carolina
Renata

Aos meus netos: Luís Henrique
Isadora

Ao meu companheiro: Alexandre Augusto Figueiredo de Carvalho Neto

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos especiais:

Ao meu orientador: Prof. Dr. VICTOR AQUINO

À minha irmã: Luciana

FACCHINETTI, R. **A Identidade Intelectual e o poder da palavra**. 230 p. Tese (Doutorado) Escola de Comunicações e Artes, da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

RESUMO

Este trabalho buscou demonstrar que a concepção de mundo/cosmovisão, (reunião das escolhas ontológicas, epistemológicas e metodológicas) base teórica/paradigmática do pesquisador das Ciências Sociais, posta em crise pela passagem da modernidade para a pós-modernidade, pode ser retomada através da construção da sua ***Identidade Intelectual*** - expressa na sua ***palavra*** - prova da autonomia e da autodeterminação.

Palavras Chave: Linhas epistemológicas. Concepção de mundo, Paradigmas e bases filosóficas. Referencial Teórico. Pesquisa em ciências sociais. Identidade e identidade Intelectual.

FACCHINETTI, R. **A Identidade Intelectual e o poder da palavra**. 230 p. Tese (Doutorado) Escola de Comunicações e Artes, da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ABSTRACT

This research aimed at demonstrating that the conception of the world/Cosmo vision (assembly of ontological, epistemological and methodological choices) theoretical grounds for the researcher in Social Sciences, in crisis by the transition from Modernity to Post-Modernity, can be rescued through the building of its intellectual identity – expressed in ones voice – proof of autonomy and self-determination.

Keywords: Epistemological guidelines. Concept of World. Paradigms and philosophical grounds. Theoretical References. Research in Social Sciences. Identity and Intellectual Identity.

SUMÁRIO

Unidade I – INTRODUÇÃO **10**

Apresentação e Justificativa ……..10

Origem da pesquisa.....……16.

Objeto ……....18

Objetivos ……..19.

Hipóteses ……..20

Metodologia …….....20

Quadros **22**

Unidade II – REFERENCIAL TEÓRICO **25**

Conceitos e definições **25**

Concepção de mundo, a cosmovisão e os paradigmas 26

Identidade.....43

Intelectual …….55

Quadros **69**

Unidade III – O ESTUDO DE CASO **88**

Apresentação ……...……...88.

Identidade intelectual …….....116

Conclusões …….118

Quadros **124**

Unidade IV –Referências bibliográficas **136**

Anexos

Entrevistas

ANEXO 1 - Dermeval Saviani……...147.

ANEXO 2 - José Cerchi Fusari ……...152

ANEXO 3 – Selma Garrido Pimenta.……...164.

ANEXO 4 - Moacir Gadotti ……..….167

ANEXO 5 - Antonio Joaquim Severino …….188

ANEXO 6 – José Carlos Libâneo …….....202

Unidade I - INTRODUÇÃO

Apresentação e Justificativa

Inicio fazendo referencia ao trabalho anterior, a dissertação de mestrado, apresentada à Universidade Metodista de São Paulo – UMESP – sob o título *A Comunicação Organizacional frente à pressão das mudanças externas ao mundo do trabalho* trazia o resultado de um estudo sobre a Secretaria do emprego e das relações do trabalho do Estado de São Paulo porque das suas conclusões nasceram as principais inquietações para um novo trabalho.

A pesquisa foi realizada entre 1998 e 1999 e a dissertação foi apresentada no ano 2000 e tratava primordialmente de comunicação e mudanças como mostra o seu próprio resumo:

> Este estudo visa contribuir para:
> - a compreensão dos efeitos das mudanças que se verificaram na passagem da sociedade industrial para a pós-industrial, no mundo do trabalho e da produção diante do fenômeno da globalização e dos avanços tecnológicos;
> - a conscientização da importância da Comunicação Organizacional, em qualquer tipo de organização, como um instrumento determinante para o acúmulo e disseminação de informações relevantes na Era da Informação e do Conhecimento;
> - identificar o impacto das mudanças, como pressões externas, sobre a comunicação interna das organizações.

As discussões que se impunham então eram as grandes mudanças que o século XX deixaria de herança para o novo século. O trabalho foi a maior temática e examinada de todos os ângulos. Vivíamos um desemprego que, em São Paulo, se aproximava dos 20% e os analistas, os teóricos – em livros – mas muito mais em meios mais rápidos como artigos em revistas e jornais, workshops e seminários, afirmavam que o desemprego era estrutural, ou seja, tudo que era “sólido desmanchara no ar” – o mote infinitamente repetido naquele período e daí apontavam as inquietações que instigavam à reflexão, entre elas reproduzimos algumas citadas nesse trabalho:

- o desaparecimento de postos de trabalho e profissões, apontados como consequência da das mudanças da sociedade industrial para a pós-industrial e a globalização;
- as mudança nos paradigmas do mundo do trabalho;
- as exigências que o mercado de trabalho ao impor novos perfis profissionais baseados na tecnologia comunicacional;
- a necessidade de se reorganizar a produção baseada na informação e no conhecimento - isto é, no uso do capital intelectual.

Nesse período em que foi realizada a pesquisa fervilhava a ideia de que o maior problema girava em torno das mudanças que o mundo exigia e, que, aceitando-as e fazendo as devidas reformulações tudo se resolveria. Mas o desemprego pressionava, como certeza ou como ameaça, vivíamos uma situação similar a que se vê em alguns países do euro hoje, tanto que o tema emprego/trabalho teve nos jornais cuidados editoriais que se davam aos suplementos especiais, com matérias de peso, acrescidas de gráficos e fotos com muitas cores. Como exemplo, retirei de um artigo, sob o título *O trabalho e a Globalização*, do jornal a Folha de São Paulo de 2 de Agosto de 1998, definições saídas de um glossário que ia sendo criado para se entender as expressões novas, termos criados ou reconceituados que vale a pena apresentar:

- Analistas simbólicos: são os trabalhadores com formação para serem integrados às novas redes informatizadas que definem o modelo de produção intensivo em conhecimento.
- Capital intelectual: é uma nova forma de contabilizar as áreas de recursos humanos das empresas, tentando medir a contribuição dos setores intensivos em conhecimento para a produção da riqueza.
- Comoditização: é a transformação de um produto numa “commodity”, ou seja, numa mercadoria padronizada, em analogia com matérias-primas e produtos intermediários, de baixo dinamismo tecnológico.
- Crise da licitude: a crescente perda de confiança no aparato burocrático criado pela legislação trabalhista que, na visão liberal, levou à generalização de práticas corporativas, corruptas e fisiológicas.

- Desintermediação: é a eliminação de elos nas cadeias produtivas e de distribuição provocada pelo surgimento de novos mecanismos de comercialização, como a Internet. Do “home banking” à compra de livros e Cds, perde a importância o intermediário tradicional, numa loja real atrás de um balcão.
- Desregulamentação: é a redução ou a eliminação de legislação que limita a atuação de empresas privadas, em qualquer setor.
- Digitalização: tudo está sendo digitalizado, ou seja, convertido em informação que pode ser processada por computadores, que calculam a partir de combinações de dígitos “0” e “1”. Imagens, textos, processos, relações humanas, educação, consumo, praticamente tudo converge para padrões digitais.
- Digiteratos: é um neologismo criado para definir as pessoas que têm habilidades compatíveis com o mundo digital, assim como antigamente existiam os “literatos”.
- Externalidades: são os efeitos econômicos públicos ou coletivos que decorrem de decisões privadas. É um dos fatores mais importantes da nova economia, pois quando tudo funciona em rede, cada pessoa ou empresa que se conecta a essa rede aumenta o valor da própria (da pessoa, da rede, da empresa e dos produtos que são produzidos e distribuídos nela).
- Flexibilização do mercado de trabalho: é a redução do poder de negociação sindical e a eliminação de benefícios do empregado que são custos indiretos para o empregador.
- Planejamento de carreira: é a reavaliação permanente de habilidades e projetos profissionais, num mundo em que a própria definição de carreira pode mudar subitamente (ela pode até mesmo desaparecer).
- Pós-modernidade: também denominada era pós-industrial, em que máquinas substituem não apenas o trabalho braçal, mas, também serviços e tarefas antes executadas por funcionários de “colarinho branco.
- Produtividade: é a relação entre volume de produção e número de trabalhadores. A meta eficiente é aumentar a produtividade, ou seja, produzir sempre mais com menos gente.

- Soho: é a sigla em inglês para “small office, home office” (escritório pequeno e caseiro), designando a importância crescente de micro e pequenos empreendimentos, em geral intensivos no uso de tecnologia da informação, que funcionam nos lares dos empresários.
- Terceirização: é uma das formas consagradas de flexibilização do mercado de trabalho, pois áreas inteiras de uma empresa são transformadas em serviços prestados por terceiros.
- Volatilidade: é a intensidade com que as coisas mudam, do preço das ações às taxas de câmbio e juros, passando pelo valor de produtos e tecnologias.

Havia uma tendência em apontar o lado bom, do novo, da “Nova Era” e as descrições pessimistas tendiam a ser ignoradas. Os autores que trazem análises sobre a fragmentação, descentração, escravização global no trabalho, migrações e deslocamentos pelo mundo e demais consequências negativas dessas mudanças somente nos atingiram no século XXI. Cito dois exemplos que se incluem como referencias teóricos neste trabalho: Stuart Hall e Zygmunt Bauman (este último teve o seu livro *Modernidade Liquida* publicado em inglês em 2000 e em português em 2001).

Em meio à pesquisa, diariamente surgiam indícios de novas mudanças, e percebi que para não perdê-las deveria utilizar intensamente artigos dos analistas, notadamente estrangeiros, que eram publicados nos suplementos de jornais e nas revistas, sobre os temas centrais, daquele período: globalização, revolução digital, mudanças de valores, novos valores para os jovens, mudanças na organização familiar, mudanças na forma de produção, o desemprego e o fim de empregos e profissões, a qualidade total e as pressões no mundo do trabalho, as reengenharias, o terceiro setor, novos conceitos para o mundo do trabalho, novos perfis profissionais até mesmo as pesquisas sobre o mapeamento do cérebro identificando nele os pontos de inteligência e mais ideias e conceitos dos gurus que aqui aportavam, como Domenico de Masi (entrevistado) que em pouco tempo lançou 3 livros e participou de inúmeros eventos entrevistado em vários canais de TV e participou do conceituado programa da Cultura *Roda Viva* por duas vezes.

Utilizei uma bibliografia clássica bem como a mais recente para uma conceituação consistente dos temas que deram base à pesquisa. Assim o Liberalismo e suas fases, apresentado como marco histórico da análise, ou seja, o

mundo anterior àquele que havia se modificado – e o movimento seguinte o neoliberalismo e as características que levaram à sociedade pós-industrial e à globalização – estes dois temas também foram amplamente examinados desembocando nos efeitos sobre a comunicação organizacional.

Foi um verdadeiro inventário sobre as mudanças que o mundo apresentava e o que se apresentava era a reunião dos objetos utilizados nas ficções cientificas futuristas. Mas pouco mais que uma década da realização desse trabalho estamos anos luz de distância com os avanços tecnológicos. Evoluímos! Já temos até o robô, praticamente à mão, para nos tirar todo e qualquer esforço físico! Evoluímos?

Com certeza as máquinas sim, mas e o ser humano? Não só este brasileiro, que pelas flexibilizações, volatilidades do mercado e outras tantas coisas "*está* a bola da vez" e não fala mais em desemprego. Julgo que não há necessidade de levantar as causas, para tanto teria que, seguramente, entrar pela economia o que certamente não responderia a questão.

E essa é uma questão que surge depois que se descreve a fúria e a velocidade das mudanças, e o ser humano? Sim, porque as mudanças apontadas e suas consequências envolviam o mundo, a sociedade, até a sustentabilidade do planeta. O novo desmontara e destruíra, como estrada a seguir, os grandes projetos políticos, principalmente os dois mais caros ao século XX: o capitalista e o socialista (ou positivista e marxista, ou direita e esquerda). Nas palavras de Peter Drucker apontado nessa dissertação de mestrado como "*analista que se apresenta como arauto da nova sociedade – que ele nomeia de Sociedade Pós Capitalista*" o anuncio da morte tanto do capitalismo como do marxismo, expressa na introdução do seu livro:

> Algumas décadas atrás, todos 'sabiam' que uma sociedade pós-capitalista seria certamente marxista. Hoje todos sabemos que marxista é a única coisa que a próxima sociedade não será. Mas a maioria de nós sabe – ou ao menos sente – que os países desenvolvidos estão abandonando qualquer coisa que possa ser chamada de capitalismo. (DRUCKER, 1993).

E para não haver dúvidas ele joga a última pá de terra:

> O colapso do marxismo e do comunismo encerraram duzentos e cinquenta anos de uma religião secular […] e as mesmas forças que destruíram o marxismo como ideologia e o comunismo como sistema social também estão tornando obsoleto o capitalismo. (DRUCKER, 1993).

Sem muito esforço percebe-se que Peter Drucker tende para a direita, o que não fez nenhuma diferença para o objeto de estudo do trabalho anterior – as consequências das pressões para a comunicação organizacional. Não fazia diferença a cor ou a posição dessas pressões mas se e o quanto elas afetariam. Até porque o mundo do trabalho que tínhamos como campo de pesquisa tendia a acordos e não a confrontos.

Para sintetizar o caminho percorrido pela pesquisa seguindo as mudanças coloco em anexo, em quadros/ charges, o caminho percorrido na busca das mudanças. O primeiro mostra a formação da "nova ordem" idealizada por Durkheim (1A), os seguintes (1B), três pontos dessas mudanças, até a ultima sobre as novas relações no trabalho (1C) – de vertical para circular – numa metáfora para significar que cada um do seu posto produz e passa adiante para que a tarefa seja completada e a comunicação mediando (não mais a autoridade do chefe e a colaboração em equipe).

Na sequencia do Mestrado entrei para o doutorado, na mesma instituição, até o término dos créditos e a pesquisa bibliográfica cujo tema despertava de certa forma para a questão das consequências de todas aquelas mudanças, mas, ainda no mundo do trabalho, avançando para uma pesquisa para levantar o perfil do trabalhador na sociedade ou na era do conhecimento cuja denominação agora não era mais o *homo faber* (de Durkheim definido no trabalho anterior – ver quadro 1), mas, o trabalhador do conhecimento, pela profissão do jornalista – visto que na dissertação identifiquei que a maioria das habilidades exigidas nos novos perfis profissionais estavam atreladas ao profissional da comunicação. Então, examinar uma formação acadêmica e do jornalista me pareceu pertinente e próxima, dada a minha formação em comunicação e em educação.

O projeto realizado para a seleção (sofrendo modificações posteriores) tinha por título: *O trabalho e o trabalhador intelectual na era do conhecimento*, e o resumo assim o apresentava:

> Este projeto centra-se na importância que o trabalho intelectual adquiriu com as mudanças trazidas pela revolução digital num âmbito global; preocupado com as ferramentas necessárias no preparo profissional para a chamada Era do conhecimento; na necessidade do manejo da informação com a habilidade no uso da tecnologia e com a capacitação para dela retirar a relevância de tal forma que se gere mais que bancos de dados – tornando o intangível em tangível, o conhecimento tacito em conhecimento explícito e na suposição de que as sementes necessárias para a formação do trabalhador do

> conhecimento, apontadas pelos analistas, estão no âmbito das ciências sociais.

Por motivos profissionais (necessidade de viajar) não terminei esse doutorado, mas, as disciplinas cursadas e as pesquisas bibliográficas (e outros cursos livres) realizadas, bem como outros cursos livres realizados (entre eles um sobre *Gramsci* com o Prof. Octavio Ianni) reforçando mais ainda a minha base teórica e fazendo com que mantivesse a continuidade acadêmica.

Participar do processo de seleção para o doutorado na ECA me fez voltar às conclusões do trabalho anterior e buscar o estado da questão a partir dele.

Origem da questão

A grande temática desenvolvida nesse trabalho anterior, como vimos, trata de mudanças. Mas não trata de suas consequências. Pensar nelas tinha que ser o primeiro passo.

A primeira e mais importante consequência, sem dúvida, foi a que afetou a escolha do caminho para a *utopia* – da cosmovisão, da concepção de mundo, dos paradigmas de uma sociedade -, ou seja, o desmonte que aponta Drucker acima – dos dois grandes projetos que haviam ocupado a humanidade durante a maior parte do século XX. Projetos que haviam provocado um grande debate que envolveu a todos, política, econômica e socialmente, resultando em guerras físicas e ideológicas. Deles não restara nada?

Essa questão tomou o primeiro lugar. Seria definitivo que do comunismo e do capitalismo, esquerda e direita, só para simplificar, nada restara, ou melhor, suas teses, bases, paradigmas não serviam mais?

Retomando o texto da dissertação de mestrado e, para garimpar os restos desse desmonte, encontro teóricos que à época respondem a essa questão. Peter Drucker, como vimos acima, afirmativamente. E, temos também Anthony Giddens, autor de *Para além da Esquerda e da Direita*, muito mais próximo das teses do neoliberalismo (causa inicial daquela destruição) numa entrevista realizada por Roberto Campos, intitulada *A terceira via*, na revista Veja (10/06/1998) à pergunta: *A esquerda e a direita morreram*?, respondeu:

“De modo algum. A maior parte do debate político ainda ocorre entre esses dois polos. O que acho é que nenhuma delas apresenta propostas viáveis. A economia de esquerda é inadequada. Seu modelo de administração centralizada não tem lugar no mundo atual. As crenças políticas da direita, por outro lado, são incoerentes. Ao mesmo tempo que abraçam o fundamentalismo mercadológico, desejam preservar símbolos e instituições tradicionais que são corroídos pela ação do mercado. O mercado fomenta um comportamento individualista que destrói as bases da família ou, pelo menos, leva as pessoas a experimentar novos modelos de relacionamento. O mercado global desfaz as fronteiras nacionais. Em outras palavras, a direita simplesmente não pode ter o que deseja: tradição e mudança ao mesmo tempo”.

Bem aí está! Ainda se falava em esquerda e em direita, mas elas não apontavam mais para as suas teses seguras. Inútil pensar em revolução, tese caríssima à esquerda, “o bonde da história que não podia ser perdido”. E ela aconteceria inevitavelmente quando fossem dadas as condições, quando as contradições do capitalismo… Mas, uma revolução do tipo das que aconteceram em 1848 e 1917 não estavam mais no horizonte, assim como a luta de classes e a ditadura do proletariado.

E a direita, que havia pregado a ciência como religião, que deveria conduzir a humanidade para o estagio positivo, estava diante dos fundamentalistas islâmicos e evangélicos.

E a resposta era o mercado, mas qual era a pergunta mesmo? Aquela sobre a existência ou a validade de se buscar a construção de uma nova cosmovisão sem dúvida não tem resposta.

Nessa confusão, ou em meio a esse novo caos instigando a taxionomia não resta que buscar. Encontrei novamente Zygmunt Bauman Bauman, um dos cientistas sociais que se dedicou a contabilizar e a expressar o que esse desmonte produziu, ele mesmo ajudando muito a abalar as estruturas, e sua afirmação peremptória:

> O que foi separado não pode ser colado novamente. Abandonai toda esperança de totalidade, tanto futura como passada, vós que entrais no mundo da modernidade fluída. Chegou o tempo de anunciar, como o fez recentemente Alain Touraine, ‘o fim da definição de ser

> humano como um ser social, definido por seu lugar na sociedade, que determina seu comportamento e ações'. Em seu lugar, o principio da combinação da 'definição estratégica' da ação social que não é orientada por normas sociais' e a especificidade cultural e psicológica' pode ser encontrado dentro do individuo, e não mais em instituições sociais ou em princípio sociais". (BAUMAN, 2000).

O indivíduo e não mais as instituições. O indivíduo! Esta é a chave da questão. Não havendo projetos macro a recorrer volta-se para si?

O objeto

O individuo que estava no projeto iluminista na tese da Autonomia a ser alcançada juntamente com a Igualdade, a Liberdade, a Propriedade e a Democracia (voto) e que vinha sendo tratado com grande ênfase ultimamente dando foco à identidade. Então a constatação de que a pós-modernidade, ou qualquer outra designação dada a este período acaba por sintonizar as grandes questões em torno da expressão da identidade.

A identidade - no centro sim e de agora em diante como premissa. Dessa constatação o tema identidade tornou-se o fio condutor – o objeto (geral). A partir daí a leitura sobre o tema da identidade tornou-se uma grande necessidade. Bem como a observação de sua expressão nas relações sociais, na realidade.

Por exemplo, as grandes manifestações de rua no Brasil, similares a outras em todo o mundo, na atuação, mas nem sempre nas motivações mobilizaram muitas cabeças na tentativa pensadores na tentativa de explicá-los.

Chamou-me a atenção, o editorial da pouco pretensiosa revista Psique, assinado, por Gláucia Viola, que resume o fenômeno e apresenta a perplexidade geral:

> Como fazer alguém acordar? Barulho. É com essa prerrogativa que centenas de milhares de brasileiros foram às ruas e que a hashatag#ogiganteacordou tomou conta das redes sociais. A voz do povo invadiu os quatro cantos do país em canções, rimas de protesto e palavras de ordem. Onde vai parar esse movimento ainda é uma grande incógnita para governantes, mídia e até para os mais conectados. Sociólogos, historiadores, cientistas políticos e psicológicos sociais se debruçam sobre o assunto, tentando decifrar

> o enigma que circunda esta grande manifestação. […] O #VemPraRua tornou-se um mantra entre aqueles que descobriram que o seu EU pode ajudar a mudar a coletividade.

O que se observa de forma puramente empírica é que as perguntas estão no ar e as respostas que são dadas, na sua maioria, os arautos da pós-modernidade já as decretaram falidas. E novamente diante de um fenômeno (não mais o do desemprego, agora a saída do povo às ruas) usam-se conceitos de várias áreas para analisar: *as manifestações sociais, o fenômeno social transformador de comportamentos, a ideologia que as move, a "massa" e seu envolvimento passional, o poder político, as estruturas do estado, a violência, o confronto, o ser na multidão, a subjetividade, a hegemonia, a democracia, o fascismo, o fascismo da democracia…* Mas e se os próprios conceitos também estão em *cheque*?

A conta não fecha e ela é de suma importância. Há nesses movimentos uma anarquia anônima que, contraditoriamente, se organiza e se desfaz depois de gritar, cantar, caminhar e até destruir - e então o objeto escapa, geograficamente.

Mas o que salta aos olhos, à empiria, ao senso comum, enfim, neste momento, está posto na capa da revista citada: *"O EU VAI ÀS RUAS".* Novamente o indivíduo, o eu, no centro.

O Eu (*self)*, é a base da identidade.

E a identidade é o tema básico deste trabalho. E nele nos movimentamos pelo âmbito das Ciências Sociais, fixando como ponto de análise o pesquisador no momento das suas escolhas paradigmáticas (a composição de sua cosmovisão) compondo a sua identidade intelectual e na sua expressão – a sua palavra.

Objetivos

- Apresentar os conceitos que definem - cosmovisão, concepção de mundo e paradigmas - presentes no século XX – dos projetos macro até a volatilidade e dispersão que o abandono desses projetos trouxe.
- Apresentar os principais conceitos e definições de intelectual;
- Levantar a história e o conceito de identidade. **C**om base no contexto histórico do século XX, seguir a trajetória, o caminho feito pelo EU (self) - do individualismo (Iluminismo) à identidade (Pós Moderno).

- Levantar num estudo de caso critérios para conceituar identidade intelectual.
- Conceituar e definir *palavra* como expressão da identidade intelectual.
- Comprovar a necessidade de conceituar uma nova identidade, identidade esta, diretamente relacionada com a expressão, com a **palavra**, ou seja**, – a identidade intelectual**.

Hipótese

Partimos da segurança das *abordagens globalizantes* e passando pelo desmanche desses grandes modelos paradigmáticos, resultado das crises que nos apontam os teóricos da pós-modernidade, com a certeza de que esses modelos davam respaldo à pesquisa cientifica no âmbito das Ciências Sociais, para dar respostas às suas três questões primordiais: - a ontológica (quem é este ser que quer conhecer, de que ponto ele vai observar?), a epistemológica (o que ele pode/deve conhecer, o seu objeto é passível de conhecimento?) e metodológica (como vai conhecer, que instrumentos vai utilizar?), perseguimos aqui provar que: - a construção/exposição de uma *identidade intelectual* pelo pesquisador é uma possibilidade, um primeiro passo para a superação dessa crise.

Metodologia

- O método que foi utilizado é o qualitativo, retirado principalmente do que autores (Guba & Lincoln, 1994) chamam de um “manual” da pesquisa qualitativa, não porque esgotem o assunto, mas pelas sínteses que deles podemos retirar. Em primeiro lugar porque esta síntese é facilitadora (passível de ser posta em quadros que apresentamos no referencial teórico), e em segundo porque dela retiramos conceitos, ligados aos capítulos sobre a cosmovisão (a ontologia, epistemologia e metodologia), paradigmas enfim que nos serviram também para as conclusões finais;
- Para encadear o texto utilizamos o conhecimento discursivo, que nos diz que:

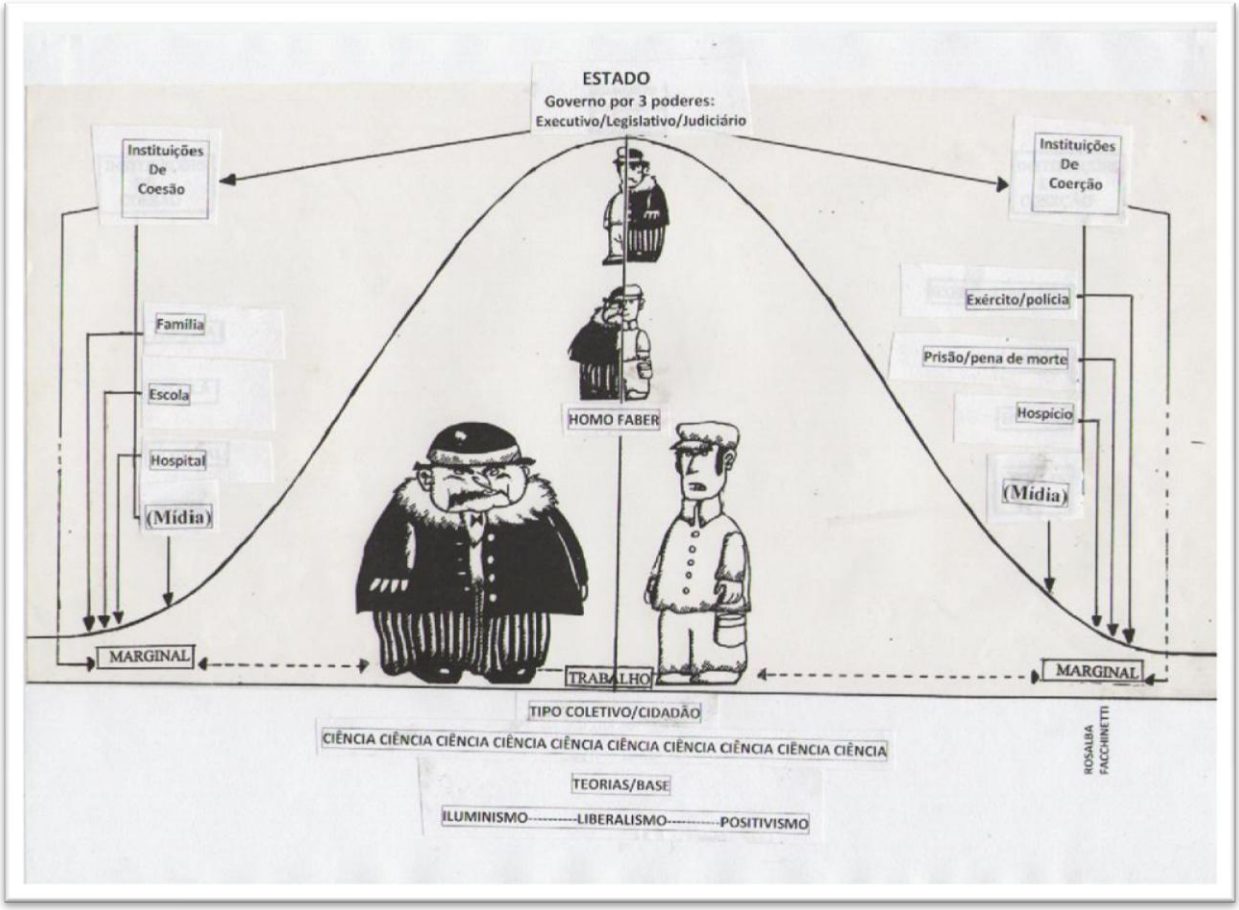
> Para compreender o mundo, para organizar o caos, a razão supera as informações concretas e imediatas que recebe, organizando-as em conceitos ou ideias gerais que, devidamente articulados, podem levar à demonstração e a conclusões que se consideram verdadeiras. Diferentemente da intuição, a razão é por excelência a

> faculdade de julgar. […] Chamamos conhecimento discursivo ao conhecimento mediato, isto é, aquele que se dá por meio de conceitos. É o pensamento que opera por etapas, por um encadeamento de ideias, juízos e raciocínios que levam a determinada conclusão. (ARANHA, 1993).

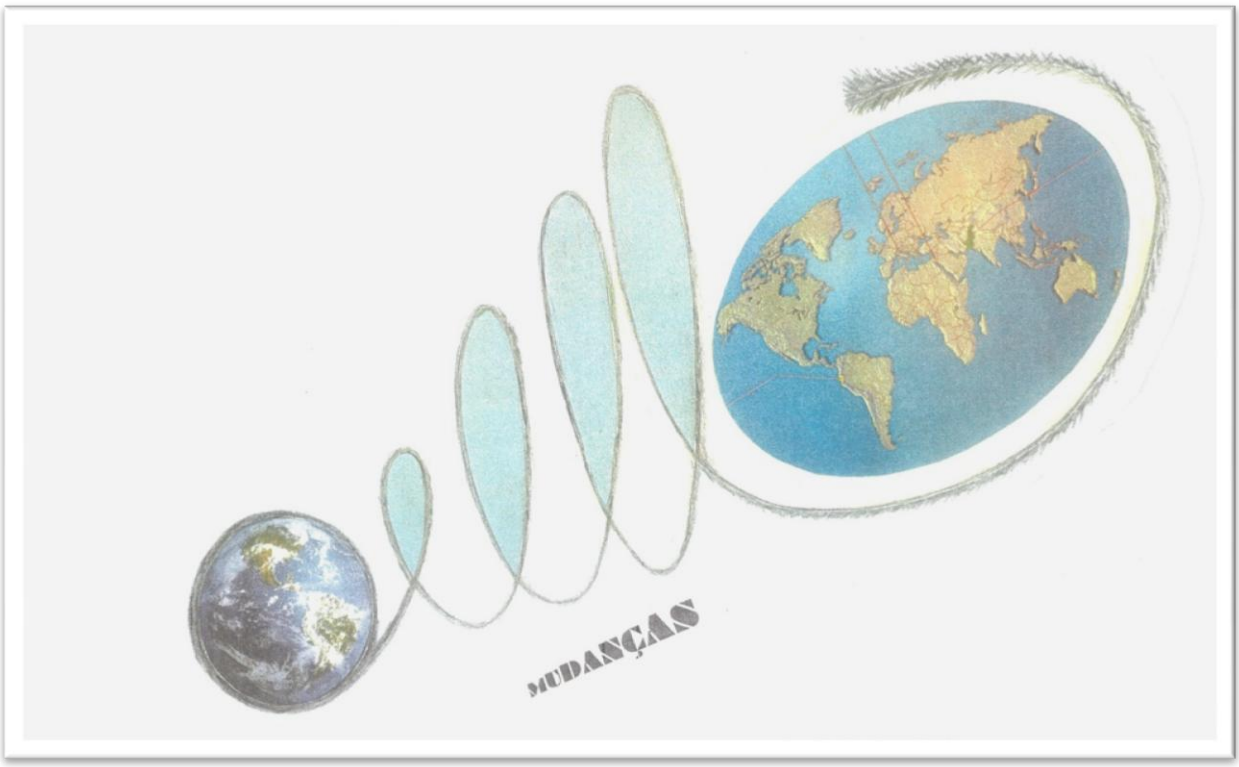
- O raciocínio que utilizamos na composição do texto foi o dedutivo teórico visto que o material utilizado é bibliográfico, incluindo periódicos, ou seja, a análise teórica torna-se o principal fio condutor.

Técnicas

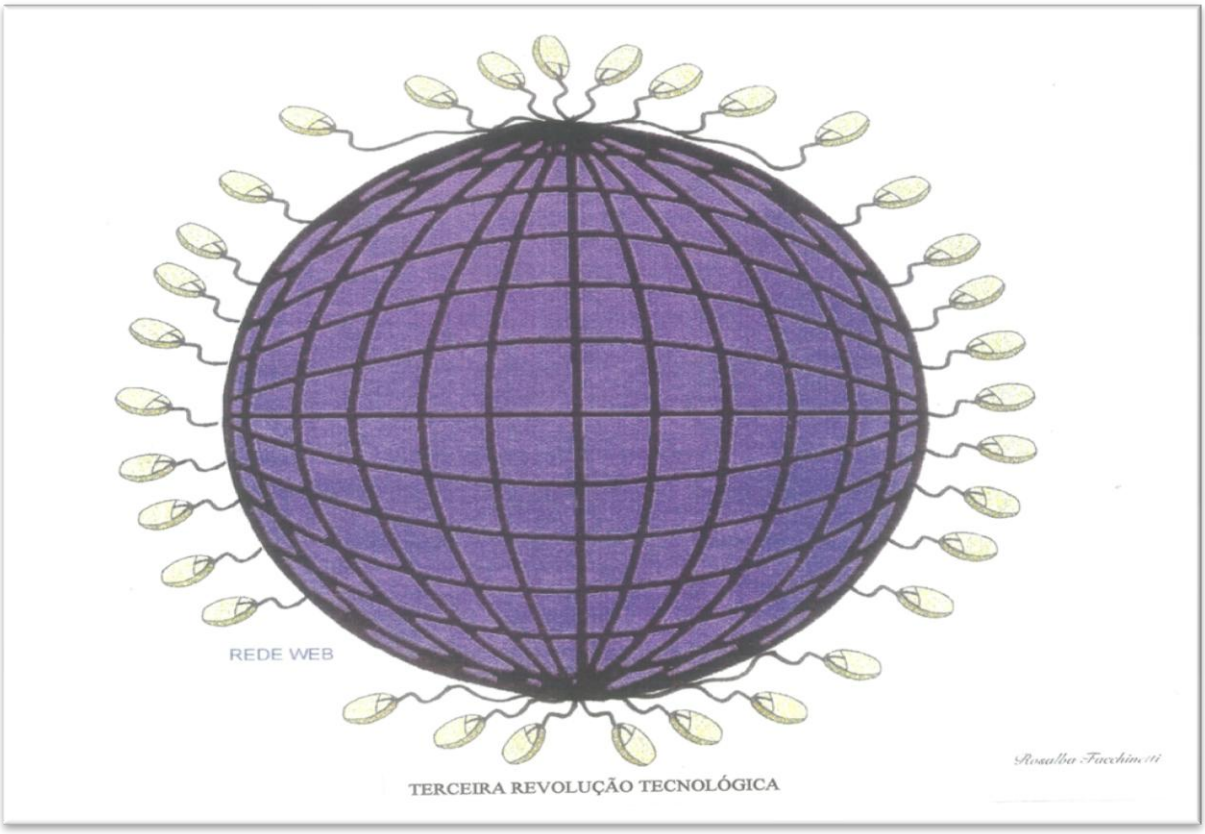
- Entrevistas – utilizadas no estudo de caso trabalhadas com a técnica da historia oral, visto que foram realizadas há quase duas décadas e se referem a um determinado momento da historia da educação.
- Sobre o referencial teórico e bibliográfico – utilizei, e fez parte do espírito da própria pesquisa, apenas material bibliográfico que acumulei na minha vida acadêmica, nas áreas de Educação, História, Comunicação e Filosofia tanto como aluna quanto como docente.
- Sobre o referencial bibliográfico é importante ressaltar a identificação dos autores citados (biografia, campo, linha teórica, etc) e para tal utilizamos (quando não encontrado nos seus textos) a Wikipedia referindo a data da consulta. Foram utilizadas fontes secundárias sempre que se mostraram importantes para o contexto como também a utilização de citações de periódicos e entrevistas dos autores ou (sobre eles) constantes no estudo de caso.
- Os quadros, tabelas e gráficos, foram usados como sínteses de contextos que exigiriam, para a sua consideração muito espaço e tempo (exemplo o quadro que apresenta as origens filosóficas das teorias que fazem parte da construção da cosmovisão). Os quadros foram colocados na sequencia dos capítulos a que pertencem.



Quadro 1A

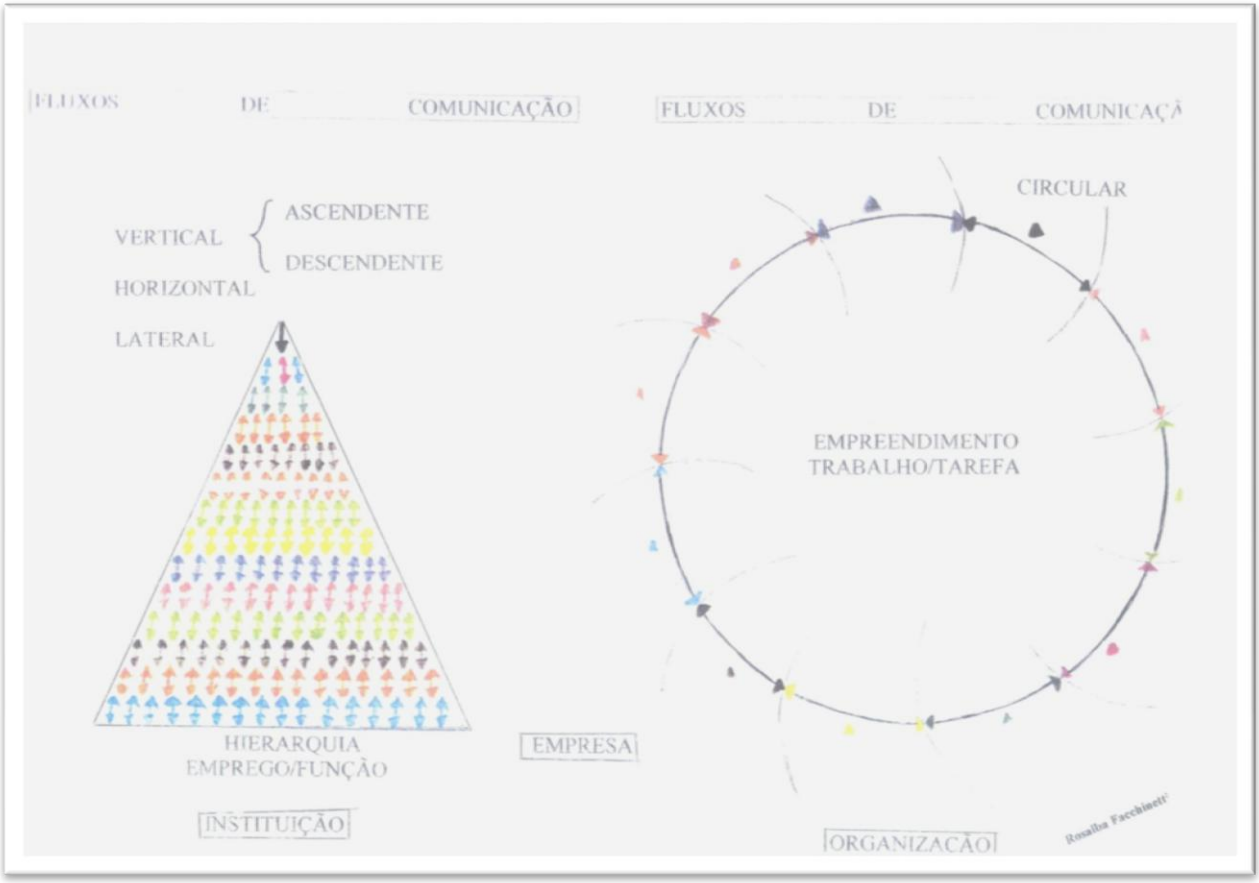


Quadro 1B



Quadro 1B

Quadro 1B


FLUXOS DE COMUNICAÇÃO
VERTICAL
ASCENDENTE
DESCENDENTE
HORIZONTAL
LATERAL
HIERARQUIA
EMPREGO/FUNÇÃO
INSTITUIÇÃO
EMPRESA
FLUXOS DE COMUNICAÇÃ
CIRCULAR
EMPREENDIMENTO
TRABALHO/TAREFA
ORGANIZAÇÃO

Quadro 1 C

Unidade II – REFERENCIAL TEÓRICO

Conceitos e definições

Introdução

“Viviamo in un mondo ad altissimo rischio…”

Bechelloni, 1999.

No trabalho anterior, a dissertação de mestrado, apontávamos a necessidade do pesquisador apresentar as suas bases filosóficas:

> Quando nos pomos a examinar um objeto temos que estabelecer aquele ponto de fuga a partir do qual passamos a desenhar, com mais ou menos luz, o que se nos apresenta. (FACCHINETTI, 2000).

Continuamos apontando essa necessidade, porém, neste trabalho estamos justamente de frente com a questão – aonde podemos firmar esse ponto de fuga? Temos que levar em conta as mudanças que apresentamos naquele mesmo trabalho e, neste, voltar no tempo constantemente como que num rescaldo, selecionando aquilo que restou.

Estávamos no final do século e as análises utilizadas eram contemporâneas, temos que partir delas e, para não nos estendermos por páginas a fio retomamos a síntese que De Masi (1999) construiu no seu texto *A sociedade pós-industrial,* antes de apresentarmos qualquer definição ou conceito. Numa sequencia de quatro quadros (2A), De Masi mostra as transformações da sociedade pré industrial (até o século XIX, passando pela sociedade industrial (século XVIII até a metade do século XX) à sociedade pós-industrial, cujo marco inicial ele coloca na segunda guerra mundial. Alguns pontos são cruciais (mesmo que talvez ainda estejamos no meio de sua implantação) ressaltados por serem impactantes no âmbito do mundo intelectual.

O primeiro é o que se refere às instituições básicas que se realçam (ou a sua transformação) nesta nova era: *universidades, institutos de pesquisa e cultura, grandes empresas de comunicação de massa, bancos, família instável*.

O segundo é sobre os recursos principais com os quais devemos passar a contar: *inteligência, conhecimento, criatividade, informações, laboratórios científicos e culturais*.

O terceiro é o que ele estabelece como setor econômico dominante: *produção de ideias e fornecimento de serviços*.

E por fim o que diz respeito aos atores sociais centrais: técnicos, mulheres, cientistas, administradores da informação, intelectuais.

Como se vê, instituições, valores e recursos, ou seja, universidade, informação, inteligência e conhecimento intelectual são as mudanças que colocamos no centro e por elas estaremos sempre passando.

1. Concepção de mundo, a cosmovisão e os paradigmas

No mesmo trabalho apresentamos o conceito de concepção de mundo dada por Antonio Joaquim Severino, um pioneiro (e que se mantêm até hoje) na publicação de textos para a Metodologia do Trabalho Cientifico, embora ele tenha utilizado apenas o termo *cosmovisão*, aqui o alternaremos com concepção de mundo como sinônimos e para alguns contextos paradigma:

> […] trata-se do conjunto de concepções intuitivas e espontâneas, de acordo com as quais uma pessoa ou um grupo social pensam a sua própria realidade, a sua época e a sua existência em geral. É o conjunto mais ou menos articulado das ideias presentes e vigentes numa determinada sociedade ou implícitas numa teoria sistematizada (SEVERINO, 1992).

No senso comum, na vida cotidiana pensar a sua realidade, a sua época e a sua existência (Severino), é *pensar* de uma forma simplória, unilateral, esfacelada, misturada, múltipla, acrescida de mitologia, religião, crença nas manifestações espirituais, e tantas mais. Porque ao senso comum é permitido (felizmente) divagar. O senso comum serve como *ócio criativo* (De Masi, 2000) ao pensamento científico.

Porém o pensamento científico não admite crenças aleatórias e divagantes. Para que um campo do conhecimento seja considerado cientifico –

> [...] pois nem todo o conhecimento é cientifico – são necessários dois requisitos: a) que o campo do conhecimento possua bem delimitados e caracterizados os assuntos que pretende estudar; b) que o estudo desse assunto possua métodos próprios de investigação. Esta é a definição clássica do que constitui o conhecimento cientifico". (NETO, 1985).

Como se vê essa definição, que o autor diz ser clássica, se aplica muito bem às ciências em geral, porém para as sociais elas deixam de fora questões que reputamos (e que aqui pretendemos inserir) componentes indispensáveis à cosmovisão.

Então, a pergunta é: de que se compõem a cosmovisão, a concepção de mundo. Com certeza de ideias. Mas ideias abalizadas necessariamente pelos ambitos científicos pelos quais elas passam. Há muitas ideias que são disseminadas, testadas e que ficam no âmbito da Filosofia (ou da História) e não da Ciência,, mesmo que de pensadores respeitados pelas suas pesquisas ou reflexões. Um exemplo emblemático é Saint-Simon um dos chamados socialistas utópicos (que, para Durkheim, foi o verdadeiro pai do positivismo).

Ideias assim estão no senso comum, no imaginário ou até na ilusão mas, não são o suporte de uma concepção de mundo que abranja todos os âmbitos da vida, embora possam ser revividas, como Parmênides, retomado por Hegel, mais de dois séculos depois.

As ideias consistentes que podem dar sustento à uma concepção de mundo são aquelas que a historia do pensamento ocidental armazenou, dispostas em torno de seus autores – os grandes filósofos, e que no decorrer dos séculos foram entrelaçadas com outras, completadas por outras, criticadas por outras – sempre escoradas em bases filosóficas anteriores – mesmo que para refutá-las.

Com o quadro (2 B) demonstramos como se fez esse entrelaçamento e como podemos (devemos) nos apropriar dele e fazer o nosso próprio (as inserções à mão demonstram isso) ou o inverso desconstruir o que nos apresentam, podendo ir até às suas raízes. E isto é lidar com a concepção de mundo, com os paradigmas - científicos ou filosóficos.

Historicamente essa “reunião” consciente de ideias formando uma cosmovisão é recente. Não que não houvesse antes, mas a consciência, ou até, a intencionalidade são nitidamente identificadas a partir do Iluminismo. Elas são impressas, divulgadas, universalizadas inseridas na vida política e social e, o mais importante – tem um status cientifico. São ideias que podem dirigir a vida dos indivíduos em sociedade. Elas apresentam postulados de causa e efeito. A ideia da igualdade apresenta o postulado de que todos os homens nascem iguais em direitos. Têm como efeito as leis que regulem a convivência em sociedade. O Iluminismo, ou a Revolução Francesa, são apenas marcos cronológicos que a História nos oferece, para enfeixarmos o desenvolvimento gnosiológico. Porque ao falarmos de Iluminismo (como se vê no quadro Bases Filosóficas 2 B) enfeixamos nele no mínimo Aristóteles, Descartes e Kant, só para citar os expoentes.

Fazemos um parêntese para lembrar o fato de que a composição de uma concepção de mundo própria não é necessária apenas na vida acadêmica ou cientifica do pesquisador, visto que elas perpassam pelos ambitos político/social/econômico – no mínimo. E a base, o sustento é o mesmo – as questões postas são grosso modo as mesmas: quem sou; em que mundo estou; e como e para onde vou.

Os autores Guba & Lincoln no texto *Manual da Pesquisa Qualitativa* utilizam o termo paradigma com um conceito e uma composição que nos aproximam um pouco mais da amplitude que queremos dar à *cosmovisão*.

Para entender, partamos das explicações iniciais dos autores:

> Embora o título deste volume, Manual de Pesquisa Qualitativa, implique a ideia de que o termo qualitativo é um termo que se abre em leque (ou seja, um termo formado por outros sub-termos) e é superior à palavra paradigma (e, na verdade, esse uso não é raro), a nossa posição é a de que o termo deve ser reservado para a descrição de tipos de métodos. […] Questões de método são secundárias às questões de paradigmas…(GUBA & LINCOLN,1998).

As três questões que compõem a cosmovisão

À sintética definição de paradigma dos autores Guba e Lincoln: “sistema de crença básico ou visão de mundo que guia o investigador, não apenas em escolhas

de método, mas, em caminhos epistemologicamente e ontologicamente fundamentais.” (GUBA & LINCOLN,1998), acrescentamos que entendemos que o pesquisador das Ciências Sociais deva apresentar também a *utopia*, ou seja, para qual (construção de) mundo a sua contribuição aponta.

Para completar, no trecho abaixo, os autores realçam a definição de paradigma:

> Um paradigma pode ser visto como um conjunto de crenças básicas (ou metafísicas) que lida com princípios originais e fundamentais. Ele representa uma visão de mundo que define, para quem o utiliza, a natureza do "mundo", o lugar do indivíduo nele, e a amplitude de relacionamentos possíveis para esse mundo e suas partes, como, por exemplo, as cosmologias e teologias fazem.

O conceito de crença traz em si a premissa de aceitação pela fé e segundo os autores “não há uma forma de estabelecer a verdade fundamental delas”, mas, alertam que ela deve ser *bem argumentada*. Os paradigmas são as “crenças” que definem os investigadores “ao que eles se referem, e o que recai dentro e fora dos limites da investigação legítima”.

E essas crenças, os paradigmas, são apresentadas, através das respostas que o investigador dá a três questões fundamentais: a ontológica, a epistemológica e a metodológica, assim definidas:

> **1- A questão ontológica**. Qual é a forma e natureza da realidade e, consequentemente, o que está presente e que pode ser conhecido a respeito? Por exemplo: se um mundo "real" é assumido, então o que pode ser conhecido a respeito disso é "como as coisas realmente são" e "como as coisas realmente funcionam". Então apenas essas questões que estão relacionadas ao assunto da "real" existência e "real" ação são admissíveis; outras questões, tais como aquelas referentes a assuntos estéticos ou de significância moral, recaem fora do reino da investigação científica legítima.
> **2- A questão epistemológica**. Qual é a natureza do relacionamento entre o conhecedor ou futuro conhecedor e o que pode ser conhecido? A resposta que pode ser dada a esta questão é restringida pela resposta já dada à questão ontológica; isso é, nem todo relacionamento pode agora ser postulado. Assim se, por exemplo, uma realidade "real" for assumida, então a postura do conhecedor deve ser um destacado objetivo ou liberdade de valor a fim de ser capaz de descobrir "como as coisas realmente são" e "como as coisas realmente funcionam". (Reciprocamente, a concepção de uma postura objetivista implica a existência de um mundo "real" a ser objetivo em relação a ela).

> **3- A questão metodológica**. Como pode o investigador (futuro conhecedor) buscar resultados para que seja lá o que for, em que ele acredita, torne-se conhecido? Novamente, a resposta que pode ser dada a esta questão fica restringida pelas respostas já dadas às primeiras duas questões; isso é, nem toda metodologia será apropriada. Por exemplo, uma realidade "real" perseguida por um investigador "objetivo" demanda controle de possíveis fatores enganosos, sejam os métodos qualitativos (diz-se, observacionais) ou quantitativos (diz-se análise de covariação). (Reciprocamente, a seleção de uma metodologia manipulativa __ o experimento, diz-se __ implica a habilidade de ser objetivo e um mundo real a ser objetivo). A questão metodológica não pode ser reduzida a uma questão de métodos; métodos devem ser adaptados a uma metodologia predeterminada". (GUBA & LINCOLN,1998).

Assim para esses autores as três questões, que vamos examinar a seguir, estão conectadas de tal forma que a resposta dada a qualquer uma delas determina como as outras vão ser respondidas. (quadro 2 C).

Sobre as três questões

A ONTOLOGIA

Procurar em dicionários os conceitos é um exercício cada vez mais necessário desde que temos a possibilidade de entrar na internet e a poucos cliques chegamos a qualquer tema, personagem ou fato. Mas porque fica sempre a insegurança quanto à fonte os compêndios, as enciclopédias são absolutamente necessárias, principalmente para as citações que dão o encadeamento lógico a um raciocínio dedutiva como o usado aqui.

Assim, ao dicionário e, de Filosofia! A conceituação acima dos autores amplamente utilizados para dar base a uma pesquisa qualitativa, também pode ser posta em cheque, não ela propriamente dita, mas a escolhida por esses autores. É a crise dos paradigmas!

No dicionário de Filosofia de Nicola Abagnano, o verbete Ontologia nos remete à Metafísica (a *ciência primeira,* que tem como objeto o próprio objeto – um princípio que condiciona a validade de todos os outros), e nos informa que a Metafísica:

> [...] implica uma enciclopédia das ciências, isto é, um prospecto completo e exaustivo de todas as ciências em suas relações de coordenação e subordinação e nas tarefas e nos limites designados a cada uma, de uma vez por todas". (ABAGNANO, 1982).

E que a Metafísica:

> [...] se apresentou em sua Historia sob três formas fundamentais diferentes: 1ª como teologia; 2ª como ontologia; 3ª como gnosiologia." (ABAGNANO, 1982).

Na primeira, Metafísica como teologia consiste em reconhecer que seu objeto é *o ser mais alto e perfeito do qual dependem todos os outros seres e coisas no mundo*. A segunda forma, a ontologia (ontosofia) é vista como *a doutrina que estuda os caracteres fundamentais do ser*. E por fim, a Metafísica como gnosiologia, tem seu conceito expresso por Kant, na *Crítica da Razão Pura,* como:

> O estudo daquelas formas ou princípios cognoscitivos que, por serem constituintes da razão humana, aliás de toda razão humana, aliás de toda razão finita em geral, condicionam todo o saber e toda ciência e de cujo exame, portanto, se podem extrair os princípios gerais de cada ciência". (ABAGNANO, 1982)

Este terceiro conceito traz em si a noção de *filosofia primeira* de Bacon que anunciava uma ciência como: "*o receptáculo dos axiomas que não são próprios das ciências particulares mas cabem em comum a numerosas ciências",* o que acaba sendo o conceito positivista de Filosofia, uma ciência de conceitos puros (KANT).

Assim o conceito de Ontologia, às vezes, se confunde com o de Metafísica, mas certo é que Ontologia pertence ao campo da Metafísica e que também pode ser definida por mais de um conceito.

E diz Abagnano, *que há uma continuação histórica da Metafísica na Filosofia contemporânea,* ou seja, a questão do *ser* é revista por muitos ângulos (principalmente pelo da Fenomenologia) e que a Metafísica

> [...] está de fato presente e operante sob a forma de dois problemas conexos: 1º o problema do significado ou dos significados da sua existência na linguagem das diversas ciências; 2º o problema das relações entre as diversas ciências e das investigações sobre objetos que caem nos pontos de intersecções ou de encontro entre elas.

O conceito dado por Guba & Lincoln certamente está relacionado à terceira forma a gnosiológica, ou seja, a positivista – aquela que define o *ser* como inacabado, em progresso garantido pela ordem social, que o abriga. Mas esta é a que está em crise!

Então se a Metafísica, a ciência primária, fundamento de todas as ciências, porque comporta na ontologia (que está em seus domínios) a pergunta primordial *o que é o ser* e que desenvolveu ao longo da historia conceitos ancorados na sua contemporaneidade está com seus conceitos em crise, talvez, deva-se voltar refazer o caminho e voltar à pergunta primordial, e atualizada para *quem sou eu*? Porém, surge uma nova questão - onde ela poderia ser inserida?

De qualquer forma, estando ou não inserida corretamente na Filosofia/Metafísica/Ontologia, a questão continua primordial. A pergunta básica, para dar início a qualquer pesquisa, e muito mais crucial hoje que em qualquer outro momento é *quem sou eu*? Há muitas reflexões e respostas, sem sair do âmbito da ontologia, mas que são derivadas da pergunta na pluralidade – *quem somos nós*?

Morin, debruçado sobre a *humanidade da humanidade* responde de forma quase teológica:

> A humanidade surge de uma pluralidade e de uma justaposição de trindades:
> - a trindade individuo/sociedade/espécie;
> - a trindade cérebro/cultura/espírito;
> - a trindade razão/afetividade/pulsão… (MORIN, 2002)

Hoje a resposta que se busca diz respeito ao *eu*, ao (ser) individual. O ser coletivo já está resolvido. Expressar-se coletivamente já está dado, a própria mídia, embora favoreça à formação de mitos, faz isso. Entendemos que a pergunta ontológica primordial esteja deslocada do *ser* coletivo para o *ser* “identitário”. Do *ser* que se expressa na coletividade para o *eu* expresso pela sua própria individualidade.

A EPISTEMOLOGIA

> "*Epistemologia é a teoria do conhecimento. Trata do conhecimento como matéria universal e procura desvendar o que está envolvido no processo de conhecer*." (KNELLER, 1964).

Epistemologia é a Teoria do Conhecimento ou está no âmbito da Teoria do Conhecimento? A Filosofia foi dividida de forma diferente por diferentes filósofos e a epistemologia também. Ora está mais próxima da Lógica (Hegel), ora da Teoria Geral (Wundt) e fazendo parte da Teoria da Ciência, juntamente com a Lógica e a Gnosiologia (Culturalista).

Não vamos entrar por todas as constelações que a teoria do conhecimento nos pode oferecer. Vamos seguir pelas definições de Kneller, por serem suficientes aqui.

Para Kneller a epistemologia faz perguntas sobre o conhecimento:

> Existe algo comum a todas as diferentes atividades a que aplicamos o termo conhecer? O conhecimento será um tipo especial de ato mental? Se assim for, qual é a diferença entre conhecer e crer? Podemos conhecer alguma coisa além dos objetos com que travamos contato pelos nossos sentidos? O conhecer faz alguma diferença para o objeto conhecido?

Mas a questão mais importante para a Epistemologia, diz Kneller, é a de estabelecer e avaliar as bases em que o conhecimento se assenta ou pode se assentar. Para Kneller, há tipos de conhecimento: o conhecimento revelado; o conhecimento autoritário; o conhecimento intuitivo; o conhecimento racional e o conhecimento empírico.

O conhecimento revelado exige fé, porque vem da inspiração de Deus a homens que o registram e o transferem à toda a humanidade, como os da Bíblia, do Alcorão ou dos Upanichades. É um conhecimento do qual pode até se duvidar, até porque as suas interpretações muitas vezes são controversas, mas é fundamental que se diga que produzem resultados, conduzem as atitudes morais e assim por diante.

O conhecimento autoritário advém da autoridade (autoria) que se confere a especialistas: pelas enciclopédias, tratados ou postulados didáticos, como as fórmulas matemáticas, por exemplo. A compilação de um trabalho acadêmico, como uma tese, confere este status de autoria à seu autor.

Usando a intuição apreendemos diretamente o conhecimento. A intuição é considerada por muitos como a única fonte verdadeira do conhecimento. *É a mais inteligente de todas as espécies de inteligência* (Nietzsche).

Para Kneller "*a intuição de maneira alguma é monopólio dos místicos, santos e mulheres* (sic). *É o mais pessoal meio de saber. Ocorre […] abaixo do limiar da consciência*". Ligado às emoções em contraste com os pensamentos lógicos. Apreende-se diretamente o conhecimento "*num súbito relâmpago de inspiração*", mas depois deve ser verificado pelos métodos científicos normais, para que adquiram validade.

Ao contrario, para os que defendem o conhecimento racional somente a razão é a fonte "*da qual derivamos juízos universalmente válidos e coerentes entre si*."

E por fim Kneller aponta o conhecimento empírico, que traz em si a assertiva

> [...] de que o conhecimento provem dos sentidos […]. Vendo, ouvindo, cheirando, sentindo e provando, formamos a nossa imagem do mundo que nos cerca. Portanto, o conhecimento compõem-se de ideias formadas de acordo com os fatos observados". (KNELLER, 1972).

Definir-se por um dessas maneiras de chegar ao conhecimento é tratar da parte epistemológica de um trabalho de pesquisa cientifica. E essa escolha compõem, tanto quanto a auto definição ontológica, o conceito da concepção de mundo.

A METODOLOGIA

> Em sentido amplo, a palavra método significa o processo, ou o conjunto de processos, que permite conhecer determinada realidade, produzir certo objeto, ou desempenhar este ou aquele tipo de comportamento. Confundindo-se com a noção de processo, de meio, empregado na consecução de determinado fim, a noção de método

> coincide também, em grande parte, com a noção de técnica, de saber fazer. Quer se refira ao conhecimento do real, à produção de objetos belos e uteis, ou à disciplina, o método é sempre o meio ou a técnica que se emprega para alcançar um objetivo previamente estabelecido.” (CORBISIER, 1987).

Corbisier afirma que método é a lógica do trabalho, porque “*mesmo em suas formas mais toscas, rudimentares e primitivas a obtenção e a transmissão do conhecimento envolve o emprego, consciente ou não, de um método, de uma técnica de um know how*”.

“Método e objeto.

Verifica-se, assim, que a elaboração do método não pode ser anterior ao descobrimento do objeto.

Paradigmas

A metodologia, em Ciências Sociais não pode ignorar Thomas Kuhn, embora não se fixe em nenhuma área e seus exemplos sejam, na maioria das vezes, referentes às ciências exatas, o tema de discussão na Filosofia das Ciências, levantado por ele, se refere aos *paradigmas* da ciência em geral e assim passiveis de apropriação por todas as áreas.

Esse tema e o livro de Kuhn – *A estrutura das revoluções científicas* tem sido motivo de muitas discussões e dificuldades. De Isaac Epstein (que se dedicou à questões da Filosofia da Ciência), na sua premiada tese *Revoluções Científicas*, retiramos uma delas:

> O exame da “estrutura das revoluções científicas” à luz do contexto da justificação corresponderia à avaliação das hipóteses kuhnianas relativamente à evidencia historiográfica. Os percalços desta empresa, seja pela ambiguidade de alguns conceitos de Kuhn (como o de paradigma), pela escassez de estudos de história da ciência, por uma lado, pelo conflito entre a evidência favorável exposta por ele e a desfavorável contraposta por alguns de seus críticos, levaram-nos a supor que seria difícil chegar a um resultado conclusivo. (EPSTEIN, 1988, p. 87).

Talvez quem tenha iniciado a expressar esta *ambiguidade de alguns conceitos* de Kuhn e dos seus paradigmas tenha sido Margaret Masterman, (1910/1986). Filósofa e linguista inglesa, pioneira na linguagem computacional, aluna de Wittgentein, apresentou em 1965, no Fourth International Colloquium in Philosophy of Science, em Londres *A natureza do paradigma* – uma crítica ao livro de Thomas Kuhn, aceita por ele mesmo. (WIKIPEDIA, out. 2013).

Na sua crítica sobre o livro de Kuhn, propriamente dito, Margaret Masterman, afirma:

> É curioso que, até agora, nenhuma tentativa tenha sido feita para elucidar essa noção de paradigma, fundamental a toda concepção de ciência de Khun, tal como ele a expos em sua The structure of Scientific Revolution. Isso talvez aconteça porque esse livro é, ao mesmo tempo, cientificamente claro e filosoficamente obscuro." (MASTERMAN, p.73).

Esclarecendo que esse estudo ela o estruturou com base "*mais de um ponto de vista cientifico do que de um ponto de vista filosófico*" a autora define o estilo de Kuhn como poético e aponta a dificuldade do leitor comum, que ela chama de *superficial*, compreender-lhe a explanação sobre paradigma, até porque, diz ela: "*de acordo com a minha contagem, ele emprega a palavra "paradigma" em pelo menos vinte e um sentidos diferentes em sua The structure of Scientific Revolution."*

Para comprovar essa afirmação Margaret Masterman apresenta os diversos sentidos que Kuhn utiliza para a palavra paradigma, não sem antes mencionar, na nota de rodapé a acusação que Watkins faz, *neste mesmo volume*, a Kuhn de "*ver a ciência como a religião do cientista*".

A autora levanta, através de citações do próprio Kuhn no livro, os vinte e um sentidos que usados para paradigma[1]:

1- Como uma realização científica universalmente reconhecida;
2- Como mito;
3- Como "filosofia" ou constelação de perguntas;
4- Como manual, ou obra clássica;
5- Como toda uma tradição e, em certo sentido como modelo;
6- Como realização científica;
7- Como analogia;

[1] São citados apenas os enunciados, sem a indicação da página de onde foram retirados, por não corresponderem à edição traduzida.

> 8- Como especulação metafísica bem sucedida;
> 9- Como dispositivo aceito na lei comum;
> 10- Como fonte de instrumentos;
> 11- Como ilustração normal;
> 12- Como instrumento ou fonte de instrumentação;
> 13- Como um baralho de cartas anômalo?
> 14- Como fábrica de máquinas-ferramentas;
> 15- Como figura gestalt;
> 16- Como conjunto de instituições políticas;
> 17- Como "modelo" aplicado à quase metafísica;
> 18- Como princípio organizador capaz de governar a própria percepção;
> 19- Como ponto de vista epistemológico geral;
> 20- Como um novo modo de ver;
> 21- Como algo que define ampla extensão de realidade.

Na sequencia a autora reconhece, que vários dos sentidos detectados, para o uso que Kuhn faz de paradigma, podem ser agregados e que muitos deles são exemplos assentados no tempo e fora de uso hoje. Nas suas palavras, a constatação e os questionamentos:

> É evidente que nem todos esses sentidos de "paradigma" são incompatíveis entre si: alguns podem ser elucidações de outros. Sem embargo, dada a diversidade, é obviamente razoável perguntar: Haverá, alguma coisa em comum entre todos? Haverá, filosoficamente falando, alguma coisa definida ou geral acerca da noção de paradigma que Kuhn está tentando esclarecer? Ou ele não passa de um poeta-historiador que descreve sucessos diferentes ocorridos no decurso da história da ciência e a eles se refere empregando a mesma palavra paradigma?

A autora, "*nas tentativas preliminares*" para responder às questões que ela mesma põem reúne os 21 sentidos de paradigma em três grandes grupos – 1- metafísicos, 2- sociológicos e 3- de construção:

> 1- <u>Paradigmas metafísicos ou metaparadigmas</u> – de tipo filosófico –que equipara o paradigma a: - a um conjunto de crenças; a um mito; a uma especulação metafísica bem sucedida; a um modelo; a um novo modo de ver; a um princípio organizador que governa a própria percepção; a um mapa e a alguma coisa que determina uma grande área de realidade. (p. 79).
> 2- <u>Paradigmas sociológicos</u> – define paradigma - como realização científica universalmente reconhecida; como realização científica universalmente reconhecida; como conjunto de instituições políticas e como decisão judicial aceita. (p. 80).
> 3- <u>Paradigmas de artefatos ou paradigmas de construção</u> – nos quais Kuhn usa a palavra paradigma: de modo mais concreto, como verdadeiro manual ou obra clássica; como fornecedor de instrumentos; como instrumentação real e <u>linguisticamente</u> – como

> paradigma gramatical; ilustrativamente - como analogia; psicologicamente, como figura de gestalt e como baralho de cartas anômalo. (p.80).

Não se pode deixar de ressaltar uma observação crucial no texto:

> "[…] os verdadeiros cientistas estão agora, cada vez mais lendo Kuhn em vez de ler Popper: tanto que, sobretudo nos novos campos científicos, a **palavra correta** passou a ser **paradigma** e deixou de ser **hipótese**" (p.74)

Esta afirmação ela a baseia no fato de:

> […] haver Khun – finalmente – notado o **fato central** a propósito de toda ciência real (pesquisa básica, aplicada, tecnológica, são todas iguais aqui), de que se trata normalmente de uma atividade governada por hábitos, de solução-de-enigmas, e não uma atividade fundamentalmente perturbadora ou falseadora, (isto é de que não se trata de uma atividade filosófica).

O ensaio de Masterman prossegue pelos meandros obscuros do livro de Kuhn, que não mais vão ser seguidos porque, embora imperdíveis, não são de interesse aqui. Importante é notar que a reunião de sentidos para a palavra paradigma, elaborada por Masterman, desembocam nas três mesmas questões básicas, embora estejam misturadas.

Não há um rigor filosófico na organização dos temas e a própria autora o reconhece na apresentação:

> O presente estudo é escrito mais de um ponto de vista científico do que de um ponto de vista filosófico. (p.73).

O que não desmerece em nada o seu trabalho, até porque facilita o de qualquer um que tenha lido e relido *A estrutura das revoluções científicas* e ficado com muitas dúvidas (e confusões) em mente. Portanto, independente de qualquer outra consideração necessária ou não, se quer apontar para o fato de que o grupo dos paradigmas metafísicos – está associado às questões ontológicas; o grupo dos paradigmas sociológicos (grosso modo) - às questões epistemológicas e o grupo dos paradigmas de artefatos ou de construção - às questões metodológicas.

Enfim, gostaríamos de simplificar, ou aproximar-nos o mais possível do *senso comum científico*, ou seja, aquilo que não tem necessidade de ser demonstrada a

sua comprovação por ser amplamente conhecido, diante desta questão de cosmovisão (que pede outra denominação) resumir as três questões básicas diante das quais, de uma forma ou de outra, o pesquisador deve colocar-se para estudar o seu objeto de pesquisa: Quem sou eu? Em que mundo estou? E para qual mundo aponto? Enfim, é o resultado da reflexão sobre o ser, o seu meio, as suas necessidades e os meios para supri-las.

Continuam a ser três as questões básicas, porém, com a ressalva de que para constituírem o que chamamos de concepção de mundo, cosmovisão como apontam os autores Guba & Lincoln tem que ser expostas claramente pelo cientista social ao efetuar uma pesquisa. Aliás hoje, esta necessidade tornou-se mais premente pelas crises (de paradigmas, de conceitos, de identidades…) que são apontadas, como veremos no decorrer deste trabalho, por muitos teóricos.

Porém antes de falarmos dessas crises, que tem sido apontadas, como demolidoras, destruidoras… temos que esclarecer que trabalhamos com as concepções que a História do século XX nos apresentou. Fixamos em duas, por entender que estas foram hegemônicas, embora contrárias nos palcos econômicos, políticos e sociais.

Embora encontremos denominações diversas por conta de particularidades para este trabalho faremos uma generalização apenas para facilitar, porque como se pode se ver pelo quadro (Bases filosóficas) há nele desde a antiguidade duas linhas básicas de pensamento que debatem, se alternam, às vezes se unem, mas não se dissolvem. Elas surgem do questionamento sobre a natureza da realidade com as perguntas: A realidade está nas ideias que crio sobre o mundo que vejo ou nas coisas elas mesmas. A realidade é aquilo que permanece nas coisas (Parmênides) ou naquilo em que as coisas se transformam (Heráclito)?

Grosso modo, no primeiro o mundo é estudado estático e no segundo em movimento. O pensamento ocidental segue por muitos séculos o primeiro, através de Aristóteles, somente retomado, o segundo, com Hegel.

Portanto, e também, grosso modo, durante muitos séculos prevalece hegemonicamente uma linha de pensamento que ao evoluir desemboca diretamente no Positivismo (ver quadro Bases Filosóficas 2 B) e então ressurge uma segunda linha de pensamento e que insemina muitas outras linhas mas, principalmente as que aderem à Dialética.

Dentro dessas linhas de pensamento saem formas de ler o mundo e ao mesmo tempo desenvolver e aumentar o pensamento humano, mas também geram formas conscientes de se posicionar e agir no mundo. E essas formas fazem parte do que constitui como entendemos, o conceito de concepção de mundo.

Vamos trabalhar com duas grandes linhas – Positivismo e Marxismo - embora conscientes da diversidade e da multiplicidade dentro dessas mesmas linhas (como se vê nos quadros 2B e 2C), e que estamos generalizando, ou melhor, enfeixando numa divisão simplista e dualista – esquerda e direita – porque no tocante à concepção de mundo as características básicas que definem uma e outra e, que interessam aqui, estão em oposição e facilmente identificáveis.

De qualquer forma estas duas grandes linhas, concepções, projetos… são considerados ultrapassados pelos analistas mais recentes e a elas nos reportamos colocando-os na perspectiva histórica do século XX e como exemplos, deixando a questão se podem ser novamente considerados, reformulados obviamente.

Genericamente definimos essas duas linhas por alguns autores que os apresentam sinteticamente e que durante o trabalho ressurgem por outros aspectos (outras considerações) em outros contextos:

Concepção Positivista

> Auguste Comte (1798-1857) é geralmente reconhecido como o fundador do positivismo ou 'filosofia positiva'. O projeto intelectual-politico básico de Comte era a extensão dos métodos científicos das ciências naturais ao estudo da sociedade: a criação de uma 'sociologia' cientifica. Sua concepção do método cientifico era evolucionista e empirista: todos os ramos de conhecimento passam por três estágios históricos necessários: teológico, metafísico e, finalmente, 'positivo' ou 'cientifico'. […] Comte estava comprometido com um modelo de explicação baseado numa 'lei geral', segundo o qual a explicação é simétrica com a previsão. A previsibilidade dos fenômenos é, por sua vez, uma condição para estabelecer o controle sobre eles, e é isso que torna possível o emprego da ciência na tecnologia e na engenharia. (BOTTOMORE, 1983).

O Positivismo tornou-se um movimento político e intelectual mais ou menos organizado em bases internacionais, mas seus temas centrais tiveram na sociedade de hoje, uma difusão muito maior do que a de qualquer outro movimento. O

‘positivismo lógico’ ou ‘empirismo logico’, do Círculo de Viena, mais vigoroso e sistemático, tornou-se a tendência mais influente da filosofia da ciência do século XX, ao passo que o projeto de estender os métodos das ciências naturais (tais como são entendidos e interpretados pela filosofia empirista) às ciências sociais foi até décadas recentes, a tendência dominante do pensamento nessas disciplinas. As teorias evolucionistas ou teoria dos ‘estágios’ do desenvolvimento da sociedade, nas quais diferenças nas formas de propriedade e de relações sociais estão subordinadas aos efeitos supostamente determinantes da tecnologia, tem uma clara ascendência positivista e exercem enorme influência.

> Dentro do próprio marxismo, a concepção filosófica do materialismo histórico como uma ciência e a defesa de uma união entre essa ciência e uma prática política revolucionária possibilitaram marxismos positivistas e neo positivistas.
>
> Os teóricos da ‘teoria critica’ da Escola de Frankfurt estiveram entre os mais destacados críticos da concepção da relação entre a teoria e a prática como ‘engenharia social’. Uma teoria social autenticamente emancipatória deve ser reflexiva e interpretativa, atenta às potencialidades que estão além da situação vigente, e nunca presa obedientemente ao retrato da realidade empírica desta. Para pensadores como Haberman e Wellmer, as formas mais poderosas da dominação humana nas sociedades de hoje valem-se da ideologia tecnocrática que é o legado do positivismo, e descobrem um ‘positivismo latente’ no próprio pensamento de Marx (WELLMER, 1971). (BOTTOMORE, 1983).

Concepção do mundo marxista

O articulista do jornal A Folha de S. Paulo, Joaquim Toledo Jr., no resumo para a apresentação de seu artigo/crítica: *De volta para o futuro. Marx consegue dar conta do século XXI?***,** misturando as suas próprias críticas às dos autores que apresenta, diz:

> Para Eagleton […] O marxismo é atual não apenas como referencial teórico para as Ciências Humanas ou como critica filosófica da modernidade – ele sempre carregou consigo as exigências políticas (e morais) mais urgentes para a sociedade contemporânea.
> No último século e meio, foi capaz de aglutinar os mais diversos movimentos […]
> Se as desigualdades de poder e riqueza, se as guerras imperiais, a intensificação da exploração e a atuação cada vez mais repressiva

> dos Estados caracterizam o mundo contemporâneo, a crítica marxista – cujos temas fundamentais são exatamente esses – é tanto mais pertinente e urgente.
> ‘O capitalismo’, diz Eagleton, ‘e não o marxismo, deveria estar fora de moda’. É tempo de abandonarmos o mito de que a ‘riqueza fabulosa’ – material ou imaterial – que o capitalismo é capaz de gerar estará no final, à disposição de todos. (TOLEDO JR., 2011)

Jacques Bidett, professor da Paris X, diretor honorário da *Actual Marx*, diante da recente queda do muro de Berlim, apresentou no Seminário: *Fim do Comunismo? Atualidade do marxismo?*, realizado na Sorbonne (publicada na Revista *Rinascita,* 28, sob o título *Socialismo dos Princípios*), no qual, respondendo à sua própria questão: *O que é o marxismo*, declara:

> Mesmo trabalhando no terreno filosófico onde produziu novidades, especialmente no campo da antropologia, Marx não criou uma filosofia. E o marxismo não pode substituir a filosofia.
> Aquilo que ele produziu é uma teoria mais ou menos geral da história. Uma teoria atravessada por diversas linhas filosóficas, transformando-se em seguida rapidamente, em línguas filosóficas diversas. (BIDETT, 1990).

Afinal à distancia o que se pode dizer é que o maior divisor de águas entre aqueles – os positivistas - que propunham melhorar o mundo progressivamente (apostando na sua evolução) e aqueles – os marxistas - que queriam mudar rapidamente o mundo (propondo a revolução). Mas, ambas as teorias cometeram o mesmo tipo de erro: “sottovalutando la soggettività umana, il singolo attore, concepito come soggetto debole, privo di consapevolezza, e quindi necessitato, sulla cia di una concezione illuministica, di una guida, di una educazione, di una socializzazione.” (BECHELLONI, 1999).

Estaremos sempre voltando a estes temas - *guerra fria*, a *guerra dos paradigmas*, o *embate* entre dois grandes projetos… e muitos outros fatos que virão à baila e que fazem parte do “ambiente” (do século XX) da formação do professor/pesquisador e autor – Dermeval Saviani - que utilizamos para realizarmos um estudo de caso e conceituar identidade intelectual.

2. Identidade

As palavras, como as pessoas, os grupos sociais, as nações… tem história, ou seja, nascem – surgem e começam a ser usadas, renovam-se, adquirem um sentido, atualizam-se, “entram na moda” - e podem também trazer, senão paradigmas pelo menos conceitos importantes.

Utilizamos um dicionário de Filosofia porque é nele que se encontram não só os conceitos, mas, a história desses conceitos, ou seja, o momento histórico em que, nas palavras, se identificam os conceitos (novos ou não).

Abbagnanano, autor deste Dicionário de Filosofia, afirma que para o conceito de identidade foram dadas três definições, que resumidas são:

A primeira é a que considera a *Identidade* como unidade de substância: baseada numa das mais antigas premissas do pensamento ocidental - de Parmenides: “o que é é; e o que não é não é**”** – que mais tarde Aristóteles desenvolve como unicidade (as coisas são idênticas no mesmo sentido em que são unas) ou unidade de substância;

Esta definição ainda é conservada em muitas doutrinas, e é importante ressaltar como exemplo Hegel, que definiu a essência como “*identidade consigo mesma*”.

A segunda considera a *Identidade* como *substituibilidade* – esta definição vem de Leibniz que aproxima o conceito de identidade ao de igualdade e aceita por Wolff em expressões como – “*Cada coisa é aquilo que é*”, ou ; “*É impossível que uma coisa seja e não seja ao mesmo tempo*”. (ABBAGNANANO, 1982).

A terceira é a que considera a *Identidade* como convenção. Esta concepção:

> [...] é aquela segundo a qual a própria Identidade pode ser estabelecida ou reconhecida com base em qualquer critério convencional. De acordo com esta concepção, não é possível estabelecer de uma vez por todas o significado da identidade ou o critério para reconhecê-la, mas é possível no âmbito de um determinado sistema linguístico determinar de forma convencional, mas oportuna, o dito critério. (ABBAGNANANO, 1982).

A definição acima, que Abbagnanano apresenta como a menos dogmática (e é a que perpassa pelos textos mais atuais), aponta ele, que foi apresentada por

Waismann[2] num artigo de 1936 – “Uber den Begriff der Identitat” (ERKENNTNISS,VI).

Waismann é citado em vários textos de pesquisadores do tema identidade na internet, porém não se encontra qualquer citação de seu texto para além do nome do artigo e a informação na sua biografia intelectual como contribuidor para o desenvolvimento da Filosofia Analítica. O que não é pouco, visto que, é dela que saem grandes correntes de pesquisa no século passado, na Comunicação, por exemplo: as Teorias da Comunicação: pela Ciência do Comportamento - Laswell, Lazefeld, Havland, Fesinger, Rogers… - e pela Ciência Formal – 2 linhas: 1- Saussure, Levi-Strauss, Barthes; 2- Shannon, Weaver, Wiener, Epstein (Lima, 1983). Na educação: as duas grandes correntes: A escola nova e o tecnicismo (SAVIANI).

Mas nenhuma dessas teorias e nem mesmo a Teoria Crítica que tão fortemente influenciou o modo como a comunicação foi tratada no século XX e inseminou as teorias educacionais, caminhou para o estudo, ou para colocar no centro do estudo e da pesquisa a *identidade* como objeto como acontece na Teoria da Comunicação pela Ciência da Cultura (Raymond Willians – Cambridge e James Carey – Illinois).

O conceito, ou pelo menos, a noção de *identidade* surge na História desde os primórdios do pensamento, porém, demora vinte séculos para que comece a fazer sentido para além do âmbito da Filosofia. E há também que considerar que a consciência da própria identidade “deriva” da evolução de outros conceitos – como indivíduo, individualismo, individualidade – que nos parecem todos sinônimos, mas, que se distinguem como aponta Raymond Williams:

> […] O sentido moderno de individuo resulta […] do desenvolvimento de certa fase do pensamento político e econômico. Mas, já a partir do século 19, começou-se a fazer uma distinção no interior disso. Essa distinção pode ser resumida no desenvolvimento de duas palavras derivadas: **individualidade e individualismo**. Este último corresponde ao principal movimento político e econômico liberal. Hoje, muitos argumentos sobre o “**indivíduo**” confundem os sentidos distintos para os quais **individualismo** e **individualidade** apontam. **Individualidade** é o que tem uma história mais longa e se origina de um complexo de significados dentro do qual individual se

[2] Friedrich Waismann. Nasceu em Viena em 1896 e morreu em Oxford em 1959. Imigrou para a Inglaterra em 1937, um ano depois de publicar seu único livro Einführung in das Denken Mathematische, sobre a filosofia da matemática.

> desenvolveu, e enfatiza tanto uma pessoa singular quanto seu pertencimento (indivisível) a um grupo. Individualismo é uma cunhagem do século 19: 'uma expressão nova, a que uma nova ideia deu à luz' (tradução de Tocqueville, 1835: uma teoria não só de indivíduos abstratos, mas do primado dos estados e dos interesses individuais. (WILLIAMS, 2007)

Portanto, não bastou que o ***self***, o **eu**, no Renascimento começasse a fazer uma tênue aparição com a noção de individualidade e em seguida se desenvolvesse de forma mais consistente no ideário iluminista. Foi necessário o firmar de novas Ciências Humanas, como a Sociologia e a Psicologia bem como o bem mais recente despertar da consciência para novas formas de relacionar-se com o mundo.

É claro que isto não foi tão simples e linear já que houve ao menos a dissolução social, econômica e religiosa – de duas grandes ordens - a medieval e a moderna (e/ou contemporânea).

Giddens escreveu em 1991, no seu livro *Identità e società moderna*:

> […] Podemos, dizer simplesmente que a pesquisa da identidade é um problema moderno, que teve talvez origem no individualismo do ocidente.

Este **talvez,** no texto de Giddens, no mínimo intriga. Ele é um dos sociólogos mais lidos da atualidade, contribuindo para pesquisas para além de sua área – na antropologia, na psicologia social e na comunicação. No livro citado ele se debruça sobre a constituição das sociedades modernas, na sua complexidade e nos efeitos dramáticos da globalização sobre o indivíduo – em torno da reflexão do "eu" (*self*) em busca de sua(s) identidade(s).

Encontrar a "origem" da identidade, seu começo, na história do pensamento ocidental, seguir esse *talvez,* instiga a ampliar a leitura. Decorre dai que num primeiro momento surgiram três constatações relevantes.

A primeira é que o tema, aliás, mais que o tema a *palavra* "identidade", surge com força na maioria dos textos acadêmicos das Ciências Sociais dos últimos anos, principalmente em autores da Sociologia levados para a Teoria da Comunicação pelos estudos culturalistas, tornando-se seu conceito alvo de discussões, como diz o "pai" dos Estudos Culturais, Stuart Hall:

> Estamos observando, nos últimos anos, uma verdadeira explosão discursiva em torno do conceito de “identidade”. O conceito tem sido submetido, ao mesmo tempo, a uma severa crítica. (HALL, 2003)

O sociólogo, pesquisador e professor das Universidades de Nápoles e Salerno Giovanni Pecchinenda (1999) confirma essa “explosão”:

> Afrontar o tema da identidade é uma tarefa pouco original, seja considerado de um ponto de vista interdisciplinar, seja limitado aos conteúdos das Ciências Sociais. No decorrer dos anos 90, a análise da identidade parece ter se imposto de fato como um dos mais perseguidos caminhos de pesquisa em nível internacional.

E acrescenta

> No entanto entre nós, bem como em outros países ocidentais a intensidade da pesquisa, nos últimos anos, não diminuiu e continuou a dar vida a amplo leque de debates e iniciativas sempre mais especificamente orientadas à analise sócio cultural de tal fenômeno. O número de publicações produzidas, multiplicou-se […] o volume sobre o tema apresentou o despropositado número de mais de 50.000 trabalhos a ele dedicados. (PECCHINENDA, 1999).

O autor refere-se à grande quantidade de obras que se contabilizavam na Itália (país que tem sempre que lidar com o tema identidade, algo sempre presente, porque no mínimo se tem duas - a de casa/*paese* com seus hábitos e dialetos- e a que se expressa fora), depois de 15 anos da publicação da grande pesquisa que foi realizada e publicada por Loredana Sciolla em 1993.

Mesmo assim ele se debruça sobre o tema em mais de 300 páginas no seu livro *Dell’Identità* (trilhando os caminhos da Sociologia) demonstrando sua pertinência e atualidade.

Até mesmo na literatura de ficção encontramos na apresentação de um capítulo, o autor Stieg Larsson no segundo livro de sua trilogia *Milenium,* o que se segue sem identificação da fonte, mas, muito significativo:

> A raiz de uma equação é um algarismo que, substituindo a incógnita, faz da equação uma identidade. Diz-se que a raiz satisfaz a equação. Para solucionar uma equação, deve-se determinar todas as suas raízes. Quando uma equação é satisfeita por todos os valores imagináveis das incógnitas, fala-se em identidade. $(a+b)^2 = a^2 + 2ab + b^2$. (LARSSON, 2006).

A segunda constatação é que o tema identidade, para nós, e muitas outras culturas, esbarra num conceito central que traz a grande dificuldade na sua tradução – o *self*. Qual seria o mais adequado para nós – si, eu, mim, eu subjetivo…?

Mesmo Giddens apresenta esse esforço no terceiro capítulo do livro acima citado, intitulado ***A trajetória do si*** (self), quando cita o texto de um autor de auto-ajuda, Janette Rainwater, *Self-Therapy* – ressaltando que "*este é um livro diretamente orientado à prática*", e, ele justifica a sua utilização, na análise que está realizando, (o que também usaria na indicação do autor citado anteriormente), "[…] *mais por ser sintomático do que por um valor real*".

O problema de encontrar uma palavra com o mesmo sentido ou pelo menos aproximado do sentido "perfeito" que tem a palavra **self** em inglês é um desafio a mais para a pesquisa sobre o tema identidade que requer sempre explicações.

Esta questão é apontada também pelo italiano Pecchinenda:

> Uma das dificuldades principais na definição do campo de análise do conceito de identidade em sociologia, deriva de uma certa ambiguidade no seu termo essencial de referência: o **self** – pela dificuldade de tradução e possíveis usos de tais conceitos – do inglês para o italiano (o **sé,** em italiano, que implica numa imediata referência a um **objeto**). (PECCHINENDA, 1999).

O *se* italiano não traduz perfeitamente o self, mas talvez o nosso *mim* esteja mais próximo do que o *eu*, ou do *si* que são usados?

Bem, John Locke, que segundo o dicionário "*pode ser considerado o pai fundador dos estudos modernos sobre o tema*" usa o termo **self** de um modo que não deixa espaço a dúvidas: "*a identidade pessoal não vai além do ponto aonde chega a consciência*" - ou seja – é a consciência de **si** que determina a identidade e não uma substância ou uma entidade. (PECCHINENDA, 1999).

Avançando um pouco no tempo e no desenvolver da Ciência nos deparamos com o termo subjetividade entendido, pela psicologia, ou melhor, pela psicologia social (espaço, conseguido no século XX, de junção entre a sociologia e a psicologia), como o íntimo do indivíduo, o mundo interno do indivíduo. Neste ponto o **self** como que adquire algo a mais. Adquire o que a subjetividade lhe traz e que a define - a noção do outro – o espaço da relação com o outro, ou seja, com o mundo externo. O mundo interno composto por emoções, sentimentos e pensamentos "joga-se para fora" como expressão da subjetividade – na representação social -

como parte do processo da construção da identidade - da noção - ao conceito amplo e abrangente que tem hoje.

Para a confirmação desse movimento peguemos Alain Touraine que trata de subjetivação como processo, como: "*construção por parte do indivíduo ou do grupo, de si mesmo como sujeito*" (TOURAINE, 2006). Assim, podemos em parte resolver essa questão de apreensão do sentido da palavra *self*, na medida em que se põem como parte de um conjunto maior – do despertar do eu à plena consciência da identidade.

A terceira constatação é a de que o tema identidade não foi uma "descoberta" recente da Sociologia ou dos Estudos Culturais, mas algo particularizado e retirado de um conjunto maior, que no âmbito da Filosofia é sistematizado como concepção de mundo ou *cosmovisão*, cuja definição, apresentamos anteriormente.

Hall, entre outros autores que se dedicam ao tema identidade, refere-se a isso ao ir à história para mostrar as mudanças que levaram ao surgimento do sujeito pós-moderno. Em primeiro lugar o sujeito do Iluminismo que:

> […] estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, consciência e de ação, cujo 'centro' consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou 'idêntico' a ele – ao longo da existência do indivíduo. (HALL, 2001).

E em segundo o sujeito sociológico:

> […] que refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto suficiente, mas era formado na relação com 'outras pessoas importantes para ele', que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura dos mundos que ele/ela habitava. (HALL, 2001).

Encontramos novamente as duas concepções de mundo já referidas anteriormente que, para Hall estão em momentos históricos diversos (a primeira em torno da Revolução Francesa – em torno do projeto Iluminista - e a segunda em torno da Revolução Industrial) uma não segue a outra linearmente no tempo. Porém vimos que convivem em oposição, às vezes nítida, outras nem tanto, principalmente

na segunda metade do século XX. Tem, entretanto em comum o fato de posicionar o sujeito em relação ao coletivo e não como expressão do indivíduo.

Sobre esse dualismo

Tornam-se claras, embora não tenham nascido aí, a partir da metade do século XX essas duas grandes vertentes, duas concepções de mundo distintas e que pautaram as ações políticas, econômicas, religiosas e até as relações humanas amplas ou particulares uma desenvolvida a partir do Iluminismo que no âmbito da Filosofia Política sistematizou-e no Liberalismo, no âmbito da Ciência criou a Sociologia pelo Positivismo e no âmbito da Economia serviu de base ao desenvolvimento do Capitalismo e a outra aquela ligada à redescoberta da Dialética pela Filosofia e ao sistematizar de um grande movimento de análise critica, o Socialismo, ou o mais usual o Marxismo.

Direita e esquerda, capitalismo e socialismo, de mercado e de planejamento estatal, enfim inúmeras foram as denominações, mas todas elas trazendo a dicotomia: duas concepções de mundo antagônicas, porém, sempre presentes em todos os âmbitos da sociedade. Ambas caminharam paralelamente, entrechocando-se e distinguindo suas contradições, cada uma gramscianamente - na luta pela hegemonia – bastante evidentes do pós-guerra até a queda do muro de Berlim (período chamado de “guerra fria”).

Mas em outros momentos históricos a cosmovisão, também chamada de espírito da época, apresentou-se de maneira mais simples ainda – como a medieval - tudo girando em torno da divindade e estando o homem de seu tempo a serviço do divino.

Portanto, o homem moderno foi brindado com duas opções e se conduziu basicamente, construiu seu sentido de vida, buscou, não tanto a sua identidade, mas uma identificação, através de (ou entre) dois grandes valores que pretendiam orientá-lo:

1- A ciência, a cientificidade – as verdades fechadas – (Positivismo, Neo-Positivismo, Estruturalismo, Funcionalismo)

2- A ação do homem – em dominar as verdades determinadas e determinantes – (Marxismo, Teorias Críticas, Teorias da Reprodução, Teorias da Violência Simbólica).

A escolha está entre ser o sábio construtor ou aquele que movimenta o motor da história.

Essa primeira opção não há dúvida que está na história humana desde a ruptura com o medieval ocorrida com a Revolução Iluminista fazendo-nos caminhar para a Modernidade e que seus princípios estão enfeixados no Liberalismo:

> O Liberalismo é um sistema de ideias elaborado por pensadores ingleses e franceses no contexto das lutas da burguesia contra a aristocracia. E foi mais precisamente no século XVIII, na França que essa doutrina se corporificou na bandeira revolucionária de uma classe, a burguesia, e na esperança de um povo que a ela se uniu. (Cunha, 1981)

Os princípios, os valores básicos da doutrina liberal são apontados pelo autor citado acima:

- A Liberdade. O liberalismo usa do princípio da liberdade para combater os privilégios conferidos a certos indivíduos em virtude de nascimento ou credo. O princípio da liberdade presume que um indivíduo seja tão livre quanto outro para atingir uma posição social vantajosa, em virtude de seus talentos e aptidões.
- A propriedade - entendida como um direito natural do indivíduo, porém a ser, segundo Locke, vigiada pelo Estado que existe para proteger os interesses do homem que, pelo seu próprio esforço, acumulou bens e propriedades, pois “Deus fizera o mundo para uso dos industriosos e racionais”, e o Estado existe para protegê-los em sua exploração do mundo.
- A igualdade – diante do contrato social e não significa necessariamente igualdade de condições materiais. Assim como os homens não são tidos como iguais em talentos e capacidades, também não podem ser iguais em riqueza. Assim, como os homens não são individualmente iguais, é impossível querer que sejam socialmente iguais. Pelo contrário, a igualdade social é nociva, pois provoca uma padronização, uma uniformização entre os indivíduos, o que é um desrespeito à individualmente de cada um.

- A democracia– mais corretamente o voto, a representação – igual direito de todos de participarem do governo, através de representantes de sua própria escolha. Cada indivíduo, agindo livremente, é capaz de buscar seus interesses próprios e, em consequência, os de toda a sociedade. De Locke vem a crença dos “direitos naturais do indivíduo” e a necessidade de que os homens cederam a uma autoridade (governo) certos poderes na defesa desses direitos individuais naturais.
- A autonomia = individualismo - princípio que considera o indivíduo enquanto sujeito que deve ser respeitado por possuir aptidões e talentos próprios, atualizados ou em potencial cujo desenvolvimento deve ser garantido a todos a possibilidade de evoluir. A função social da autoridade (governo) é a de permitir a cada indivíduo o desenvolvimento dos seus talentos, em competição com os demais, ao máximo de sua capacidade. O individualismo acredita terem os diferentes indivíduos atributos diversos e é de acordo com eles que atingem uma posição social vantajosa ou não. Daí o fato de o individualismo presumir que os indivíduos tenham escolhido voluntariamente (no sentido de fazerem aquilo que lhes interessa e de que são capazes) o curso que os conduziu a um certo estágio de pobreza ou riqueza.

Com base nesses princípios surgem as duas posturas básicas que estamos sempre apontando. Aquela que sai do Positivismo, principalmente nas análises de Durkheim, segundo o qual o Liberalismo lançou os princípios e não os soube garantir, portanto, impõem-se a tarefa de reforçá-los, não só no plano das ideias, mas, com uma reorganização bem forte deste sistema através da Ciência, criando-se uma área especifica para cuidar disso – a Sociologia (quadro 1A).

E a do Marxismo que parte da percepção que estes cinco princípios, para que garantissem os direitos naturais do indivíduo, teriam que caminhar par e passo, ou seja, todos os indivíduos deveriam ser agraciados com eles. Todos deveriam ter a sua propriedade, a liberdade, acesso aos instrumentos sociais igualmente, de desenvolver plenamente suas aptidões, através da instrução e finalmente votar ou ser eleito, mas isso não ocorre porque se isso ocorresse o sistema desmoronaria, portanto, não é uma questão de reforçá-la ou aprimorá-la, mas sim de destruí-la e colocar outra em seu lugar.

Ressaltamos que comum a essas duas visões é o fato do homem, o indivíduo, o ser social, o cidadão… ser tomado sempre em sua inserção **no âmbito coletivo** – grupos, nações, estados – estendendo esse raciocínio até quando se fala em identidade cultural – há sempre um grupo, um coletivo a trazer a tona.

Passaram-se mais de 200 anos e esses princípios que representam a modernidade continuam presentes porque serviram de base à construção de todas as sociedades modernas (a estrutura do estado, os princípios de organização social, os princípios educacionais, os princípios legais…) e neste momento postos em cheque, em crise é a eles que nos reportamos.

Portanto, sem dúvida esses princípios estiveram sempre em pauta. Numa simplificação rápida, a *propriedade* foi o primeiro principio a entrar no âmbito político (movimentos de 1848), a *liberdade* é a grande temática do existencialismo no período pré-guerras, a *democracia* (liberdade política) pós-guerras e o individualismo - que engloba a questão da autonomia do self, da identidade – a grande temática hoje.

Identidade hoje

Quando tratamos da identidade estamos no âmbito do individualismo lidando com o principio da autonomia. Estamos lidando com um principio como (já foi dito anteriormente) ignorado, menosprezado ou sub valorizado (Bechelloni) enquanto lócus de expressão do eu (*self*).

Entendemos que os dois sistemas acima não respondem mais às necessidades dos indivíduos em sociedade. Mas antes que se rompa o contrato social (recorremos à Marx) é necessário que se esgotem as forças em ação. E entendemos o individualismo como o ultimo suspiro do projeto iluminista que está se esgotando.

Portanto entramos no século XXI com **Identidade** como a palavra chave. Aliás, numa variedade de usos impressionante: velha, nova, individual, coletiva, múltipla, comum, complexa, visual, digital, corporativa, local, nacional, cultural…

E com uma profusão de definições tão grande quanto, entre as quais, num passeio de curiosidade pela net ressaltamos:

Na antropologia:

> soma nunca concluída de um aglomerado de signos, referências e influências que definem o entendimento relacional de determinada entidade, humana ou não-humana, percebida por contraste, ou seja, pela diferença ante as outras, por si ou por outrem. Portanto, Identidade está sempre relacionada a ideia de alteridade, ou seja, é necessário existir o outro e seus caracteres para definir por comparação e diferença com os caracteres pelos quais me identifico. (WIKIPÉDIA, dezembro, 2013).

Na sociologia:

> o compartilhar de várias ideias de um determinado grupo. Alguns autores, como Karl Mannheim, elaboram um conceito em que o indivíduo forma sua personalidade, mas também a recebe do meio, onde realiza sua interação social. (WIKIPÉDIA, dezembro, 2013).

Na estética:

> A identidade visual é o conjunto de elementos gráficos que irão formalizar a personalidade visual de um nome, ideia, produto ou serviço. Esses elementos agem mais ou menos como as roupas e as formas de as pessoas se comportarem. Devem informar substancialmente, à primeira vista. Estabelecer com quem os vê um nível ideal de comunicação. (WIKIPÉDIA, dezembro, 2013).

Na cultura:

> Identidade cultural é o sentimento de identidade de um grupo ou cultura ou de um individuo na medida em que ele é influenciado pela sua pertença a um grupo ou cultura. Identidade é a igualdade completa. Cultural é um adjetivo de saber. Logo, a junção das duas palavras produz o sentido de saber se reconhecer. Muitas questões contemporâneas sobre cultura se relacionam com questões sobre identidade. A discussão sobre a identidade cultural acaba influenciada por questões sobre: lugar, gênero, raça, história, nacionalidade, orientação sexual, crença religiosa e etnia. (WIKIPÉDIA, dezembro, 2013).

Na generalidade do termo:

> é o conjunto de caracteres próprios e exclusivos com os quais se podem diferenciar pessoas, animais, plantas e objetos inanimados uns dos outros, quer diante do conjunto das diversidades, quer ante seus semelhantes. (WIKIPÉDIA, dezembro, 2013).

Mas temos que fazer citações identificadas de autores que se identificam (o que não ocorre com as citações acima) e que se debruçam sobre o tema.

Porém, justamente os que se debruçam nos mostram a dificuldade de trata-lo, como Baumann:

> As pessoas em busca de identidade se veem invariavelmente diante da tarefa intimidadora de 'alcançar o impossível': essa expressão genérica implica, como se sabe, tarefas que não podem ser realizadas no 'tempo real', mas que serão presumivelmente realizadas na plenitude do tempo – na infinitude... (BAUMANN, 2004)

Então de Hall, antes do *des centrar* (deslocar-se em relação ao centro ocorrido com a pós modernidade), havia:

> [...] uma concepção essencialista e fixa de identidade – algo que, desde o Iluminismo, se supõe definir o próprio núcleo ou essência do nosso ser e fundamentar nossa existência como sujeitos humanos. (HALL, 2001)

Hall, nesse mesmo texto citado acima *A identidade cultural na pós-modernidade*, de forma muito sucinta constrói a historia das mudanças do século XX para o XXI, desse *descentramento,* observando a visão de outros teóricos também:

> Aquelas pessoas que sustentam que as identidades modernas estão sendo fragmentadas argumentam que o que aconteceu à concepção do sujeito moderno, na modernidade tardia, não foi simplesmente sua desagregação, mas seu deslocamento. (HALL, 2001).

Hall ainda, nos amplia o horizonte através de teóricos e seus conceitos, sem contudo abandonar o seu foco e o seu fio condutor. E é dessa forma que ele aponta cinco razões ou momentos que levaram o "sujeito" do Iluminismo, com uma identidade fixa e estável – a ser descentrado, ou deslocado a sofrer a *cisão identitária* que resultou *nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno*:

- *A primeira descentração importante refere-se às tradições do pensamento marxista* (revisitado nos anos 60 pelos seus "novos intérpretes" dentre eles Louis Althusser);
- *O segundo dos grandes "descentramentos" do pensamento ocidental do século XX vem da descoberta do inconsciente por Freud* - a nossa identidade formada por um mecanismo inconsciente que pode até excluir a razão;

- *O terceiro descentramento está associado com o trabalho do linguista estrutural, Ferdinand de Saussure* (a língua como um sistema social e não individual – a identidade, o inconsciente, '*estruturado como a língua*' (Lacan);
- *O quarto descentramento principal da identidade e do sujeito ocorre no trabalho do filósofo e historiador francês Michel Foucault* – 'genealogia do sujeito moderno' – dominado pelo poder disciplinar - com o efeito de maior isolamento, vigilância e a individualização do sujeito individual;
- *O quinto descentramento é o impacto do feminismo, tanto como uma critica teorica quanto como um movimento social* – parte dos grandes movimentos dos anos 60 – mas com efeito maior – (exemplo: *descentramento conceitual do sujeito cartesiano e sociológico*).

Para Hall, esses *descentramentos* levaram à "crise da identidade" do individuo da pós-modernidade – as velhas identidades (com o sujeito unificado) estão em declínio – surgem novas identidades (fragmentando o indivíduo).

Seguindo Bourdieu para quem: "*Todas as produções culturais […], são objetos de análises com pretensões científicas*." (BOURDIEU, 1977).
nos apropriaremos do tema neste trabalho levando em conta – que essa identidade - conceituada pela presença do ser (eu/self) no mundo, sua pertença e definição – foi posta em crise. Mas não morreu!

Portanto, continuado na busca de conceituar identidade, para a qual queremos acrescentar intelectual – não como adjetivo, mas como substantivo (Bobbio) – seguiremos buscando conceitos e definições.

3. Intelectual

Do final do século XX para o século XXI, como já vimos por teóricos de várias linhas e visões, anunciavam uma nova era sob vários títulos que De Masi diz que são rótulos da sociedade atual:

> Os rótulos atribuídos à sociedade atual, aos estágios evolutivos da transição e às sociedades auspiciadas são mais de trezentos e vão desde "sociedade em impasse"(M. Crozier) e "sociedade despreparada"(D. Michel), a "idade do equilibrio"(L. Munford), a

> “consciência III”(C. Reich), a “século casual”(M. Harrington), a “estado de entropia” (H.Henderson), a “sociedade narcisista”(Ch.Lasch), a “sociedade programada” (A. Touraine e Z. Hegedus), a “sociedade pós-moderna (L. Lyotard), a “cultura pré-figurativa (M. Mead), a sociedade pós-civil” (K. Boulding). E temos ainbda a “sociedade pós-capitalista de R. Dahrendorf, a “sociedade do capitalismo maduro” de C. Offe, a “sociedade do capitalismo avançado” de K. Gilbraith,a “sociedade sadia” de E. Fromm, a “sociedade ativa” A. Etizioni, a “sociedade pós-materialista” de R. Inglehart, a “sociedade tecnotrônica” de Z. Brzezinski, a “terceira onda” de Toffler, a “sociedade dos serviços” de J. Gerhuny e W. R. Rosegren, a “era da descontinuidade” de Drucker. (DE MASI, 1999)

Portanto o século XXI foi anunciado com diversos nomes e de diversas formas, dentre elas a que nos interessa aqui é a que se refere ao conhecimento, pois que, expressões como: Era do Conhecimento, Sociedade do Conhecimento, Capital Intelectual, Trabalhador Intelectual, e outras denominações similares, inundaram capas de revistas e títulos de livros (a ideia expressa através da charge anexa 2 E).

A definição que Peter Drucker, nos apresenta no seu livro *Sociedade Pós Capitalista*, para os trabalhadores da sociedade do conhecimento é a seguinte:

> Os principais grupos sociais da sociedade do conhecimento serão os ‘trabalhadores do conhecimento’ – executivos que sabem como alocar conhecimento para usos produtivos, assim como os capitalistas sabiam alocar capital para isso, profissionais do conhecimento e empregados do conhecimento. Praticamente todas essas pessoas estarão empregadas em organizações. Contudo, ao contrário dos trabalhadores sob o capitalismo, elas possuirão tanto os ‘meios de produção’ como as ‘ferramentas de produção’. […] os trabalhadores do conhecimento possuem seu próprio conhecimento e podem levá-lo consigo a qualquer parte. (DRUCKER, 1993).

Passada mais de uma década ainda não há uma certeza definitiva para qual tipo de sociedade evoluímos, mas qualquer denominação que aceitemos para ela, mas não podemos negar que estaremos falando de uma sociedade que tem necessidade, em todas as suas instancias da ação do pensamento, do intelecto, do conhecimento.

Este “culto ao intelecto” vem da curiosidade dos gregos, das intermináveis discussões escolásticas, do *cogito ergo sum* cartesiano, das razões kantianas, dos anéis da cadeia hegeliana, da razão como religião dos positivistas, dos atuais

cientistas sociais criadores e críticos de utopias e ordens possíveis, ou impossíveis…?

Tanto faz, precisamos dele cada vez mais. E como nos conta Norberto Bobbio[3], contemporâneo de Gramsci, sobre os intelectuais:

> Embora com nomes diversos, os intelectuais sempre existiram, pois sempre existiu em todas as sociedades, ao lado do poder econômico e do poder político, o poder ideológico, que se exerce não sobre os corpos como o poder político, jamais separado do poder militar, não sobre a posse de bens materiais, dos quais se necessita para viver e sobreviver, como o poder econômico, mas sobre as mentes pela produção e transmissão de ideias, de símbolos, de visões de mundo, de ensinamentos práticos, mediante **o uso da palavra (o poder ideológico é extremamente dependente da natureza do homem como animal falante**). Toda a sociedade tem os seus detentores do poder ideológico, cuja função muda de sociedade para sociedade, de época para época, cambiantes sendo também as relações, ora de contraposição, ora de aliança, que eles mantêm com os demais poderes. (BOBBIO, 1996)

Antonio Gramsci

Mas para falar deste tema Gramsci deve ter primazia. Antonio Gramsci nasceu em Ales na ilha italiana da Sardenha em 1891 e morreu pouco depois de sair da prisão em Roma em 1937. Ele foi político, cientista político, comunista, antifascista, mas acima de tudo um pensador disciplinado no uso do seu método (quadro 2D) e consistente a ponto de se manter na atualidade mesmo depois da queda do muro de Berlim como marco da implantação das ideias marxistas que foram a sua base.

O pensamento de Gramsci está espalhado e esparso pelos cadernos que escreveu na prisão, por artigos de jornal, por cartas à mulher, aos filhos, à cunhada, à irmã… As suas ideias, em artigos, reflexões, apontamentos ou mesmo apenas anotações a serem examinadas depois, principalmente nos que ele mesmo chamou

[3] Ator importante no combate intelectual que conduziu ao confronto entre as três principais ideologias do século XX: o nazi-fascismo, o comunismo e a democracia liberal. Confronto que é responsável, em grande parte, pela arquitetura do sistema internacional e pela divisão do mundo em dois blocos políticos, militares e ideológicos que subsistiu até 1989”. (WIKIPÉDIA, 2013)

de “cadernos miscelâneos”, tem sido reunidas e publicadas por seleção dos próprios intelectuais organizadores dos livros.

Assim é que há publicações como *Cadernos do Cárcere* com tradução de Carlos Nelson Coutinho que mantêm a ordem cronológica em que foram escritos embora os temas sejam diferentes, abrindo aleatoriamente nas paginas 166/167 (caderno 8 – 1931-1932) vejamos os títulos:

> §102. Passado e presente. […] §106. Passado e presente. §109. Os intelectuais. Latim eclesiástico e vulgar na Idade Média. […] §113. História dos intelectuais. Humanismo.

Ressalta-se aqui essa questão para demonstrar que Gramsci não se esgota nas publicações que existem – algumas nem mesmo deixam claro se, as observações expressas, são do organizador/tradutor ou do próprio Gramsci.

Gramsci é uma mente livre e fértil num corpo fraco e aprisionado - mente que pretendiam fazer parar e não conseguiram. Há muito que se ler e pensar sobre ele e dele. Nessa ultima nota do §*113,* acima, podemos ter visão do empenho de Gramsci como intelectual, nas indicações que dá (para si e para os outros) para a comprovação do que afirma:

> História dos intelectuais. Humanismo. Estudar a reforma pedagógica introduzida pelo Humanismo: a substituição da ‘disputa oral’ pela ‘composição escrita’, por exemplo, que é um de seus elementos ‘práticos’ mais significativos. (Recordar algumas notas sobre o modo de difusão da cultura por via oral, por discussão dialógica, através da oratória, que determina uma argumentação pouco rigorosa e produz a convicção imediata sobretudo por via emotiva).(GRAMSCI, 2000).

Realmente impressiona que estando preso e a efervescência sobre as reformas pedagógicas (Piaget, Dewey) trazidas pelo progressismo (escola nova, renovada ou humanista liberal) estarem tão distantes, não lhe escapassem.

Antonio Gramsci quando foi preso era secretário do partido comunista e deputado cuja imunidade não foi respeitada. Foi confinado e proibido de ter lápis e papel por cerca de 2 anos, saiu da prisão e morreu pouco depois. A sua vida nunca foi fácil. Mas o que deve ser ressaltado é, mais que a sua persistência e disciplina, a sua coerência intelectual em entender que a concepção de mundo que ajudara a criar e a manter devia ser atualizada, o que lhe valeu o distanciamento e, até a rejeição, de seus companheiros dentro e fora da Itália.

O livro *Concepção dialética da história,* na 6ª edição em 1986, numa introdução sob o titulo *Nota sobre Antonio Gramsci* pelo tradutor Carlos Nelson Coutinho e por Leandro Konder, é anunciado como "*o primeiro livro de Antonio Gramsci publicado no Brasil*". A publicação das ideias de Gramsci pode ter sido tardia, mas com certeza a sua leitura não. Gramsci pela abrangência de seu pensamento pelas categorias que criou, pode ter sido censurado (no Brasil pelo menos, afinal tivemos duas ditaduras de direita – Getúlio até 1945 e dos militares até 1979), mas não foi ignorado. Exemplo disso, o quadro síntese (2 F) apresentado pelo prof. Alfredo Bosi convidado pelo Programa de Filosofia da Educação da PUC São Paulo sobre Gramsci que demonstra uma ampla leitura somente possível havendo lido os originais italianos (embora as publicações italianas também tenham demorado).

Dentre todas as categorias, dadas ao mundo por Gramsci, a definição, aliás, a conceituação de intelectual talvez seja a mais disseminada, mas com certeza é a mais importante, como afirma Giovanni Urbani, organizador do livro *La formazzione dell' uomo* (da Editora Riuniti, 1967):

> La 'questione degli intellettuali' è il tema sul quale Gramsci si è impegnato di piú nella elaborazione del suo pensiero. E cio perché – nella impostazione piú comprensiva – esso coincide com il problema dell'egemonia: intellettuale infatti, nella accezione gramsciana piú generale, significa niente altro che dirigente. (URBANI, 1974).

E aí começamos a seguir as interpretações e análises sobre Gramsci, pois segundo lemos acima, para Urbani, além de importante a questão dos intelectuais, numa compreensão ampliada, coincide com a questão da hegemonia, ou seja, numa acepção mais geral intelectual significa nada mais nada menos que dirigente (líder?). E Urbani nota que em todos os escritos de Gramsci o tema aparece e reaparece mesmo que de pontos de vista diversos sempre que Gramsci retorna sobre o seu programa de trabalho e ainda segundo Urbani, é possível seguir-lhe o desenvolvimento desde a primeira ideia (posta numa carta): "una ricerca sullo spirito pubblico in Italia nel secolo scorso"; até um desenho "molto vasto" de um estudo sobre os intelectuais italianos que acaba se tornando um tratado dos aspectos fundamentais do conceito de hegemonia.

Faz parte em primeiro lugar do aspecto teórico metodológico de analise de Gramsci – ter como ponto de partida - o histórico, e a sua análise partir sempre de

um problema. Vejamos na formação dos intelectuais como seu pensamento caminha:

> 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 varias formas que, até nossos dias, assumiu o processo histórico real de formação das diversas categorias intelectuais.(GRAMSCI, 1988).

Percebe-se bem que Gramsci parte da questão e vai tecendo a sua resposta por diversos ângulos e assim compondo o seu pensamento. O primeiro passo é o de colocá-la na história, depois buscar os conceitos corretos e por fim dar maior consistência à sua concepção de mundo. Assim para responder à questão *quem são os intelectuais*, nos Cadernos do Cárcere, Gramsci, intercala tópicos como *História dos intelectuais,* com *Os intelectuais* e, *Passado e Presente*.

Nas análises sobre essa questão ele dá a resposta inicial numa assertiva muito repetida posteriormente:

> Todos os homens são intelectuais, […] mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais.[…]Quando se distingue entre intelectuais e não intelectuais, faz-se referencia, na realidade, tão somente à imediata função social da categoria profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular nervoso. Isso significa que, se se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não intelectuais, porque não existem não intelectuais. Mas a própria relação entre esforço de elaboração intelectual cerebral e o esforço muscular nervoso não é sempre igual; por isso, existem graus diversos de atividade específica intelectual. Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens. (GRAMSCI, 1988).

E os conceitos vão sendo interpretados, esse, por exemplo: todos os homens são intelectuais porem, nem todos se comportam como tal, isto é, todos usam a sua capacidade de pensar, mas nem todos a usam de forma conscientemente dirigida e do próprio Gramsci:

> Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um ‘filósofo’, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar.(GRAMSCI, 1988).

Gramsci examinou detidamente todas as questões que a ele se puseram, mesmo com a precariedade de suas condições, mas a clareza de suas ideias é inegável e muitas estão intimamente interligadas. Assim o desenvolvimento do conceito de intelectual está ligado ao de educação e ao de hegemonia. Para Gramsci a hegemonia é a expressão da verdadeira conquista do poder ligada a um fato especificamente cultural - evolução e mudança nas ideias, transformação de mentalidade até à consciência critica – proporcionados pelo "*nuovo intellecttuale organico deve essere attivo, dinamico deve progettare il futuro atraverso un'azione capace di educare la collettività"*. Anziano, 1987.

Portanto, para Gramsci, esses novos intelectuais não devem fazer apenas cultura, devem ser também promotores de comportamentos, projetar valores e empenhar-se para realizá-los. A importância desse novo intelectual – orgânico – está no fato de que além se defrontar com o intelectual tradicional, os intelectuais subalternos (sacerdotes, filósofos, professores, funcionários…) ou qualquer outra categoria reconhecida, operando a favor do sistema político constituído, levada pelos interesses da classe hegemônica, dominante – este novo intelectual deve empenhar-se em conquistar a hegemonia para a classe dominada.

Segundo Anziani, Gramsci:

> *[…] propone un nuovo tipo di intellettuale, l'intellettuale, che non sidistaca dallle masse poppolari ma ne condividi i problemi, i bisogni, Le richieste e fa opera di aggregazione […] Gli intellettuali sono importanti in ogni società, perchè sono un strumento del consenso, condizionano la política e la cultura, rappresentano il mezzo attraverso il quale la classe dominante esercita una supremazia sulle classi subalterne, cioè un'egemonia. Essi infatti favoriscono la formazione di una coscienza colletiva uniforme, omogenea, volta al consenso. (*ANZIANI, 1987).

Não se pode esquecer que a base de todo esse processo está colocada, para Gramsci, no partido político (*moderno príncipe*) e que este tem como uma das tarefas, cooptar os intelectuais tradicionais, pela persuasão, para inseri-los na luta pela hegemonia (*guerra de posição*) das classes dominadas, para transformação da sociedade.

E que o desnível entre as classes não é só de cunho econômico (estrutura), mas também cultural (superestrutura) daí a importância fundamental da escola:

> A escola é instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a ‘área’ escolar e quanto mais numerosos forem os ‘graus’ ‘verticais’ da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. (GRAMSCI, 1988).

Afinal, a hegemonia da classe pela qual luta Gramsci, só é possível se ela se apossar do conhecimento retido pela classe dominante (instrução técnica e escolar) e alcançar a autonomia intelectual. E isto se realiza no embate para a busca do consenso no âmbito da sociedade civil – quebrando assim aos poucos o cimento ideológico (que mascara o exercício do poder) posto aí pelo Estado e garantido pelo seu aparato coercitivo.

A “quebra do cimento ideológico”, de forma gradual e constante que busca *convencer* é uma luta que se faz pelo interno – a chamada guerra de posição, mas, não exclui para Gramsci a revolução – guerra de movimento – a busca da ruptura, a revolução inexorável para o marxismo.

A revolução, os aparelhos ideológicos até a luta de classes se não desapareceram, como ação política, nos últimos 15 anos, estão suspensos até segunda ordem. Mas o conceito de intelectual tradicional – aquele que transmite um saber acumulado pelas gerações; ou o orgânico – aquele que de seu próprio posto (na fábrica, no escritório, no partido político, no sindicato, no clube…) é capaz de uma reflexão intelectual consciente que o torne porta voz do seu grupo social na expressão do seu problema, da sua mensagem, enfim.

Mas Gramsci tem muito com que contribuir, embora seu pensamento teve que ser reunido pelas cartas, diários, artigos e discursos como parlamentar e a sua publicação alcançou os anos 1970, a sua influencia e seus conceitos se estenderam para além da política, entraram pela escola crítica alcançando a educação e base epistemológica para os estudos culturais. O conceito *gramsciano* de intelectual, continua a ser analisado, perpassa os discursos sobre cultura popular e nunca saiu dos estudos acadêmicos.

Temos que ressaltar que a concepção ontológica que nos tem norteado a vida acadêmica vem de Gramsci e ele a apresenta ao responder à sua própria pergunta - *o que é o homem*:

> [...] Como pode ser respondida?
>
> A definição pode ser encontrada no próprio homem, quer dizer em um homem particular. Mas é correto? Em cada homem em particular pode-se encontrar o que é cada 'homem particular'. Mas a nós não interessa o que é um homem em particular, que acaba sendo o que é um homem em particular em cada particular momento. Se pensarmos, vemos que, pondo-nos a pergunta o que é o homem, queremos dizer: o que o homem pode vir a ser, se este homem pode dominar o próprio destino, pode "fazer-se", pode criar-se uma vida. Dizemos, portanto, que o homem é um processo e exatamente é o processo de seus atos. Se pensarmos, a mesma pergunta, o que é o homem? não é uma pergunta abstrata ou "objetiva". Ela nasceu de tudo aquilo que refletimos sobre nós mesmos e sobre os outros e queremos saber, em relação a tudo aquilo sobre o que refletimos e visto, o que somos e como poderemos vir a ser, se realmente, e dentro de quais limites, somos "produtores de nós mesmos", da nossa vida, do nosso destino. E isto nós queremos saber "hoje", nas condições dadas hoje, na vida "cotidiana" e não de qualquer vida ou de qualquer homem. (Gramsci, 1974).

O intelectual hoje

Seria contraditório que na sociedade que muitos denominam de sociedade do conhecimento não seja o intelectual a figura principal.

Mesmo Bauman, que apresenta as ideias mais radicais sobre as mudanças da modernidade para a pós-modernidade – da modernidade *sólida* para a modernidade *líquida* – com ampla descrição, que aponta para a destruição de todas as certezas construídas no século XX, nos remete à importância do intelectual pelo pensamento:

> *O pensamento demanda pausa e descanso, "tomar seu tempo", recapitular os passos já dados, examinar de perto o ponto alcançado e a sabedoria (imprudência se for o caso) de o ter alcançado*". (BAUMAN, 2000).

Nesse trecho ele se refere a Michel Maffesoli que:

> [...] escreve sobre o mundo que todos habitamos nos dias de hoje como um 'território flutuante' em que 'indivíduos frágeis' encontram uma realidade 'porosa'. A esse território só se adaptam coisas ou pessoas fluidas, ambíguas, num estado de permanente transformar-se, num estado constante de autotransgressão".

Esses indivíduos *frágeis* o são porque estão como que patinando sobre gelo fino (imagem que ele retira de Ralph Waldo Emerson, em *Prudence*) e, para manter-se tem que imprimir velocidade. A velocidade é segurança para não afogar-se – para não serem "deixados para trás". Porém, a velocidade "*não é propícia ao pensamento, pelo menos ao pensamento de longo prazo*". É difícil resistir à tentação de questionar: *deixados para trás* em relação ao que; imprimir velocidade para chegar aonde; e o que um pensamento de longo prazo?

Para responder é necessária a pausa para pensar e pensar segundo Bauman: "*tira nossa mente da tarefa em curso, que requer sempre a corrida e a manutenção da velocidade*." Mas vamos no ater ao *pensamento de longo prazo* e deixá-lo aqui como aquele exercício (e prática) que Gramsci, no século anterior, nomeou de tarefa do intelectual orgânico.

Bobbio, no seu texto sobre o tema *Os intelectuais e o poder. Dúvidas e opções dos homens de cultura da sociedade contemporânea*, cujo título original, em italiano, está invertido e que se mantido muda o sentido, como se vê: *A dúvida e a escolha. Intelectuais e poder*…, coloca a questão dos intelectuais como um *velho problema*:

> O nome é relativamente recente, mas o tema é antigo. De fato, o tema é habitualmente introduzido quando se pretende falar do problema da incidência (ou falta de incidência) das ideias sobre a conduta dos homens em sociedade, e em especial dos governantes presentes ou futuro, com particular referência a um sujeito especifico ou mais precisamente a um conjunto de sujeitos específicos, considerados como criadores, portadores, transmissores de ideias, que desde há um século são normalmente chamados de 'intelectuais'. (BOBBIO,1993)

E responde à sua própria questão: *Quem são os intelectuais,* diferenciando intelectual como *adjetivo* de intelectual como *substantivo*, referindo-se a este último, sem diferir muito da conceituação gramsciana:

> Diga-se de uma vez por todas que qualquer que seja a extensão, maior ou menor, que se atribua ao conceito de intelectual (como

> substantivo) – segundo nele se compreendam apenas aqueles que fazem obra de produção artística, literária ou científica, ou também aqueles que transmitem o patrimônio cultural adquirido, ou aplicam invenções e descobertas feitas por outros, os criadores ou os comentadores, ou, para usar a distinção weberiana, os profetas, aqueles que anunciam a mensagem, ou os sacerdotes, aqueles que a transmitem - as duas categorias (os intelectuais e os que exercem um trabalho intelectual) não coincidem e, sobretudo os problemas que a eles dizem respeito, são profundamente diversos. Não coincidem porque, se é verdade que um intelectual desenvolve um trabalho não manual, é também verdade que nem todos os que desenvolvem trabalho não manual são intelectuais. O que caracteriza o intelectual não é tanto o tipo de trabalho, mas a função: um operário que também desenvolva uma obra de propaganda sindical ou política pode ser considerado um intelectual, ou pelo menos os problemas éticos e cognoscitivos da sua obra de agitador são os mesmos que caracterizam o papel do intelectual… (BOBBIO, 1993).

E sobre a origem do nome:

> Se o problema é antigo, o nome é relativamente recente: procura-se quase sempre associá-lo ao russo intelligentsia, que se tornou uma palavra da linguagem comum italiana, incluída nos dicionários. É usada normalmente para designar o conjunto dos intelectuais como grupo, camada, categoria ou classe social (segundo as diversas interpretações) que tem uma função específica própria e um papel especifico próprio na sociedade, apesar de ter perdido em boa parte o significado originário. (BOBBIO, 1993).

E sobre a origem, o nascedouro do intelectual de hoje:

> Já se disse repetidas vezes que o precedente mais convincente dos intelectuais de hoje são os philosophes do século XVIII. Mas é preciso acrescentar que o aumento daqueles que vivem não apenas pelas ideias, mas também de ideias, deveu-se à invenção da imprensa e à facilidade com que as mensagens transmissíveis por meio de palavras podem ser multiplicadas e difundidas. […] Nas cidades gregas a força das ideias revelava-se por meio da palavra: a figura típica do intelectual era o orador, o retórico o demagogo. Após a invenção da imprensa, a figura típica do intelectual passa a ser escritor, o autor de livros, de libelos, e depois de artigos para revistas e jornais, de volantes, de manifestos, de cartas publicas, ao qual corresponde a contrafigura do escrevinhador (pennivendolo) ou do escrevedor (pennaiolo). Para Kant, o Iluminismo entendido como a saída do homem do estado de menoridade está estreitamente conectado com o “uso publico da própria razão”, por sua vez entendido como o uso que dela faz um escritor diante “do inteiro publico dos leitores. […] nas ultimas páginas das suas Lições de filosofia da historia, Hegel diz a propósito do Iluminismo que ‘desde que o sol brilha no firmamento e os planetas giram em torno do sol, não se havia ainda visto que o homem se baseia sobre sua cabeça, isto é, sobre o pensamento, e constrói a realidade conforme o

> pensamento'.Em L'ancien régime et la révolution, Tocqueville escreveu as célebres paginas em que mostra 'como, em meados do século XVIII, os escritores tornaram-se os mais eminentes homens políticos do país e quais os efeitos que disto resultaram'. Que estes efeitos tenham sido considerados deletérios por Tocqueville não elimina que aqueles escritores, precisamente pela influencia que tiveram ou que a eles foi atribuída tanto para o bem como para o mal, acabaram por se converter no mais persistente e mais atraente modelo ideal dos intelectuais na sua relação com o poder. (BOBBIO, 1993).

E sobre o desaparecimento do intelectual, hoje, Bobbio afirma:

> É ainda mais improvável a morte dos intelectuais hoje, não só porque aumentaram as sociedades pluralistas, mas também porque aumentaram desmedidamente os meios com os quais o poder ideológico pode se manifestar e se expandir. Assim como o meio do poder político é sempre em ultima instancia a posse das armas e o meio do poder econômico é a acumulação dos bens materiais, **o principal meio do poder ideológico é a palavra**, ou melhor, a expressão de ideias por meio da palavra, e com a palavra, agora e sempre mais, a imagem. (BOBBIO, 1993).

Nessa mesma linha de perguntar sobre tudo que envolve um pensamento consciente, o que é ser intelectual, ou quem são os intelectuais, como vimos acima. Outra pergunta pertinente aqui é o que é filosofia?

Deleuze e Guattari escreveram todo um livro a partir do título com esta pergunta.

> *Talvez só possamos colocar a questão O que é filosofia? Tardiamente, quando chega a velhice, e a hora de falar concretamente. De fato, a bibliografia é muito magra. É uma questão que enfrentamos numa agitação discreta, à meia noite, quando nada mais resta a perguntar*. p.9

Os autores declaram que sempre se fizeram essa pergunta e sempre tiveram para ela uma resposta a mesma que nunca variou: "*a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos*. […] *o filósofo inventa e pensa o conceito*". p.11

Todas as civilizações tinham sábios, os gregos os trocaram pelos amigos (da sabedoria) – os filósofos.

> "O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente

> formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos". p. 13
> "A filosofia faz surgir acontecimentos com os seus conceitos…" p. 255.
> "O conceito filosófico não se refere ao vivido, por compensação, mas consiste, por sua própria criação, em erigir um acontecimento que sobrevoe todo o vivido, bem como qualquer estado de coisas. Cada conceito talha o acontecimento, o retalha à sua maneira. A grandeza de uma filosofia avalia-se pela natureza dos acontecimentos aos quais seus conceitos nos convocam, ou que ela nos torna capazes de depurar em conceitos. Portanto, é necessário experimentar nos seus mínimos detalhes o vinculo único, exclusivo, dos conceitos com a filosofia como disciplina criadora. O conceito pertence à filosofia e só a ela pertence." p. 47 (DELEUZE; GUATTARI, 1992)

Excluído o "gorila amestrado" que daria conta da produção hoje, mais do que no tempo de Gramsci, não dá mais para separa o homo fabris do homo sapiens

E, voltando a Bobbio:

> Toda sociedade em qualquer época teve os seus intelectuais, ou mais precisamente um grupo mais ou menos extenso de indivíduos que exerce o poder espiritual ou ideológico contraposto ao poder temporal ou político, isto é, um grupo de indivíduos que corresponde, pela função que desempenha, àqueles que hoje chamamos de intelectuais. Um dos critérios para distinguir vários tipos de sociedades organizadas pode ser o do maior ou menor poder dos intelectuais com respeito aos outros grupos sociais… (BOBBIO, 1993).

Novo, novo, intelectual

Sabemos que no século XX a formação acadêmica esteve atrelada à especialização e à fragmentação do conhecimento embora as tendências atuais apontem para um rumo contrário[4] aqueles que ensinam, indicam livros, orientam o

[4] Exemplo disto é a proposta de um programa teórico que garanta uma melhor formação intelectual para o jornalista, apresentada por Nicholas Lemann, correspondente da New Yorker, para a escola de pós-graduação em jornalismo da Universidade de Colúmbia, ao assumir o cargo de pró reitor. Na proposta que apresentou a um grupo formado para pensar o futuro da escola de jornalismo, Lemann traçou as linhas gerais de um programa de dois anos fortemente enraizado na aprendizagem acadêmica com as disciplinas mais práticas concentradas num programa de apenas três meses, a ser dado antes do começo do ano escolar. (ARENSON, 2003).

conhecimento, selecionam a informação – foram formados no modelo (apenas para resumir) da modernidade e tem pela frente a “formar a pós-modernidade”.

O papel de quem tem a informação como matéria prima adquire uma responsabilidade sem precedentes na medida em que é apontada como a moeda que move o mundo hoje, e, portanto, pode servir tanto como instrumento de libertação como de dominação.

Neste plano o preparo intelectual é primordial visto que o jogo de equilíbrio de forças se faz, não mais somente entre donos dos meios de produção e aqueles que vão ativá-los, mas entre aqueles que detêm a informação e o conhecimento (“os gestores de ideias”) e aqueles que vão sofrer o resultado dessas ideias.

O papel dos trabalhadores do conhecimento, desse novo intelectual, poderá fixar-se no âmbito da decisão e porquanto podem utilizá-la para encobrir ou desvelar, mas em ambos os casos é necessária uma compreensão total, um conhecimento sem lacunas, para além de computadores e arquivos.

Diante daqueles que tem que ser formados como trabalhadores do conhecimento numa sociedade com as características apontadas (modernidade líquida) percebe-se a importância da formação intelectual muito mais consistente do que a que conhecemos até hoje.

Quadro

Comparação das características principais da sociedade pré-industrial, industrial e pós-industrial

	Sociedade pré-industrial	*Sociedade industrial*	*Sociedade pós-industrial*
Período	Até o século XIX	Da metade do século XVIII até a metade do século XX	Desde a Segunda Guerra Mundial. Projeto Manhattan (1944-45), desembarque na Normandia (1944), descoberta da estrutura do DNA (1953), concentração da mão-de-obra no setor terciário nos EUA (1956), crise petrolífera (1973)
Instituições básicas	Dinastias, igreja, exército, família patriarcal, grupos primários	Estado, empresa, sindicato, banco, família nuclear, grupos secundários, partidos	Universidades, institutos de pesquisa e de cultura, grandes empresas de comunicação de massa, bancos, família instável. Grupos primários e secundários
Organização do Estado	Regimes autoritários dinásticos	Democracias representativas e Estado do bem-estar, instituições rígidas, democracia associativa, socialismo real, Estado intervencionista	Democracias representativas, neoliberalismo e Estado do bem-estar, instituições flexíveis, participacionismo
Recursos principais	Terra, matérias-primas, alto índice de natalidade	Meios de produção, matérias-primas, patentes, produtividade	Inteligência, conhecimento, criatividade, informações, laboratórios científicos e culturais

Quadro 2A

Quadro (cont.)

	Sociedade pré-industrial	*Sociedade industrial*	*Sociedade pós-industrial*
Setor econômico dominante	Extrativismo, criação de animais, agricultura, pesca, exploração das florestas e das minas, produção para consumo próprio. Setor primário	Produção de bens: fabricação, transformação, distribuição. Setor secundário	Produção de idéias e fornecimento de serviços: transportes, comércio, finanças, seguros, saúde, instrução, administração, pesquisa científica, cultura, lazer. Setor terciário
Estrutura profissional	Camponeses, mineiros, pescadores, operários não-qualificados, artesãos	Operários, engenheiros, empresários, funcionários de escritório	Profissionais liberais, técnicos, cientistas, indústria do lazer, tecnoestrutura
Local típico	Campo, pequenos centros urbanos, loja do artesão, manufatura. *Small is beautiful*	Instalações industriais, fábrica, escritório, cidade, urbanização. *Big is beautiful*	Difusão da informação, *electronic cottage*, laboratórios científicos, trabalho domiciliar *on-line*, urbano, fábrica descentralizada. Dimensões adequadas
Recursos	Matérias-primas, instrumentos flexíveis. *Tekne*. Fazer à mão	Energia, instrumentos rígidos, linha de montagem. *Tekne + logos*. Fazer com a máquina	Eletrônica, informática, biogenética, tecnologias intelectuais e adequadas. *Logos*. Fazer com que a máquina faça
Desafios	Mortalidade infantil, fome, doenças, necessidades "materialistas", escassez	Crise energética, alienação, poluição, desperdício dos recursos, anomia, disparidades sociais, guerra. Segurança no trabalho	Qualidade de vida, saúde psíquica, conformismo, guerra, necessidades pós-materialistas. Preocupação com o ambiente

Quadro 2A

Quadro (cont.)

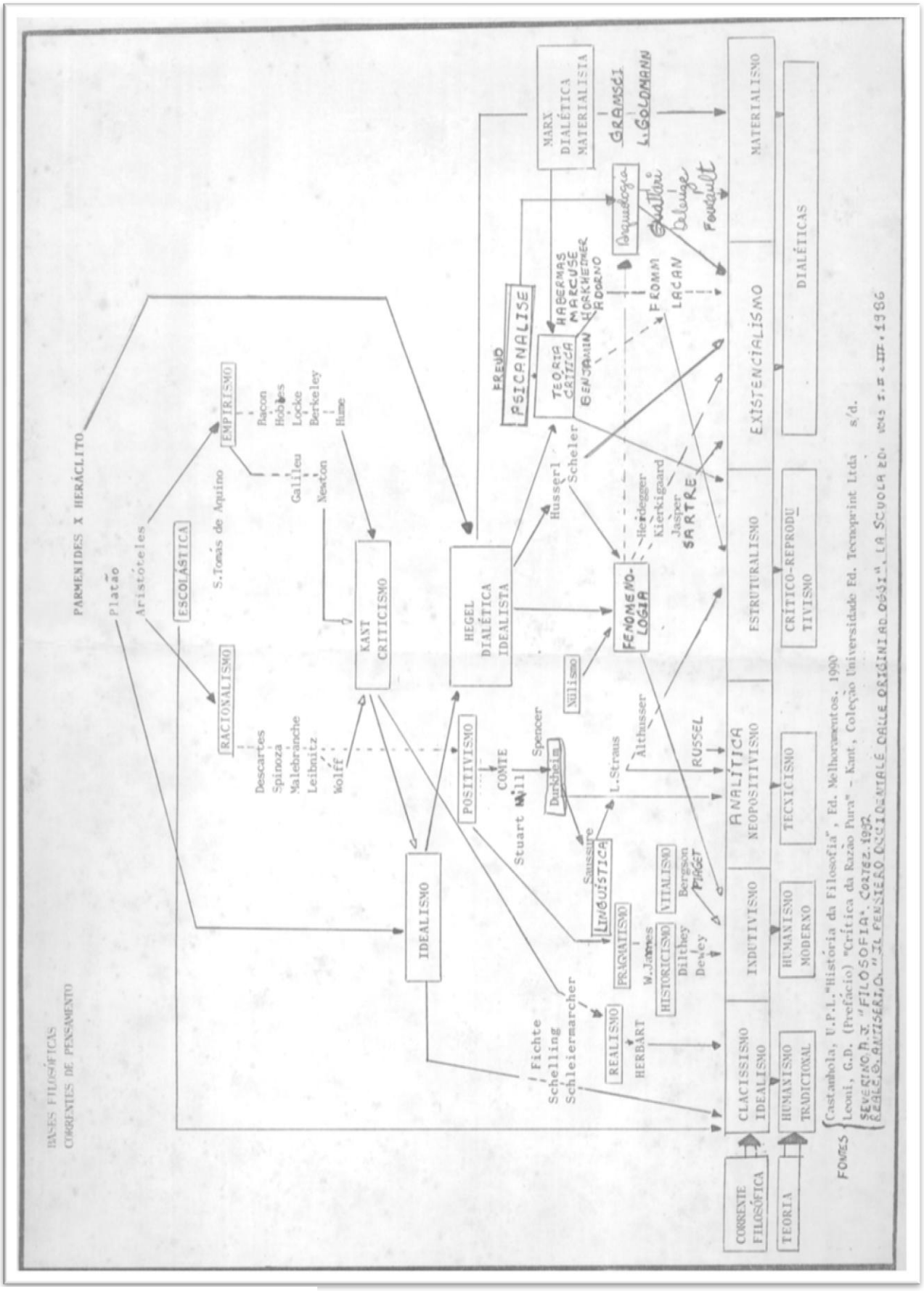
	Sociedade pré-industrial	*Sociedade industrial*	*Sociedade pós-industrial*
O que está em jogo e conflitos sociais	Domínio e sobrevivência, subordinação e revoltas, guerras locais	Propriedade dos meios de produção, apropriação da mais-valia, poder de compra, conquista dos mercados. Luta de classes, conflito industrial, guerras mundiais	Elaboração e imposição dos modelos de programação, gestão do saber, *know-how*. Movimentos sociais, conflitos urbanos, guerra atômica e destruição da humanidade
Atores sociais centrais	Proprietários de terras, aristocratas, senhores. Camponeses, artesãos, plebe	Empresários, trabalhadores, sindicatos	Técnos, mulheres, cientistas, administradores da informação, intelectuais
Estrutura de classe	Senhores, servos	Burguesia, classes médias, proletariado	Dirigentes, dominantes. Contestadores, dominados
Fator de coesão	Solidariedade mecânica, *gemeinschaft*, dimensões limitadas, origem comum, fé	Solidariedade mecânica, ideologia, solidariedade de classe, *gesellschaft*, organização formal, objetivo comum, comunicações	Solidariedade programada, redes múltiplas de comunicação, participação no grupo, objetivo comum, aldeia global
Fator de mobilidade social	Nascimento, herança, sucessão, afiliação	Nascimento, herança, merecimento, espírito empreendedor, cooptação, clientelismo, carreira	
Metodologias	Experiência imediata, bom senso, tentativa e erro, ação e reação, sabedoria	Empirismo e experimentação, busca de soluções, descoberta, organização científica do trabalho, padronização, especialização, sincronização, concentração, maximização; centralização; *one best way*	Teorias abstratas: modelos, simulações; análise de sistemas; pesquisa dos problemas; invenção; enfoque científico dos processos de previsão, de programação, de decisão; desregulamentação e descentralização

Quadro 2A

Quadro (cont.)

	Sociedade pré-industrial	*Sociedade industrial*	*Sociedade pós-industrial*
Relações com o tempo e o espaço	Orientação para o passado, força da tradição, resposta imediata; tempos sincronizados com a natureza; disponibilidade de tempo; sentido do além	Adaptação conjuntural às necessidades: Planejamento a médio prazo; cálculo científico dos tempos e sua redução, ritmo padronizado e imposto, baseado na máquina; vida baseada no tempo de trabalho	Orientação para o futuro; cenários e previsões a longo prazo; ritmo de trabalho escolhido e individualizado, baseado no próprio indivíduo; vida baseada no lazer; *real time*
Dimensão local	Coincidência do lugar onde se vive com o lugar onde se trabalha	Dimensão multinacional; lugar onde se trabalha separado do lugar onde se vive. Unidade de tempo e de lugar	Dimensão transnacional; conexões telemáticas e televisivas de todos os lugares
Estrutura psíquica	Personalidade	Personalidade edipiana	Personalidade narcisista
Vantagens	Ritmos lentos, equilíbrio com a natureza, autogestão, pouca burocracia, solidariedade primária	Consumo de massa, mobilidade geográfica e social, domínio da natureza, igualitarismo	Educação de massa, acesso às informações, lazer, invenção da natureza, redução da incerteza
Desvantagens	Miséria, servidão, mortalidade infantil, ignorância, fadiga física	Alienação, competitividade, desperdício, anomia, fadiga psicofísica, exploração	Manipulação, direção externa, controle externo, massificação, marginalização, desemprego, fadiga psíquica

Quadro 2A


BASES FILOSÓFICAS
CORRENTES DE PENSAMENTO
PARMENIDES X HERÁCLITO
Platão
Aristóteles
ESCOLÁSTICA
S.Tomás de Aquino
EMPIRISMO
Bacon
Hobbes
Locke
Berkeley
Hume
Galileu
Newton
RACIONALISMO
Descartes
Spinoza
Malebranche
Leibnitz
Wolff
KANT
CRITICISMO
HEGEL
DIALÉTICA
IDEALISTA
FREUD
PSICANALISE
MARX
DIALÉTICA
MATERIALISTA
GRAMSCI
L.GOLDMANN
TEORIA
CRÍTICA
HABERMAS
MARCUSE
HORKHEIMER
ADORNO
BENJAMIN
Husserl
Scheler
Heidegger
Kierkigaard
Jasper
SARTRE
FENOMENO-
LOGIA
Niilismo
FROMM
LACAN
Foucault
Deleuze
Guattari
MATERIALISMO
EXISTENCIALISMO
DIALÉTICAS
ESTRUTURALISMO
CRÍTICO-REPRODU-
TIVISMO
POSITIVISMO
COMTE
Stuart Mill
Spencer
Durkheim
L.Straus
Althusser
RUSSEL
ANALÍTICA
NEOPOSITIVISMO
TECNICISMO
IDEALISMO
Fichte
Schelling
Schleiermarcher
LINGÜÍSTICA
Saussure
PRAGMATISMO
W.James
VITALISMO
Bergson
PIAGET
HISTORICISMO
Dilthey
Dewey
REALISMO
HERBART
CLACISSISMO
IDEALISMO
INDUTIVISMO
HUMANISMO
MODERNO
HUMANISMO
TRADICIONAL
CORRENTE
FILOSÓFICA
TEORIA
FONTES
Castanhola, U.P.L."História da Filosofia", Ed. Melhoramentos, 1990
Leoni, G.D. (Prefácio) "Crítica da Razão Pura" - Kant, Coleção Universidade Ed. Tecnoprint Ltda s/d.
SEVERINO,A.J. "FILOSOFIA". CORTEZ.1992
REALE,G.,ANTISERI,D. "IL PENSIERO OCCIDENTALE. DALLE ORIGINI AD OGGI". LA SCUOLA ED. MCMXCI F.M.-III.1986

Quadro 2B

ONTOLOGIA - Crenças Básicas (Metafísicas) dos Paradigmas de Investigação Alternativa

POSITIVISMO	Neo POSITIVISMO	TEORIA CRÍTICA	CONSTRUTIVISMO
Realismo (comumente chamado "realismo simples/ingênuo"). Assume-se que uma realidade perceptível exista, dirigida por leis e mecanismos naturais imutáveis. O conhecimento de "como são as coisas" é convencionalmente resumido na forma do tempo e generalizações livres de contexto, algumas das quais tomam a forma de leis de causa e efeito. A pesquisa pode, em princípio, convergir para o estado de coisas "verdadeiro". A postura básica do paradigma, argumenta-se, é tanto reducionista quanto determinista. Quadro 2 C	***Realismo crítico*** Supõe-se que a realidade exista mas seja apenas imperfeitamente compreensível por causa dos mecanismos intelectuais humanos basicamente falhos e da natureza fundamentalmente intratável dos fenômenos. A ontologia é rotulada como realismo crítico por causa da postura de proponentes que divulgam que a realidade deve estar sujeita ao exame crítico o mais amplamente possível para possibilitar a apreensão da realidade o mais precisamente possível (mas nunca perfeitamente).	***Realismo histórico.*** Presume-se que uma realidade apreensível foi certa vez plástico mas que ao longo dos anos moldou-se por uma série de fatores sociais, políticos, culturais, econômicos, étnicos, de gênero, e então cristalizou-se (reificou-se) em várias estruturas que agora são (inapropriadamente) tomadas como "reais", ou seja, naturalise imutáveis. Para todos os propósitos práticos as estruturas são "reais", uma virtual ou histórica realidade.	***Relativista*** As realidades são apreendíveis na forma de múltiplas construções mentais intangíveis, baseadas na sociedade e na experiência, na natureza específica e local (embora elementos são freqüentemente compartilhados por muitos indivíduos e até mesmo entre culturas), e dependendo de sua forma e conteúdo nos indivíduos ou grupos que detêm a construção. As construções não são mais ou menos "verdadeiras", em qualquer sentido absoluto, mas mais ou menos informadas e/ou sofisticadas. As construções são alteráveis, assim como são suas "realidades associadas". Esta posição deveria ser distinguida tanto do nominalismo quanto do idealismo para uma explicação destas diferentes idéias).

EPISTEMOLOGIA - Crenças Básicas (Metafísicas) dos Paradigmas de Investigação Alternativa

POSITIVISMO	Neo **POSITIVISMO**	TEORIA CRÍTICA	CONSTRUTIVISMO
Dualista e Objetivista. Presume-se que o investigador e o objeto investigado sejam entidades independentes, e o investigador seja capaz de estudar o objeto sem influenciá-lo ou por ele ser influenciado. Quando é identificada a influência em qualquer direção (ameaças à validade), ou até mesmo suspeita-se, várias estratégias são seguidas para reduzi-la ou eliminá-la. A investigação ocorre como um espelho visto por trás. Valores e tendências são impedidos de influenciar resultados até o ponto em que procedimentos prescritos sejam rigorosamente seguidos. Descobertas replicáveis são, na realidade, verdadeiras.	***Dualista/objetivista modificada.*** O dualismo é geralmente abandonado quando não é possível mantê-lo, porém a objetividade permanece como um "ideal regulador"; ênfase especial é colocada sobre os "guardiães" externos da objetividade tais como tradições críticas (os resultados/descobertas "adaptam-se" ao conhecimento preexistente?) e a comunidade crítica (tal como editores, juizes, e colegas profissionais). Descobertas replicadas são provavelmente verdadeiras (mas sempre sujeitas a falsificação).	***Transacional e subjetivista.*** Presume-se que o investigador e o objeto investigado estejam interativamente ligados, com os valores do investigador (e de outros "situados") inevitavelmente influenciando a investigação. As descobertas são conseqüentemente valores mediados. Note que esta postura desafia efetivamente a distinção tradicional entre ontologia e epistemologia; o que pode ser conhecido está inextricavelmente entrelaçado com a interação entre um investigador ***em particular*** e um objeto ***em particular*** ou grupo. A linha pontilhada que separa as fileiras ontológicas e epistemológicas da tabela 6.1 pretende refletir essa fusão.	***Transacional e subjetivista.*** Espera-se que o investigador e o objeto de investigação estejam interativamente ligados para que as "descobertas" sejam ***literalmente criadas*** ao longo da investigação. A distinção convencional entre ontologia e epistemologia desaparece, como no caso da teoria crítica. Novamente, a linha pontilhada da Tabela 6.1 reflete este fato.

METODOLOGIA - Crenças Básicas (Metafísicas) dos Paradigmas de Investigação Alternativa

POSITIVISMO	Neo POSITIVISMO	TEORIA CRÍTICA	CONSTRUTIVISMO
Experimental e Manipulativa. Questões ou hipóteses são declaradas de forma proposicional e sujeitas a teste empírico para verificá-las; prováveis condições confundíveis devem ser cuidadosamente controladas manipuladas para se evitar que os resultados sejam influenciados impropriamente.	***Experimental/manipulativa modificada.*** A ênfase é colocada sobre a "multiplicidade crítica" (uma versão renovada da triangulação) como uma forma de falsificar (mais que verificar) hipóteses. A metodologia visa a retificar alguns dos problemas observados acima (críticas intraparadigmáticas) ao fazer uma investigação em cenários mais naturais, coletando informações mais situacionais, em reintroduzir a descoberta como um elemento em investigação, e nas ciências sociais particularmente, solicitar pontos de vista emic para assistir em determinar os significados nos propósitos que as pessoas atribuem a suas ações, assim como contribuir para a "teoria fundamentada". Todos esses objetivos são amplamente atingidos através da crescente utilização de técnicas qualitativas.	***Dialógica e dialética.*** A natureza transacional da investigação requer um diálogo entre o investigador e os sujeitos da investigação; esse diálogo deve ser dialético em natureza para transformar a ignorância e falta de compreensão (aceitar historicamente estruturas mediadas como imutáveis) em consciência mais informada (ver como as estruturas devem ser mudadas e abranger as ações necessárias para efetuar a mudança), ou, como Giroux coloca, "como intelectuais transformadores, para desvendar e escavar essas formas de conhecimentos subjugados e históricos que indicam experiências de sofrimento, conflito, e esforço coletivo para ligar a noção de compreensão histórica a elementos de crítica e esperança".Os investigadores transformacionais demonstram a "liderança transformacional" .	***Dialética e hermenêutica.*** A natureza variável e pessoal (intramental) das construções sociais sugere que as construções individuais podem ser obtidas e refinadas apenas pela interação ***entre e dentre*** os investigadores e os entrevistados. Estas construções variantes são interpretadas ao se utilizar técnicas hermenêuticas convencionais, e são comparadas e colocadas em contraste por meio de intercâmbio dialético. O objetivo final é extrair uma construção de consenso que seja mais informada e sofisticada que qualquer construção anterior (incluindo, certamente, a construção etic do investigador).

DIFERENÇAS ENTRE OS PARADIGMAS

1. QUAL É O **OBJETIVO** OU PROPÓSITO DA INVESTIGAÇÃO?

POSITIVISMO E Neo POSITIVISMO	TEORIA CRÍTICA	CONSTRUTIVISMO
Para ambos os paradigmas o objetivo da investigação é a explanação, fundamentalmente habilitando a ***previsão e controle*** de fenômenos, sejam eles físicos ou humanos. Como Hesse (1980) sugeriu, o critério básico para se progredir nesses paradigmas é que a capacidade dos "cientistas" em prever e controlar melhorasse ao longo do tempo. O reducionismo e o determinismo implicados por esta posição deveriam estar evidentes. O investigador desempenha o papel de "expert", uma situação que parece conferir (talvez até mesmo desmerecidamente) especial privilégio ao investigador.	O objetivo da investigação é a crítica e a transformação das estruturas sociais, políticas, culturais, econômicas, étnicas e de gênero que restringem e exploram a humanidade, pelo engajamento no confronto, e até mesmo no conflito. O critério para o progresso é aquele de que gradualmente ao longo do tempo a restituição e a emancipação devem ocorrer e persistir. Advocacia e ativismo são conceitos chave. Ao investigador cabe o papel de instigador e facilitador, implicando que o investigador entende a priori que transformações são necessárias. Mas nós devemos observar que algumas das mais radicais posições no campo da crítica julgam que as transformações sociais deveriam ser reservadas para aqueles cujas vidas são mais afetadas pelas transformações: os próprio participantes da pesquisa.	O objetivo da pesquisa é a compreensão e a reconstrução das construções que as pessoas (incluindo o investigador) inicialmente possuem, visando ao consenso mas ainda a abertura para novas interpretações à medida em que a informação e a sofisticação evoluem. O critério para o progresso é o de que, gradualmente e ao longo do tempo, todos formulam construções mais informadas e sofisticadas e tornam-se mais conscientes do conteúdo e do significado das construções concorrentes. A **advocacia*** e o **ativismo**** são também conceitos chave nesta visão. O investigador tem o papel de participante e facilitador neste processo, uma posição em que alguns críticos têm cometido erros porque o papel do investigador expande-se além das expectativas razoáveis de conhecimento especializado e competência.

DIFERENÇAS ENTRE OS PARADIGMAS
2.QUAL É A **NATUREZA DO CONHECIMENTO**?

POSITIVISMO	**Neo POSTIVISMO**	**TEORIA CRÍTICA**	**CONSTRUTIVISMO**
O conhecimento consiste de hipóteses verificadas que podem ser aceitas como fatos ou leis.	O conhecimento consiste de hipóteses não falsificadas que podem ser respeitadas como fatos prováveis ou leis.	O conhecimento consiste de uma série de "insights" históricos/culturais que serão transformados conforme o tempo passa. As transformações ocorrem quando a ignorância e a falta de compreensão dão caminho a "insights" mais informados por meio de uma interação dialética.	O conhecimento consiste naquelas construções sobre as quais há consenso relativo (ou pelo menos algum movimento em direção ao consenso) entre os especialistas (e, no caso de mais material arcano , pessoas de confiança) para interpretar a substância da construção. Múltiplos "conhecimentos" podem coexistir quando intérpretes especializados (ou pessoas de confiança) discordam, dependendo de fatores de gênero, étnicos, econômicos, culturais, políticos, sociais dos intérpretes. Estas construções estão sujeitas a revisão contínua, com mudanças mais prováveis de ocorrer quando construções relativamente diferentes são trazidas num contexto dialético.

DIFERENÇAS ENTRE OS PARADIGMAS

3. COMO O **CONHECIMENTO SE ACUMULA**?

POSITIVISMO E Neo POSITIVISMO	TEORIA CRÍTICA	CONSTRUTIVISMO
O conhecimento se acumula por um processo de acréscimo (acreção) com cada fato (ou fato provável) servindo como um tipo de bloco de edifícios que, quando colocado em seu próprio nicho, aumenta o "edifício do conhecimento". Quando os fatos tomam a forma de generalizações ou conexões de causa-efeito, eles podem ser usados mais eficientemente para previsão e controle. Generalizações podem então ser feitas, com confiança previsível, a uma população de assentamentos.	O conhecimento não se acumula num sentido absoluto; mais que isso, cresce e muda através de um processo dialético de revisão histórica que continuamente corrói a ignorância e a falta de compreensão e aumenta os "insights" mais informados. A generalização pode ocorrer quando a mistura de circunstâncias e valores de gênero, étnicos, econômicos, culturais, políticos, e sociais é similar pelos assentamentos.	O conhecimento se acumula apenas num sentido relativo através da transformação de construções cada vez mais informadas e sofisticadas via processo hermenêutico/dialético, enquanto construções variantes são trazidas por justaposição. Um mecanismo importante para transferir o conhecimento de um assentamento para outro é o fornecimento de experiência vicária, freqüentemente fornecida por relatórios de casos de estudo.

DIFERENÇAS ENTRE OS PARADIGMAS

4. QUE CRITÉRIOS SÃO APROPRIADOS PARA JULGAR A EXCELÊNCIA OU **QUALIDADE DA INVESTIGAÇÃO**?

POSITIVISMO E Neo POSITIVISMO	TEORIA CRÍTICA	CONSTRUTIVISMO
Os critérios apropriados são as marcas de nível convencionais do "rigor": a validade interna (isomorfismo de resultados com a realidade), validade externa (generalização), a confiabilidade (no sentido de estabilidade), e a objetividade (observador distanciado e neutro). Estes critérios dependem da posição ontológica realista; sem a presunção e o isomorfismo das descobertas com a realidade pode não haver nenhum significado, a generalização restrita a uma população relacionada é possível, a estabilidade não pode ser avaliada pois a investigação de um fenômeno em si pode mudar, e a objetividade pode não ser atingida porque não há nada que de cada um possa ser "distante".	Os critérios apropriados são situações históricas da investigação (isto é, que levam em consideração os antecedentes de gênero, étnicos, econômicos, culturais, políticos e sociais), a ponto da investigação agir para erodir a ignorância e a falta de compreensão, e prover um estímulo para a ação, ou seja, para a transformação da estrutura existente.	Dois conjuntos de critérios foram propostos: os critérios de ***confiabilidade***, de credibilidade (validade interna paralela), transferibilidade (validade externa paralela), dependabilidade (confiabilidade paralela), e confirmabilidade (objetividade paralela) (Guba, 1981; Lincoln & Guba, 1985); e os critérios de ***autenticidade*** de justiça, autenticidade ontológica (aumenta as construções pessoais), autenticidade educativa (leva ao entendimento aperfeiçoado das construções de outros), autenticidade catalística (estimula a ação), e autenticidade tática (habilita a ação) (Guba & Lincoln, 1989). O conjunto anterior representa um primeiro esforço para resolver a questão da qualidade para o construtivismo; embora estes critérios tenham sido bem recebidos, o paralelismo deles para os critérios positivistas os torna suspeitos. O último conjunto mencionado até certo ponto sobrepõe-se até certo ponto àqueles da teoria crítica mas vai além deles, particularmente além dos dois da autenticidade ontológica e autenticidade educativa. A questão do critério da qualidade no construtivismo não está contudo bem resolvido sendo necessárias demais críticas.

DIFERENÇAS ENTRE OS PARADIGMAS

5. QUAL É O PAPEL DOS **VALORES** NA INVESTIGAÇÃO

POSITIVISMO E Neo POSITIVISMO	TEORIA CRÍTICA E O CONSTRUTIVISMO
Em ambos os paradigmas os valores estão especificamente excluídos; na realidade, o paradigma é divulgado como sendo "livre de valores" pela virtude de sua postura epistemológica. Os valores são vistos como variáveis confundíveis a que não se permite um papel numa investigação supostamente objetiva(mesmo quando a objetividade é, no caso do pós-positivismo, nada mais que um ideal regulador).	Nesses dois paradigmas os valores orgulham-se de seu lugar; eles são vistos como inelutáveis no que se refere à forma(no caso do construtivismo, criação) resultados de investigação. Além disso, mesmo se fosse possível, os valores excludentes não seriam tolerados. Para assim fazer seria desfavorável aos interesses do público "de risco" e desprovido de poder, cujas construções originais (emic) merecem igual consideração com aqueles de outros públicos mais poderosos e do investigador (etic). O construtivismo, o qual vê o investigador como orquestrador e facilitador do processo de investigação, está mais propenso a acentuar este ponto mais que a teoria crítica, que tende a colocar o investigador num papel mais oficial.

DIFERENÇAS ENTRE OS PARADIGMAS
6. QUAL É O LUGAR DA **ÉTICA** NA INVESTIGAÇÃO?

POSITIVISMO E Neo POSITIVISMO	TEORIA CRÍTICA	CONSTRUTIVISMO
Em ambos os paradigmas a ética é uma importante consideração, e é tomada muito seriamente pelos investigadores, mas está *extrínseca* ao processo de investigação em si. Assim sendo, o comportamento ético está formalmente policiado por mecanismos externos, tais como códigos profissionais de conduta e humanos e sujeitos a comitês. Além disso, a ontologia realista que apoia estes paradigmas provê uma cobertura voltada para o uso da decepção em que ,argumenta - se em certos casos, certamente determina "como as coisas realmente são e funcionam" ou pelo amor a alguns "bens sociais mais elevados" ou alguma "verdade esclarecedora"	A ética está mais proximamente intrínseca a este paradigma, como subentendido ao intuito de desgastar a ignorância e a má compreensão, levando totalmente em consideração valores e situações históricos no processo investigativo. Assim, há uma cobertura moral para que os investigadores sejam reveladores (no rigoroso significado de "consentimento" totalmente informado") mais que ilusórios. Certamente, estas considerações não ***impedem*** comportamentos não éticos, mas elas realmente provêm alguma barreira processual para prejudicá-los.	A ética está intrínseca a este paradigma também por causa da inclusão de valores dos participantes na investigação (começando com construções existentes dos respondentes e trabalhando em direção à informação e sofisticação em suas construções da mesma forma na construção do investigador). Há um incentivo __ um processo de cobertura __ para revelação; ocultando que a intenção do investigador é destruir o objetivo de revelar melhorar construções. Além do mais, a metodologia dialética / hermenêutica fornece uma forte mas não infalível salvaguarda contra a fraude. Entretanto, as interações pessoais próximas requeridas pela metodologia podem produzir problemas especialmente desastrados no que se refere à anonimidade e confidencialidade.

DIFERENÇAS ENTRE OS PARADIGMAS

7. QUE "**VOZ**" ECOA NAS ATIVIDADES DO INVESTIGADOR (DIRECIONADAS ÀS MUDANÇAS)?

POSITIVISMO E Neo POSITIVISMO	TEORIA CRÍTICA	CONSTRUTIVISMO
A voz do investigador é aquela do "cientista desinteressado" informando os formadores de decisões, os fabricantes da política, e os agentes de mudança que independentemente usam esta informação científica, ao menos em parte, para formar, explicar, e justificar ações, políticas e propostas de mudança.	A voz do investigador é aquela do "intelectual transformador" (Giroux, 1988) que expandiu a consciência e assim está numa posição para confrontar a ignorância e a má compreensão. A mudança é facilitada quando os indivíduos desenvolvem "insights" maiores no existente estado de coisas (a natureza e a extensão de sua exploração) e são estimulados a agir sobre ela.	A voz do investigador é aquela do "participante apaixonado", ativamente engajado em facilitar a reconstrução da "multivoz" de sua própria construção assim como daquelas de todos os outros participantes. A mudança é facilitada enquanto as reconstruções são formadas e os indivíduos são estimulados a agir sobre elas.

DIFERENÇAS ENTRE OS PARADIGMAS

8. QUAIS AS **IMPLICAÇÕES** DE CADA PARADIGMA PARA O TREINAMENTO DOS INVESTIGADORES NOVATOS?

POSITIVISMO	Neo POSITIVISMO	TEORIA CRÍTICA E CONSTRUTIVISMO
Os novatos são treinados primeiramente em conhecimento técnico sobre mensuração, projeto e métodos quantitativos, com menor mas substancial ênfase nas teorias formais dos fenômenos em suas especialidades substantivas.	Os novatos são treinados em formas paralelas ao modo positivista, mas com a adição de métodos qualitativos, freqüentemente com o propósito de melhorar os problemas notados nos parágrafos de abertura deste capítulo.	Os novatos devem primeiramente ser resocializados a partir de suas primeiras e usualmente intensas exposições para a visão recebida da ciência. Essa socialização não pode ser realizada sem completo estudo das posturas e técnicas do positivismo. Os estudantes devem vir a apreciar as diferenças de paradigma (resumido na Tabela 6.1) e, nesse contexto, dominar tanto os métodos qualitativos quanto os quantitativos. Os primeiros são essenciais por causa de seu papel ao empreender as metodologias dialógica/dialética ou hermenêutica/dialética __ as últimas porque desempenham uma útil função de informação em todos os paradigmas. Eles devem também ser ajudados a entender a história e estrutura do social, político, cultural, econômico, étnico e do gênero que serve como proteção para suas investigações, e para incorporar os valores de altruísmo e autoridade em seu trabalho.

DIFERENÇAS ENTRE OS PARADIGMAS

9. SÃO ESTES PARADIGMAS NECESSÁRIOS NO CONFLITO? É POSSÍVEL ACOMODAR ESTAS DIFERENTES VISÕES NUMA ÚNICA MOLDURA CONCEITUAL?

POSITIVISMO E Neo POSITIVISMO	TEORIA CRÍTICA E CONSTRUTUVISMO
Os proponentes destes dois paradigmas, dada sua orientação fundacional, assumem a posição de que todos os paradigmas podem ser acomodados, isto é, de que existe , ou existirá, alguma estrutura racional para a qual todas as questões de diferença possam ser apresentadas para resolução. A postura é reducionista e toma a possibilidade de comparações ponto-a-ponto (comensurabilidade), uma questão sobre a qual continua a haver uma grande discórdia.	Os proponentes destes dois paradigmas unem-se ao afirmar a incomensurabilidade básica dos paradigmas (embora eles concordariam que o positivismo e o pós-positivismo são comensuráveis, e provavelmente concordariam que a teoria crítica e o construtivismo são comensuráveis). Acredita-se que as convicções básicas dos paradigmas sejam essencialmente contraditórias. Para os construtivistas, ou há uma realidade "real" ou não há (embora possamos desejar resolver este problema diferentemente ao considerar o reino físico versus o reino humano), e assim o construtivismo e o positivismo/pós-positivismo não podem estar logicamente acomodados mais do que a idéia da terra plana versus a idéia da terra curva podem estar acomodadas. Para os teóricos críticos e construtivistas, a investigação está livre de valor ou não está; novamente, a acomodação lógica parece impossível . O realismo e o relativismo, liberdade de valores, e limite de valores não podem coexistir em qualquer sistema metafísico internamente consistente, cuja condição de consistência seja estipulada, essencialmente encontrada por cada um dos paradigmas candidato. A resolução deste dilema ficará necessariamente esperando pela emergência de um meta paradigma que renda o antigo, paradigmas acomodados não são menos verdadeiros, mas simplesmente irrelevantes.

DIFERENÇAS ENTRE OS PARADIGMAS

10. QUAL DOS PARADIGMAS É PREDOMINANTEMENTE INFLUENCIÁVEL?

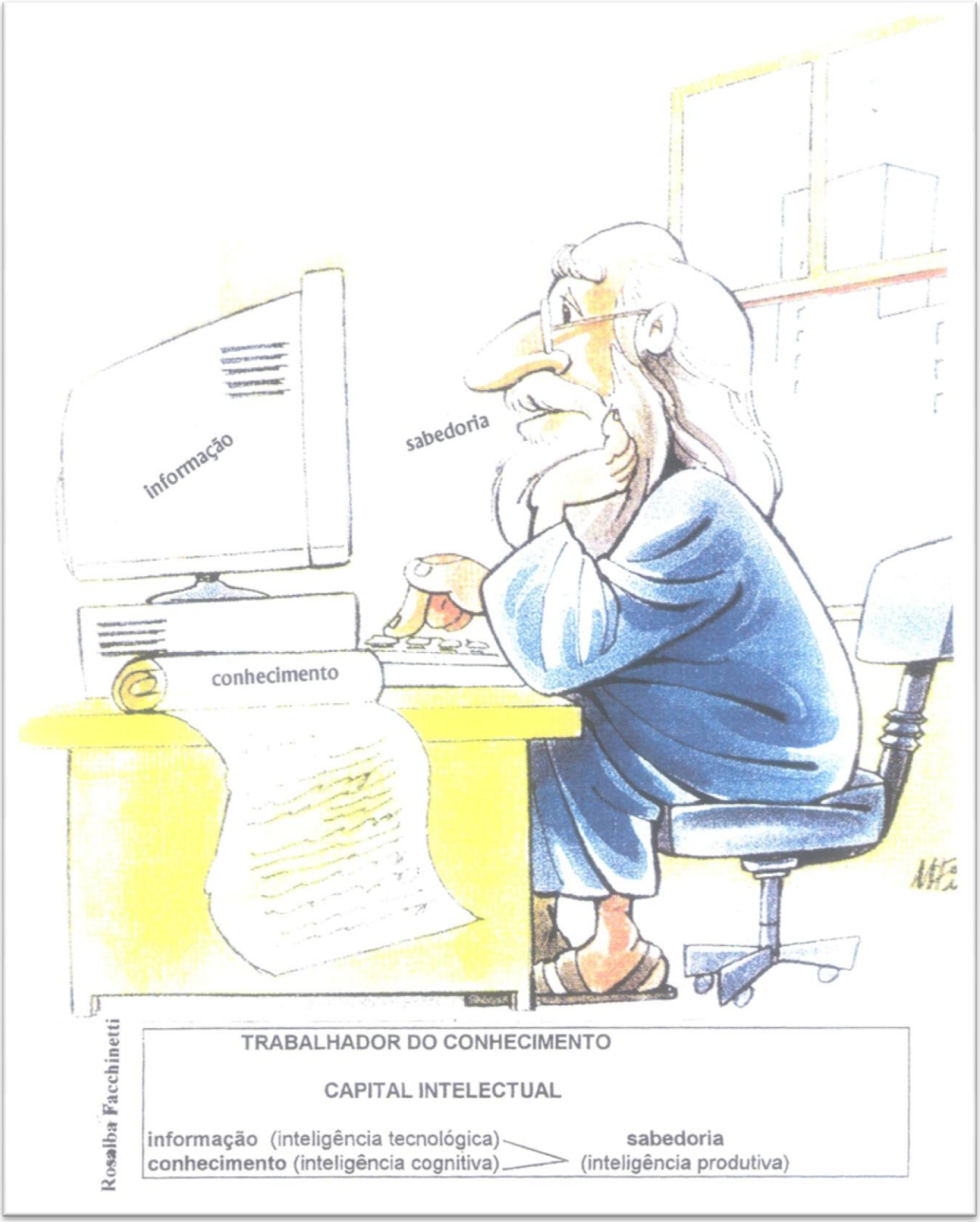
POSITIVISMO E Neo POSITIVISMO	TEORIA CRÍTICA E CONSTRUTIVISMO
Os proponentes do positivismo ganharam hegemonia ao longo de séculos passados em épocas tão remotas quando os paradigmas de Aristóteles e os teológicos foram abandonados. Mas o manto de sua hegemonia tem caído nas décadas recentes nos ombros dos pós-positivistas, os herdeiros "naturais do positivismo". O pós-positivismo (e na realidade muitos positivistas residuais) tendem a controlar a venda de publicações, fontes de recursos, mecanismos de promoção e direito de posse, comitês de dissertação, e outras fontes de poder e influência. Eles foram, pelo menos até aproximadamente 1980, o grupo "in", e continuam a representar a voz mais forte na fabricação profissional de decisões.	Os proponentes da teoria crítica e do construtivismo estão ainda procurando reconhecimento e caminhos para ocupar. Ao longo da década passada, tem se tornado cada vez mais possível atingir a aceitação, como atesta a crescente inclusão de documentos relevantes em jornais e encontros profissionais, o desenvolvimento da tiragem dos jornais, o crescimento da aceitabilidade de dissertações "qualitativas", a inclusão de orientações "qualitativas" por algumas agências de recursos financeiros e programas, e outros fatos semelhantes. Mas em todas as probabilidades, a teoria crítica e o construtivismo continuarão a desempenhar um papel secundário, embora importante além de papéis mais progressivamente influenciáveis num futuro próximo.

MÉTODO DIALÉTICO

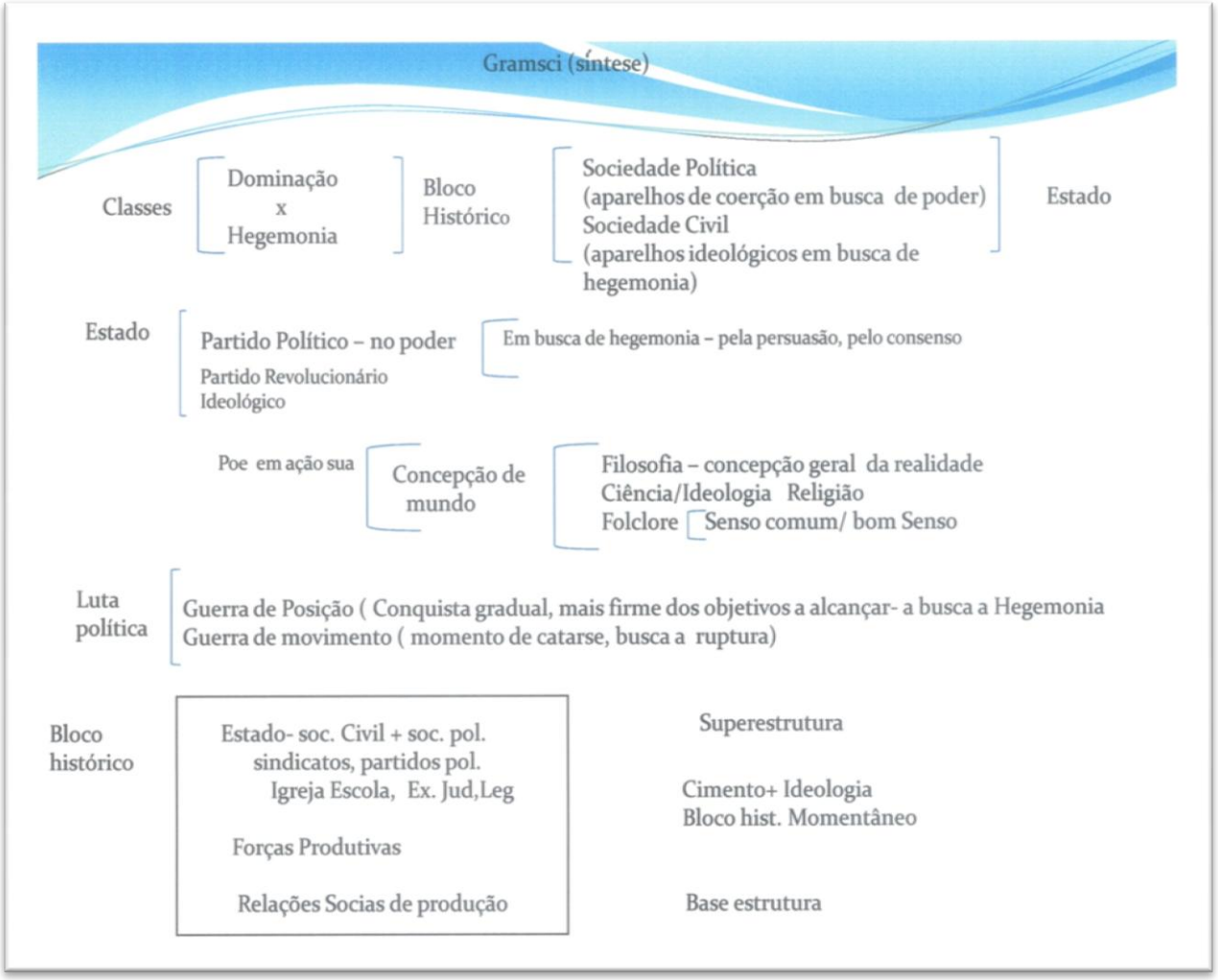
SÍNCRESE	ANÁLISE	SÍNTESE
- O Empírico. - O caótico. - O questionamento. - A consciência do fenômeno. - O problema que se apresenta	- Descrição do fenômeno. - Abstração - separação dos aspectos - Identificação dos elementos constitutivos. - Decomposição do todo em suas partes Determinação Negação Exclusão das características - alheias ao objeto. - Observação. - Lógica das probabilidades.	- Interpretação do ponto de chegada - Reconstituição do pensamento. - Decifrar o sentido aparente. - Decifrar os sinais de significação. - Análise das Probabilidades. - Síntese. - Reflexão

REALIDADE - BASE E SUPORTE

Quadro 2D


informação
sabedoria
conhecimento
Rosalba Facchinetti
TRABALHADOR DO CONHECIMENTO
CAPITAL INTELECTUAL
informação (inteligência tecnológica)
conhecimento (inteligência cognitiva)
sabedoria
(inteligência produtiva)

Quadro 2E


Gramsci (síntese)
Classes
Dominação
x
Hegemonia
Bloco
Histórico
Sociedade Política
(aparelhos de coerção em busca de poder)
Sociedade Civil
(aparelhos ideológicos em busca de hegemonia)
Estado
Estado
Partido Político – no poder
Partido Revolucionário
Ideológico
Em busca de hegemonia – pela persuasão, pelo consenso
Poe em ação sua
Concepção de mundo
Filosofia – concepção geral da realidade
Ciência/Ideologia Religião
Folclore
Senso comum/ bom Senso
Luta política
Guerra de Posição (Conquista gradual, mais firme dos objetivos a alcançar- a busca a Hegemonia
Guerra de movimento (momento de catarse, busca a ruptura)
Bloco histórico
Estado- soc. Civil + soc. pol.
sindicatos, partidos pol.
Igreja Escola, Ex. Jud,Leg
Forças Produtivas
Relações Socias de produção
Superestrutura
Cimento+ Ideologia
Bloco hist. Momentâneo
Base estrutura

Quadro 2F

Unidade III – O ESTUDO DE CASO

Estudo de Caso

1- Apresentação

Partimos da ideia que para iniciarmos a composição de uma identidade no âmbito intelectual incluímos (além de sua organização biológica e psicológica) o resultado dos objetos de estudo da história, da sociologia e da educação e a da sua expressão - a comunicação.

O desenvolvimento e a presença dessas áreas das ciências humanas surgem no âmbito do conhecimento (ou na consciência) praticamente nessa ordem cronológica e desembocam no século XX e usadas por diferentes linhas de pensamento e teóricos vão dar base, dar corpo, constituir mesmo, as concepções de mundo, que lhe dirigiram, conscientemente ou não, as ações políticos, econômicas e sociais. Vimos que estas concepções (cosmovisões, paradigmas…) foram postas em cheque no começo deste século e que a expressão antiga das identidades esfacelou-se exigindo reconstruções com um questionamento até do próprio Stuart Hall (cuja presença nesse tema é notória) – *Quem precisa de Identidade?* Hall, 2003.

Neste trabalho utilizamos para um Estudo de Caso o campo de conhecimento da Educação e como *expressão identitária* (para delinearmos à frente a identidade intelectual) o autor, professor, filósofo Dermeval Saviani. No decorrer da apresentação que faremos dele serão explicadas as razões que nos levaram a escolhê-lo como expressão identitária.

Mas não podemos deixar de mencionar que a escolha foi feita principalmente em virtude da grande quantidade de material que acumulamos, fazendo parte dele, além das suas publicações, entrevistas com alunos e colegas (que sobre eles se manifestam) além da realizada com ele próprio.

Examinamos outros nomes que chamamos inicialmente de *expressões identitárias* buscando compor conceitos para a identidade intelectual.

Partimos sempre, neste trabalho, da “segurança” das concepções do século XX para as mudanças com as quais temos que lidar hoje.

E falar de século XX é falar de História. Examinamos então um nome sobre o qual poderíamos levantar um estudo de caso – o historiador e um dos símbolo do século XX - Eric Hobsbawm.

Eric Hobsbawm e a História

> […] apesar de ser um cidadão britânico de segunda geração, também sou centro-europeu. De fato, como judeu, sou um dos membros típicos da diáspora centro-europeia. Meu avo chegou a Londres vindo da Varsóvia. Minha mãe era vienense, tal como minha esposa, embora ela hoje fale melhor o italiano que o alemão. A mãe de minha esposa ainda falava húngaro quando pequena, e os pais dela, em uma fase de suas vidas na velha monarquia, tinham uma loja na Herzegovina. Minha esposa e eu fomos uma vez até Mostar para localizar a loja, nos tempos em que havia paz naquela região infeliz dos Balcãs. Eu mesmo mantive alguns contatos com historiadores húngaros dos tempos passados. Dessa forma, venho aqui como alguém de fora que também é, de um modo obliquo, alguém de dentro. O que posso dizer a vocês? (HOBSBAWM, 1997).

Esta foi a auto apresentação de Hobsbawm no discurso como conferência inaugural do ano acadêmico de 1993-4 na Universidade da Europa Central em Budapeste destinada a estudantes que no geral provinham de ex países comunistas da Europa e da ex URSS.

A história foi escrita e contada por diversos ângulos, em imensos compêndios em minúsculos livros de bolso, por imagens reais ou recriadas, por grandes teorias cientificas e até esotéricas. Mas o grande mestre – uma *expressão identitária* – para o estudo da História, sem dúvida nenhuma é Hobsbawm.

Dizendo não ser possível “escrever a história do século XX como a de qualquer outra época” dividiu-a em três partes cujos títulos são autoexplicativos: A era da catástrofe, A Era do Ouro e O desmoronamento, cujo titulo também significativo *Na Era dos Extremos. O breve século XX – 1914-1991*, que ele apresenta:

> [...] Meu tempo de vida coincide com a maior parte da época de que trata este livro e durante a maior parte de meu tempo de vida – do início da adolescência até hoje – tenho tido consciência dos assuntos públicos, ou seja, acumulei opiniões e preconceitos sobre a época, mais como contemporâneo que como estudioso [...]. (HOBSBAWM 1995).

Eric John Ernest Hobsbawn, nasceu em 9 de junho de 1917, na cidade de Alexandria – Egito. Faleceu em 1 de outubro de 2012, em Londres – Inglaterra. Nascido no Egito, ainda sob o domínio britânico, teve por isso a nacionalidade britânica.

No período que compreende a 2ª Guerra, fez parte do exército britânico, cavando trincheiras e, por ser poliglota, atuou também como tradutor no setor da inteligência militar. E foi por este motivo que se referiu ao século XX desta forma:

> [...] O grande edifício da civilização do século XX desmoronou na chama da Guerra Mundial, quando suas colunas ruíram. Não há como compreender o breve século XX sem ela. Ele foi marcado pela guerra.[...] A imagem de frotas de aviões jogando bombas sobre as cidades, e de figuras de pesadelo com máscaras contra gases, tateando o caminho, perseguiu minha geração[...]. (HOBSBAWM, 1995).

Eric Hobsbawn foi um historiador talentoso, grande escritor. Seu eixo sempre foi o marxismo e como historiador manteve sua coerência política.

Mas como cidadão, com a queda do muro de Berlim, Hobsbawn já não defendia o sistema comunista com tanta paixão. Contudo, em entrevista concedida ao *New York Times,* em 2003, declarou:

> Eu não queria romper com a tradição que era a minha vida e com o que eu pensava quando me envolvi com ela. Ainda acho que era uma grande causa, a causa da emancipação da humanidade. Talvez nós tenhamos ido pelo caminho errado, talvez tenhamos montado o cavalo errado, mas você tem de permanecer na corrida, caso contrário, a vida não vale a pena ser vivida.

Hobsbawn, assim como outros historiadores aqui utilizados (até em posições opostas: Bobbio e McNall Burns) estarão sempre presentes em qualquer trabalho acadêmico, mas, neste, se apresentaram algumas dificuldades para estudá-lo, dentre as quais a quantidade gigantesca de material que ele produziu - História do Marxismo, por exemplo - que nos chega até o volume XII - com alguns compêndios que ultrapassam as 500 páginas. Um trabalho impossível.

Mauro Wolff e a Comunicação

Passamos para a área de Comunicação, aliás, já havíamos examinado a possibilidade de trabalhar especificamente com a epistemologia na comunicação, instigados pelas palavras de Muniz Sodré:

> É bem possível que uma parte razoável dos futuros estudos e discussões em torno da comunicação venha a se pautar por uma linha marcadamente "epistemológica", isto é, de crítica interna de seus princípios, hipóteses e resultados, na medida em que os pesquisadores deste campo se preocupem mais com a precariedade teórica de suas análises [...]. (SODRÉ, 2007).

A busca do que o autor acima denominou de "unidade teórica" é o que nos instiga sempre o pensamento direcionado para uma atividade de pesquisa.

E a importância dessa área hoje como antes. A Comunicação é aposta na "formatação" da organização social, política e econômica idealizada por Comte e sistematizada por Durkheim como o "quarto poder" somado aos três poderes - Executivo, Legislativo e Judiciário adquirindo a "permissão" de intervenção e influência insuperáveis, porém taxada no campo científico (embora no mundo acadêmico – brasileiro - ela tenha se instalado bem) de uma inconsistência teórica muito maior do que outras áreas das ciências humanas.

Embora possamos incorrer no que Edgar Morin (2005) chama de "patologia moderna da mente" - uma hipersimplificação, numa afirmação simplista que a força da Comunicação, quando se buscam bases epistemológicas, ainda está no arcabouço frankfurtiano embora exaustivamente tenha sido rechaçado como obsoleto para os avanços midiológicos.

Mas como superar essa falha é a grande questão que se põe a pesquisa comunicacional no momento. A impressão é que se está numa paralisia gnosiológica – revirando exaustivamente – "o valor objetivo dos limites e das condições da existência do conhecimento" (Reale e Antisieri, 1986) comunicacional na sua "relação sujeito objeto" (Abbagnano, 1982). A questão está no objeto – então deveríamos arrancá-lo dos paradigmas da sociologia? A questão está no sujeito então vamos inseri-lo mais na Antropologia?

Questões para muitas teses. Porém, voltamos para a possibilidade de caminhar pela comunicação, neste estudo de caso, levantando informações sobre

Mauro Wolf, considerando-o sistematizador das teorias da comunicação, como vemos no quadro anexo (3A) e reelaborado por Lima (3 B).

Mauro Wolf nasceu em 26 de outubro de 1947, formado em Ciências Sociais e Políticas pela Universidade de Florença apresentando uma tese sobre Sociologia da Comunicação. Lecionou em várias universidades italianas e fora da Itália. Reorganizou o curso de Jornalismo da Suíça italiana como diretor. Dentre os muitos trabalhos que realizou talvez o mais importante tenha sido o de pesquisa de recepção na televisão italiana – a RAI.

Mas o descartamos pelo pouco material impresso a que tivemos acesso, o fato de ser já falecido (1996) já que pretendíamos entrevistá-lo. Porém, o que foi decisivo é a premissa que temos sobre a Comunicação que ela trata do seu fenômeno à *posteriori*, analisando-o depois de sua ocorrência e não há como considerar um momento prescritivo (como ocorre com a Sociologia ou a Educação), um momento de apontar a utopia.

Outras alternativas também foram descartadas por motivos similares, mas principalmente, porque foram usadas como referencial teórico: Gramsci, Stuart Hall e Octavio Ianni.

Portanto apresentaremos, neste estudo, Dermeval Saviani, no âmbito da educação, no século XX como teórico, professor, pesquisador e autor. E pelas suas posturas políticas podemos identificá-lo com o intelectual orgânico descrito por Gramsci.

A Educação

No Brasil, de 1549 a 1932, a educação era prerrogativa da igreja e o ensino sempre efetuado da mesma forma – um professor que fala e um aluno que escuta imóvel.

Na década dos anos 60 do século passado houve, em todo o mundo, a busca da universalização da educação que acostumada ao elitismo expandiu-se atingindo a classe média. Embora estudiosos da educação, Piaget e Dewey, por exemplo, e muitos outros, estivessem empenhados em construir teorias para levar a práticas inseminadas pela ciência ao gosto positivista, acrescida pela ideologia política, ao

gosto marxista, a educação não tinha educadores preparados suficientemente para atender à demanda. Não havia tempo de prepará-los e assim surgiu a prática dos cursos - dos livres às pós-graduações - utilizando-se as sistematizações rápidas dos “grandes tomos”. Rápidas, curtas, porém consistentes. Da Filosofia à prática em sala de aula.

Há todo um arcabouço bibliográfico com pesquisas, opiniões e experiências que se desenvolvem entre os anos 60 e os anos 80 e que abarcam concepções de mundo, ideologias (termo mais usado à época), diversas que apontam as falhas da educação e apontam soluções, ou melhor, teorias que podem dar as soluções.

Soluções que se tornam teorias e, muitas das quais acabaram se constituindo em projetos políticos ou bandeiras de lutas de partidos políticos. Como exemplo, algo aparentemente simples: a merenda escolar. Houve pesquisas que comprovavam que a merenda não interferia no desempenho do aluno, mas sim a afetividade, a proximidade do professor. E outras que provavam o contrário.

Mas é inegável que os anos 60 do século passado trouxeram para a arena política a educação, não como algo genérico, mas, indo da discussão filosófica para a especificidade da didática e da prática de ensino. Da teoria à prática e vice-versa.

O mundo todo foi atingido por agitações ideológicas, na divisão em dois grandes blocos ao final da Segunda Guerra e os movimentos de aceitação (direita) ou de reação (esquerda) foram liderados por expoentes ligados à educação e conduzidos para as ruas por estudantes. Embora a base dos grupos de esquerda fosse a contestação contra ditaduras antigas (Salazar em Portugal) e novas (América Latina) as palavras de ordem, as ações políticas saíram das escolas médias (secundaristas) e das universidades (alunos e professores) e não diretamente de grupos políticos.

As cidades de São Paulo e Rio de Janeiro foram os locais em que esses movimentos mais se fizeram presentes, generalizados como Movimento Estudantil, que, mesmo buscando a adesão operária e campesina, agregaram muito mais intelectuais saídos das Ciências Sociais, mas não só.

O movimento exigia do participante além da concordância ideológica, base teórica, muita leitura, para que pudesse fazer frente às exigências da discussão nos grupos e discursos nas saídas às ruas tanto nos comícios como no convencimento para a conquista de mais companheiros.

A adesão à concepção de mundo com base marxista ou ideologia de esquerda tendia sempre a aumentar aqui (Brasil, América Latina) porque a lógica social e política estabelecida até então a favorecia. Era fácil mostrar os EUA inimigos ou imperialistas agressivos. Havia a crueldade da guerra do Vietnã de um lado e a alienação edulcorada dos hippies do outro. E havia sido posta a utopia de Cuba e do socialismo real na URSS.

Stuart Hall cita Robert Merton para mostrar que mesmo sendo *centro propulsor* as obras de Marx e Engels e o conceito de ideologia fundamentais para a sociologia do conhecimento (*wissen sociologie*) tanto umas como o outro foram ignorados na sociologia norte americana. Apontando inclusive, Merton, para a necessidade de investigar-se quais os "*conceitos que contribuíram, na teoria social americana para o conceito ausente de ideologia"*.

Ou seja, o mundo acadêmico norte americano ignorou o marxismo principalmente porque o equilíbrio de forças que se havia imposto entre as duas potencias exigia uma forte propaganda contra ele. No plano político o marxismo era o outro lado – o lado inimigo. Obviamente, as escolhas acadêmicas do pesquisador também acabavam por entrar na mecânica da *guerra fria*. Esta dualidade, estas duas cosmovisões em debate, embate, luta… estiveram presentes do pós-guerra até a queda do muro de Berlim. De 1945 a 1989. Do final da segunda guerra saiu um paladino da democracia e da liberdade de um lado e do outro uma organização social política e econômica justa e igualitária. Ou um imperialista bélico e um estado um autoritário. As designações vão por aí a fora. O apontar dos paradigmas (cosmovisão), clara nas escolhas bibliográficas, que guia o pesquisador de então também acabava por levar a escolher um dos lados.

Esta questão da dualidade é sempre recorrente e embora pareça repetitiva, mas, o que acontece é que ela se expressava, então, em todos os ambitos da vida.

Os integrantes do mundo acadêmico brasileiro das ciências sociais na sua grande maioria optaram pela base marxista, muitos deles ocultando autores que a revelassem, no período de maior censura (de 1970 a 1979). Então alguns trechos de textos, que remetem a posições e afirmações marxistas, não vieram entre aspas não por desonestidade, mas, por sobrevivência.

É fato de conhecimento comum que muitos dos intelectuais que se projetaram nesse período saíram de seminários e, quando perseguidos pela Ditadura Militar

foram acolhidos pela PUC de São Paulo, nas décadas dos anos 1970 até 1989, entre eles Dermeval Saviani.

Porém, antes de nos dedicarmos à apresentação de Saviani necessário se faz montar a base do cenário em que ele se constrói o recém criado campo da Filosofia da Educação.

Sobre a criação dessa disciplina nas palavras de Durmeval Trigueiro Mendes:

> A Filosofia da Educação Brasileira, como disciplina, é bastante nova, precisamente de meados de 1971. Criamos essa matéria, no Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas, na tentativa de penetrar a espessura da cultura e da política, no Brasil, permeada pela história – diferente da disciplina Filosofia da Educação no Brasil, cuja perspectiva se delineia, há muito tempo, no repertório histórico, puxado, às vezes, frequentadas no exterior e imantadas no Brasil sob a forma de abstração retirada do contexto brasileiro" (TRIGUEIRO MENDES, 1985, p. 9).

Essa é a apresentação de um texto coordenado por ele seguindo um projeto de pesquisa de 1977 depois de formar uma equipe, montando um roteiro básico que incluía tópicos como - *Cultura Brasileira,* apresentado por Alfredo Bosi e - *Tendências e correntes da educação brasileira*, título, aliás, do primeiro capitulo, elaborado por Dermeval Saviani – tema que acabaria sendo a sua marca na educação, sua identificação e a sua síntese das ações educativas brasileiras ao longo da história de pouco mais da metade do século XX até hoje.

Trigueiro Mendes, preocupado em "*revelar aspectos da identidade da educação brasileira*" aponta ele, quando se refere às *abstrações*, a Filosofia da Educação vinda de fora. Antes da possibilidade de publicação dos autores nacionais quem predominava era George Kneller com o seu *Introdução à Filosofia da Educação* – que foram, desde a sua primeira edição em 1966 até 1980, publicados pela Zahar quando os direitos foram vendidos à Guanabara e até 1990 a publicação, numa somatória geral, vendeu mais de 50.000 exemplares (dados fornecidos pelas editoras citadas) e sofreu apenas uma pequena reformulação na 5ª edição.

A utilização de Kneller até como uma espécie de manual da Filosofia da Educação no Brasil é facilmente comprovável. Basta compararmos os itens estabelecidos para o concurso público para provimento de cargos de Professor I de 1989 com o sumário do livro citado acima de Kneller na 4ª edição:

Sumário do livro	Itens do edital para a prova
1) Filosofia e Educação O significado da Filosofia A natureza da realidade A natureza do conhecimento Tipos de Conhecimento A natureza do valor A natureza do pensamento ordenado Aplicações da Filosofia à educação	1) Filosofia e Educação 1.1. Significado da Filosofia 1.2. Aplicação da Filosofia da Educação
2) Filosofias Tradicionais da Educação As escolas de filosofia Idealismo Realismo Pragmatismo	2) Filosofias Tradicionais 2.1. Idealismo 2.2. Realismo 2.3. Pragmatismo
3) Modos mais recentes de pensar Existencialismo Análise	3) Outras Teorias 3.1. Existencialismo e Filosofia Analítica 3.2. Progressismo 3.3. Essencialismo 3.4. Reconstrutivismo
4) Teorias educacionais Contemporâneas Progressismo Perenalismo Essencialismo Reconstrutivismo	4) Autonomia como meta da Educação

Kneller, embora hegemônico, enquanto texto para a Filosofia da Educação no Brasil, nas décadas de 60 e 70 e servindo de modelo teria que ser afastado. Embora a tentação nos leve à generalização de que seria afastado por ser Kneller (anunciado na capa do livro) ligado à Universidade da Califórnia, Los Angeles, portanto norte-americano e sem dúvida nenhuma com a tendência a ignorar totalmente a Dialética e o Marxismo, embora fazendo uma concessão ao Existencialismo.

Kneller não nos servia não por seus defeitos, mas, pela grande qualidade em descrever de maneira clara e sintética *as teorias educacionais contemporâneas*, mas as vividas nos EUA (quadro 3 D). Kneller se refere às teorias educacionais e aos debates em torno delas, historicamente e localmente determinadas, que para a realidade e a história brasileiras estavam distantes e deslocadas. Como exemplo o

conteúdo da nota sobre a crítica ao movimento chamado de progressismo (Dewey), quando do lançamento ao espaço do satélite artificial pelos russos:

> O progressismo sempre atraiu numerosas críticas, mas nunca tantas quantas as que recebeu durante os dias de perplexidade e humilhação que se seguiram ao lançamento do primeiro Sputnik soviético. Os americanos estavam convencidos de que a educação russa era antidemocrática e autoritária, logo, ineficiente. Mas como explicar então semelhante êxito em ciência e tecnologia? Seria o caso de as escolas americanas estarem prestando excessiva atenção às disciplinas que lhes ensinavam? Houve um movimento de súbita reação ao ensino "centrado na criança", identificado com o progressismo. Os americanos, dizia-se, tinham sido complacentes com suas crianças por demasiado tempo; a nação estava ficando 'mole'; a infecção tinha que ser sustada.(KNELLER,1979 p. 60).

O Sputnik subiu à orbita da terra no dia três de outubro de 1957. Foi o primeiro satélite artificial lançado, e era russo! Glória para um lado e vergonha e humilhação para o outro. A partir daí marcou a inauguração da chamada "corrida espacial" que fez criar a NASA e mandar o homem à lua em 1969.

Os norte-americanos, como aponta Kneller sobre esse episódio, culparam a escola, culparam o progressismo e culparam a liberdade excessiva dada às crianças na educação escolar. E achariam muitos outros culpados, porque havia uma guerra acirrada, indireta e principalmente propagandística, entre as duas grandes concepções de mundo, **os dois lados**, praticamente até o final do século XX em todas as áreas.

Kneller, fruto de sua época e concepção de mundo não se declarou de direita, mas assim foi considerado pelos sistematizadores das teorias educacionais de então. Portanto, vamos deixá-lo como exemplo de cosmovisão de direita, pelas suas próprias palavras sobre o significado da filosofia para a educação:

> Para educarmos os homens de um modo sensato e esclarecido, convém saber no que queremos que eles se tornem quando os educamos. E para sabê-lo é necessário indagar para que vivem os homens – ou seja, investigar qual pode ser a finalidade da vida e o que ela deve ser. Portanto, devemos também inquirir sobre a natureza do mundo e os limites que este fixa para o que o homem pode saber e fazer. A natureza humana, a boa vida e o lugar do homem no esquema das coisas estão entre os tópicos perenes da Filosofia. (KNELLER, 1972)

O progressismo tinha sido recebido como uma libertação a mais das amarras europeias que toda a América sempre buscou pois tinha base no Pragmatismo a marca de Dewey.

John Dewey (1859-1952) um dos fundadores da escola filosófica do Pragmatismo (com Charles Sanders Peirce e William James) "*foi filosofo e pedagogo norte-americano um pioneiro em psicologia funcional e representante do movimento da educação progressiva na primeira metade do século XX. Foi também editor, tendo contribuído para a Enciclopédia Unificada de Ciência – um projeto dos positivistas organizado por Otto Neurath*". (WIKIPEDIA, 2013).

Sua primeira obra sobre educação foi *The School and Society* com a primeira publicação em 1899 e somente traduzida no Brasil em 2007 e a mais importante, aponta Kneller, foi *Schools of Tomorrow* de 1915 e logo após foi fundada a Associação para a Educação Progressista.

O progressismo tomou muitos nomes e foi sofrendo metamorfoses da década de 1920 em diante, das quais surgiram muitas outras denominações, mas com algumas coisas em comum. Duas são ressaltadas – a base na psicologia embora fale em transformações o que se espera é uma evolução (positivismo) e não uma revolução (marxismo/dialética). Investe-se na educação do individuo para depois se processarem as mudanças na sociedade.

> Suas ideias, embora bastante populares, nunca foram ampla e profundamente integradas nas escolas públicas norte-americanas, mesmo que alguns dos valores e premissas tenham se difundido. Suas ideias de "Educação Progressiva" foram duramente perseguidas no período da Guerra Fria, quando a preocupação dominante era criar e manter uma elite intelectual científica e tecnológica, para fins militares. (WIKIPEDIA, 2013).

Como se vê as ideias de Dewey eram aplaudidas, mas poucas e muito lentamente foram implantadas. O mesmo aconteceu com as ideias de Anísio Teixeira que embora se repute a ele ser um mero seguidor de Dewey (talvez porque ele tenha traduzido pelos menos três de seus livros e por ambos terem sido colegas num curso ministrado por Piaget), na verdade ele foi muito pouco lido e estudado durante muito tempo e só há muito pouco colocado nos concursos públicos na área de educação (*A escola pública universal e gratuita* – texto de 1956).

Dewey e Anísio Teixeira foram ignorados e perseguidos por motivos políticos, porém de linhas opostas – um "acusado" de direita e outro de esquerda. No jargão

acadêmico – *a água do banho jogada fora junto com o bebê*. Dewey iniciou a sua vida filosófica, e ele foi mais filósofo do que pedagogo, ligado ao neo-hegelianismo. Anísio Teixeira foi muitas vezes ignorado para dizer o mínimo, pelos dois lados, foi um perseguido político nas ditaduras de Getúlio (Movimento pela Escola Nova e Manifesto dos Pioneiros da Educação) e dos militares e posto muito à direita pelos grupos que se formaram em torno da Filosofia da Educação na década de 60.

Sobre o pragmatismo e sua ligação a Hegel, Gramsci concorda que "*Hegel pode ser concebido como o precursor teórico das revoluções liberais do século XIX*". Mas "*os pragmatistas, na melhor das hipóteses, contribuíram para criar um movimento do Rotary Club ou para justificar todos os movimentos conservadores e reacionários…"* (GRAMSCI, 1986).

Bem, o foco aqui não é o Progressismo, Dewey ou Anísio Teixeira em si, mas eles são trazidos como figuras centrais dos primeiros embates educacionais do começo do século XX. Embates como muitos outros, em outras áreas, que fizeram surgir definições, criar conceitos, gerar praticas (muitas vezes antagônicas).

Vale lembrar que a transmissão do saber durante séculos foi feita praticamente da mesma forma, mesmo depois do invento de Gutenberg e mesmo com todos os avanços que a Revolução Francesa trouxe. É que o fato de se construírem escolas em maior quantidade pelo mundo em si já era revolucionário e a prática pedagógica mantinha-se a mesma. Essa transmissão foi repetida via oral pelo professor acrescido de alguns livros básicos. Essa educação foi chamada de Escola Tradicional ou Perenalista. Mas foi qualificada pelo progressismo ou pelo escolanovismo (na sua crítica por "*fomentar a aristocracia do intelecto e de restringir sem razão seu ensino à tradição clássica dos grandes livros*", Kneller,1979). Antes disso havia apenas a escola sem atributos ou criticas.

Os questionamentos sobre a prática pedagógica só se tornam possíveis com o desenvolvimento que as ciências sociais apresentam. A sociologia seguida pela psicologia e pela biologia com vertentes saídas tanto da concepção Positivista como da Dialética. Piaget da primeira e Vigotsky na segunda. O produto final desse conhecimento é que foi selecionado para este ou para aquele projeto – sempre político.

Estas ciências no seu inicio fizeram surgir muitas práticas sociais e educacionais de veios diversos, algumas até estranhas demais, pregando a volta total à natureza, por exemplo, porém o que elas trazem de novo é o voltar-se da

ciência para o ser humano, na sua natureza, nas suas relações e principalmente na sua subjetividade. O corpo, a sociedade e o eu (self) se (re)conhecendo.

Na junção, por assim dizer de duas dessas áreas a Biologia e a Psicologia encontramos Piaget (1896/1980).

Piaget, sem dúvida é o nome que deve iniciar qualquer lista de pesquisadores da Educação. Considerado um dos mais importantes pensadores do século XX, que ele o viveu quase que inteiramente. Criou uma abordagem interdisciplinar - a Epistemologia genética – teoria do conhecimento com base no estudo da gênese psicológica do pensamento humano. Iniciou pela biologia, indo para a Psicologia e para a Educação. Estudou o desenvolvimento da cognição humana a partir de testes que aplicou aos próprios filhos. Publicou centenas de livros nos quais apresentou suas observações que diferente da tese *pavloviana* que encontra suas respostas sobre a aprendizagem no dualismo estímulo/resposta, ou seja, o educador avalia a fixação da aprendizagem pela resposta dada pelo organismo provocado pelo estímulo. Para cada estímulo espera-se uma resposta prevista.

Os estudos de Piaget permitem que se “acompanhe” o caminho que o conhecimento faz e mais importante que a resposta acompanha o movimento que o pensamento faz. A avaliação é individual e o professor deve estar preparado para entender esse desenvolvimento. Ele estabelece fases do concreto ao abstrato que o pensamento deve percorrer no amadurecimento intelectual.

Falamos de Piaget resumidamente, como exemplo, mas devemos ressaltar que nesse mesmo período outros pesquisadores da psicologia se dedicaram à educação fornecendo instrumentos efetivos para a prática educativa, seus resultados servindo de base para a organização dos currículos e dando oportunidade para criar-se até uma nova área - a Psicopedagogia. (quadro 3 C).

A educação na era industrial, final do século XIX e começo do XX, foi sendo organizada na esteira do desenvolvimento da Ciência à forma do Positivismo que fragmentou o conhecimento em departamentos estanques deixando à cada instancia a sua particularidade, isto é, sem a preocupação com a interdisciplinaridade.

Os jovens foram preparados academicamente, para um mundo pré-estabelecido, evoluindo para a perfeição, apresentando-lhes o conhecimento aos pedaços a ser reunido após a formação, no mundo do trabalho profissional. Trabalho este também pré-estabelecido.

Como vimos em Kneller, através dos avanços realizados pela própria evolução das ciências, a educação foi questionada e modificada, na forma como era transmitida. Mas não a organização da sociedade, por exemplo, na sua divisão em classes. E mais, pela maioria dos estudiosos, nem mesmo reconhecida. Portanto a premissa, mesmo para o Pragmatismo, é a orientada pelas teses de Comte, reforçadas por Durkheim – a sociedade não é perfeita, mas, os "sábios" (aqueles que detêm instrumentos sociológicos) podem interferir nas suas anomalias e restabelecer a ordem sempre que ela estiver ameaçada.

O principio básico é a de que todos nascem marginais (à margem) afastados daquilo que torna, a todos, cidadãos, ou seja, com modos civilizados, comportamento baseado em valores morais, educação escolar cientifica e preparo para um trabalho que o torne um ser produtivo. E são as instituições que essa sociedade (cientificamente organizada pela Sociologia) ressalta e fortalece que garantem isso e que formam o Estado moderno. (rever quadro 1 A).

A primeira e básica é a família, mais restrita na era industrial (pai, mãe e filhos), mas ainda de qual se espera a educação moral das novas gerações (antes pretendida pela religião).

A segunda a escola como lócus, por excelência, da transmissão do saber cientifico.

Esses são os mecanismos básicos que devem manter o entendimento social, a coesão e que servem para tornar esse individuo "marginal" um individuo médio. Há os mecanismos coercitivos – os que punem a recusa em seguir as normas e as leis criadas por cada um dos Estados construídos nesse sistema, chamado de democrático por que nele se escolhem por voto os administradores desse Estado, da *polis,* portanto, os políticos.

Nessa concepção a escola é a instituição para onde é enviado o saber (de tempos em tempos acrescido de novas descobertas) pela comunidade cientifica para a formação das novas gerações.

Essa *idiossincrasia* societária ou ideologia tem base no Iluminismo que proporciona uma nova hierarquia de valores em que a razão, a racionalidade tem o primeiro lugar. Essa racionalidade proporciona por seu lado um *contrato* entre os indivíduos que a tudo rege e que desobedecido nos ameaça com a barbárie. Essas teorias do contrato social, trazidas por Rousseau (*O Contrato Social*) e Hobbes (*Leviatã*), defendem que embora na origem a sociedade não poderia ter surgido de

uma organização artificial, num mundo iluminado pela racionalidade, isso é desejável e possível através desse acordo tácito entre os indivíduos que entregam às instituições a administração dos seus direitos e a regulação das suas relações.

Esse *contrato* pretende proteger a todos em todas essas relações: sociais, políticas e econômicas. Por exemplo: a liberdade de escolha do empregador pelo empregado e vice-versa - escolha na adesão ou recisão do contrato para ambas as partes - é a igualdade perante a lei – com a premissa que todos estão submetidos à mesma.

Os princípios iluministas foram, talvez, os mais revolucionários não só pelo que criaram, mas pelo que reviveram, como a democracia buscada na antiguidade grega.

Porém é o principio do individualismo – que apenas aponta para a identidade como a definimos hoje - na garantia que pretende ao acesso universal à educação – é o que de mais novo apresenta.

As ideias iluministas do século XVIII apontam para o modelo de uma nova organização social – sem escravidão, sem títulos de nobreza e sem a administração do estado com a sucessão baseada não nos laços de sangue e sim pelo sufrágio.

Essas ideias dão base ao Liberalismo, no século seguinte, pelo qual somente a liberdade do espírito e da razão levaria ao avanço econômico, social e moral do individuo.

Mas essa liberdade estava se tornando muito mais do espírito do que da razão por influência do empirismo que pretendia ser o conhecimento só alcançável pela experiência sensível.

Mas o maior perigo vinha pelo materialismo pelo qual tudo que existe é a matéria regida pelas suas próprias leis.

O contrato social, acordo tácito que manteria essa ordem, poderia ser rompido, ameaçado por esses dois movimentos: – de um lado a empiria (a realidade) era clara quanto à constatação da carência e das desigualdades que seriam abolidas a todos, mas só atingiram alguns; - e do outro a análise materialista apontando as contradições nessas promessas, como irreconciliáveis – desembocando em revoltas com a participação daqueles que se viram traídos e excluídos das benesses dessa nova ordem. E eram os mesmos que tinham empunhado foices e derrubado a famigerada prisão da Bastilha.

O Positivismo, que em 1847 foi declarado a *religião da humanidade*, vem colocar nos trilhos a razão, tão cara aos iluministas, agora ameaçada. Precisa cuidar dos efeitos da frouxidão que o liberalismo deixou, sem abandonar os princípios iluministas, porem ajustando-os. No seu âmbito se cria a Sociologia, nova ciência derivada da Filosofia Social focada, porem, em analisar o que a sociedade é, e não o que deveria ser. A Sociologia busca os juízos de realidade e, não os de valor, usando como instrumento a matemática estuda, cataloga e conceitua o *fato social* que segundo Durkheim, fundador e principal teórico da sociologia, *fato social*:

> São todas as maneiras de pensar, sentir e agir, fixadas ou não, suscetíveis de exercerem no indivíduo uma coerção exterior; ainda mais, que são gerais na extensão de uma dada sociedade, conservando uma existência própria, independentes de suas manifestações individuais. […] . (DURKHEIM, 1978).

e

> O fato social é reconhecível pelo poder de coerção externa que exerce ou é suscetível de exercer sobre os indivíduos; e a presença deste poder é reconhecível, por sua vez, seja pela existência de alguma sanção determinada,seja pela resistência que o fato opõe a qualquer empreendimento individual que tenda a violenta-lo. (DURKHEIM, 1978).

E concluindo:

> Nossa definição compreenderá, pois, todo o definido, se dissermos:
> É fato social toda maneira de agir fixa ou não, suscetível de exercer sobre o individuo uma coerção exterior; ou então ainda que é geral na extensão de uma sociedade dada, apresentando uma existência própria, independente das manifestações individuais que possa ter.” (DURKHEIM, 1978).

A Sociologia assim garante ao Positivismo maior prestigio como concepção de mundo a ser seguida, pela legitimidade cientifica que traz – a estatística a garante na taxionomia dos fatos e fenômenos sociais. E *As Regras do Método Sociológico*, compiladas por Durkheim, apresentam os postulados básicos para estabelecer um objeto especifico para que a Sociologia se torne ciência.

A crença de que a organização da sociedade se fez de forma artificial e consciente em todos os tempos não é sustentada nem mesmo pelo próprio Durkheim que, falando sobre as *regras relativas à observação dos fatos sociais, diz*:

> […] Os homens não esperaram o advento da ciência social para formularem ideias sobre o direito, a moral, a família, o Estado e a própria sociedade, pois não poderiam passar sem elas em sua existência. Ora, é sobretudo, na sociologia que as prénoções (para retomar a expressão de Bacon) estão em estado de dominar os espíritos e de substituir as coisas. Com efeito, as coisas sociais só se realizam através dos homens; são um produto da atividade humana. Não parecem, pois, constituir outra coisa senão a realização de ideias, inatas ou não, que trazemos em nós; não passam de aplicação dessas ideias às diversas circunstancias que acompanham as relações dos homens entre si. A organização da família, do contrato, da repressão do Estado, da sociedade aparecem assim como um simples desenvolvimento das ideias que formulamos a respeito da sociedade, do Estado, da justiça, etc. Por conseguinte, tais fatos e outros análogos parecem não ter realidade senão nas ideias; e como estas parecem o germe dos fatos, elas é que se tornam, então a matéria peculiar à sociologia. (DURKHEIM, 1978).

Portanto, nos permitimos afirmar que a organização de uma nova sociedade – ou a da chamada Modernidade - se fez com base numa determinada concepção de mundo em uma cosmovisão saída de concepções, ideais, ideários, ideologias… que generalizamos como Positivismo, não esquecendo suas atualizações pelo Neo positivismo suas e ramificações.

Como funciona esse mecanismo? O Estado pós Revolução francesa formou-se em torno do bem comum, com as instituições de coesão e de coerção que estabelecem o poder e a atuação do Estado.

Mas entra em cena um outro método, o Dialético. Revivido por Hegel e utilizado por Marx que cria uma concepção de mundo que entra em choque com a anterior.

As analises marxistas detectam as falhas como contradições inconciliáveis no projeto da sociedade em evolução para a perfeição, ou pelo seu lema “em ordem para o progresso”. Impossível que se cumpra, dentre as promessas a posse da propriedade para todos, e isso compromete a possibilidade de realizar as outras também: a liberdade, a igualdade e a autonomia (educação, trabalho, saúde, segurança…), principalmente. A nova ordem, a burguesa, a capitalista, como quer Marx, tem sua base na concentração da propriedade, principalmente a dos meios de produção. A concentração do trabalho na fábrica é fundamental para o próprio desenvolvimento industrial – com a produção em escala e o trabalho especializado. Nessa ordem nem todos podem ser proprietários ou capitalistas – a concentração nas mãos de poucos é que faz o acumulo do capital. E a detecção dessa

contradição leva a conclusões do domínio e da hegemonia que se espalha por todos os ambitos da vida. A educação é uma delas e para muitos.

Porém, estas análises vão desembocar nas manifestações das classes trabalhadoras de 1848 na apresentação do Manifesto Comunista, organizadas por Marx. E esta agitação, contra um regime político recentemente constituído, foi detectada por Comte, o mítico teórico criador do pensamento positivo. Já em 1822 escrevia ele na apresentação do seu *Reorganizar a Sociedade*:

> Um sistema social que se extingue, um novo sistema que chega à sua inteira maturidade e que tende a se constituir, esse é o caráter fundamental destinado à época atual pelo andamento geral da civilização. Em conformidade com esse estado de coisas, dois movimentos de natureza diferente agitam hoje a sociedade: um de desorganização, outro de reorganização. No primeiro considerado isoladamente, a sociedade é arrastada para uma profunda anarquia moral e política que parece ameaçá-la por uma próxima e inevitável dissolução. No segundo ela é conduzida para o estado social definitivo da espécie humana, aquele que mais convém a sua natureza, aquele em que todos os seus meios de prosperidade devem merecer o mais amplo desenvolvimento e sua aplicação mais direta. É na coexistência dessas duas tendências opostas que consiste a grande crise experimentada pelas nações mais civilizadas. É sob esse duplo aspecto que essa crise deve ser encarada para ser compreendida. (COMTE, s/d).

Ao que parece Comte vê nas agitações do período que descreve acima apenas um apego ao mundo feudal e teológico, apenas a reação e não a contraposição ou a rebelião e que, segundo ele, se resolve:

> A única maneira de por termo a essa situação tempestuosa, de deter a anarquia que invade dia após dia a sociedade, numa palavra, de reduzir a crise a um simples movimento moral, é a de determinar às nações civilizadas a deixar a direção critica para tomar a direção orgânica… (COMTE, s/d)

Mas a História mostra que havia o germe da revolução marxista naquele movimento que ele diz que *arrastará a todos para uma profunda anarquia moral e política*.

Mas esta outra concepção de mundo, (condenada e combatida à priori por Comte e depois por Durkheim) criada por Marx e desenvolvida pelos marxistas, principalmente por Gramsci, na educação, não acredita na evolução rumo à perfeição social que o projeto iluminista prometia. Não acredita nas possibilidades de ajustes com bases cientificas, pela sociologia, ou seja, com a possibilidade de prever

os desajustes e interferir. Para que esta concepção possa ser implantada (a socialista) é necessário destruir a outra (a capitalista) tomando das mãos de poucos a riqueza e distribuindo para todos. E no caso da educação expandi-la a todas as classes sociais, pela escola pública, pela socialização do conhecimento, pela apropriação do saber.

Quando ficou completamente clara a divisão em dois polos de pensamento? Talvez em 1848. Mas o certo é que na segunda metade do século XX ela é clara e produz muitos conflitos. A guerra fria, as ditaduras no cone sul, são fatos diretamente ligados a ela.

Na educação, reforçamos que estas duas posições, estas duas concepções de mundo estiveram no centro da arena e em combate e simplificadas pela denominação geográfica – direita e esquerda (como vimos anteriormente).

Aqui mostramos dois filósofos da educação um representante da direita – Kneller e outro da esquerda - Saviani. Embora pareça simplista vivia-se nesses anos sempre essa dualidade.

É no cenário da ditadura militar, em plena censura e perseguição política que temos que inserir Dermeval Saviani centro deste estudo de caso.

Dermeval Saviani

> Nasceu em Santo Antonio da Posse em 1943, filho de trabalhadores e neto de imigrantes italianos. Estudou em seminários. Primeiro no seminário de Nossa Senhora da Conceição, em Cuiabá e depois no Seminário Maior de Aparecida em São Paulo até o segundo grau. Engajou-se na JOC (juventude operária católica) envolvido nas mudanças políticas do começo da década de 1960. Formou-se na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Mestrado e Doutorado em Filosofia da Educação (1971) na PUC de São Paulo, que ele mesmo ajudou a criar. Livre Docência em História da Educação pela UNICAMP. Em 1979 ajudou a criar a ANDE (Associação Nacional da Educação). Fundador da ANPED e dos CEDES. Em 1988 participou da elaboração de antiprojeto da LDB. Lecionou Filosofia na escola pública, Filosofia da Educação no curso de Pedagogia e na pós-graduação da PUC, coordenou a pós-graduação da UNICAMP onde leciona até hoje". (WIKIPÉDIA).

A educação brasileira foi amplamente discutida nas décadas de 70 e 80 gerando uma consistente e extensa pesquisa documentada. A própria história política propiciou isto. A ditadura militar implantada em 64 foi confrontada, desde o primeiro dia, por intelectuais ligados à educação, principalmente à educação superior. Das universidades partiram as análises, discussões e os próprios estudantes reagindo nas ruas. O fenômeno não foi exclusivo do Brasil, a América Latina e a Europa também tiveram suas revoltas e também tiveram os estudantes universitários como protagonistas e focos intelectuais irradiando-se da escola para as ruas. Mas no Brasil há uma característica marcante nesse período que, se não a torna única, pelo menos mostra-a mais forte e dura mais que em outros locais. E essa característica marcante é a de se realizar uma verdadeira dissecação da educação em sua história e em seus fundamentos.

A partir da educação, e camuflada pelo próprio tema educacional, toda uma análise política foi realizada. No Brasil, e a partir principalmente de São Paulo, os intelectuais foram “abrigados” da perseguição ou do alcance do regime pelas PUCs, principalmente a PUC de São Paulo.

Em torno e na PUC de São Paulo se reuniram intelectuais/pesquisadores que se impunham a tarefa de fazer e disseminar análises cujo eixo teórico - fundamentos epistemológicos eram fornecidos pelo marxismo e pela fenomenologia.

O pensamento de esquerda com nuances das mais radicais até as que se aproximam do existencialismo foi amplamente utilizado e o principal reduto foi a pós-graduação em Educação e principalmente a cadeira de Filosofia da Educação.

Para ela convergiam e dela partiam professores e pesquisadores com os instrumentos, com o material didático e as bases filosóficas, como nos contam educadores e teóricos – alunos, colegas e contemporâneos de Dermeval Saviani – que entrevistamos[5], como o professor José Cerchi Fusari, da Faculdade de Tecnologia de São Paulo e da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que com riqueza de detalhes nos põem diante a história da educação onde ele mesmo foi protagonista:

---

[5] Estas entrevistas foram realizadas de 1991 a 1992 – no âmbito de uma pesquisa realizada para a Pós Graduação na PUC/SP no programa de Filosofia da Educação. Tanto a pesquisa como as entrevistas nunca foram publicadas. Dentre elas selecionamos alguns trechos das entrevistas de: Antonio Joaquim Severino, José Cerchi Fusari, Moacir Gadotti, José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta e o próprio Dermeval Saviani. Estas entrevistas estão nos anexos, na íntegra.

"Eu entrei no CENAFOR que já tinha um nome nacional na área de formação e desenvolvimento de recursos humanos para o ensino técnico, era um órgão do MEC que tinha como responsabilidade formar recursos humanos para a orientação dada pela 5.692/71, portanto da profissionalização.

Sem dúvida alguma foi o único órgão que pensava no ensino de 2° grau, basicamente no ensino técnico em nível macro. O CENAFOR era sediado em São Paulo, mas, atuava em nível nacional.

[…] Eu entrei em 1976 para coordenar cursos de formação de professores para o ensino técnico do 2° grau […] É o curso de formação de professores para o ensino técnico de 2° grau. Tinha caráter emergencial que visava formar, a curto prazo, professores das disciplinas que estavam nos currículos de primeiro e segundo graus.

[…] Nós coordenávamos projetos que cobriam todo o Brasil. Então, nas nossas salas sempre havia o mapa do Brasil (com bolinhas) marcando os diversos lugares.

Nós trabalhávamos basicamente formando, cadastrando, recursos humanos, como nós chamávamos na época […] com a cúpula das secretarias, trabalhávamos com o pessoal do planejamento currículo orientação educacional, supervisão e avaliação, a cúpula central de secretárias de educação, sempre a cúpula de 2° grau. […] Eram cursos, seminários, encontros... E trabalhávamos com escolas, trabalhávamos com diretores de escolas de 2° grau, rigorosamente em nível público. Trabalhávamos com auxiliares de diretores, secretários de escolas muitos anos. Até para atualizar o pessoal sob o ponto de vista da legislação, organizar as escolas sob o ponto de vista administrativo. Na escola trabalhávamos com o orientador, supervisor ou a coordenação pedagógica e professores.

Então veja a minha trajetória de 1976 até 1986 - nós passávamos por fases, e a Selma (Garrido Pimenta) começou a trabalhar comigo em 1977 (se não me engano) quando nós começamos a planejar cursos integrados para orientadores e supervisores de escolas de 2° grau do Brasil. Eram cursos regionais e depois cursos estaduais.

A Selma vinha da Filosofia da Educação da PUC, então naquele momento em 1977, a Selma ***já trouxe para mim e para o Cenafor***

***toda a proposta de Filosofia da Educação**. Assim a gente montou o primeiro modelo do curso integrado dos professores e orientadores educacionais. […] daquele momento em diante, com a Selma não só nós introduzimos no nosso trabalho a Filosofia da Educação até o final até fechar, com a Selma e com outros tantos colegas da PUC (são vários). A Selma foi o início. A Selma me levou para o curso de Mestrado da Filosofia da Educação, fiz o curso, desenvolvi uma tese na área de treinamento de professor, sobre essas experiências, e a Selma foi minha orientadora no mestrado e será no doutoramento.*

Então, a partir daquele momento nós tínhamos a seguinte sistemática de trabalho: nós montávamos modelos de treinamento e depois chamávamos pessoas que tivessem afinidade com a linha de trabalho para executar esses cursos no Brasil todo. Então, no CENAFOR nós começamos a agenciar todo o pessoal que fazia Filosofia da Educação na PUC. Demerval (Saviani) "saiu" da Monte Alegre porque nem a publicação pela Cortez daquele livro "Do senso comum..." nem os seus artigos na revista da Ande, davam essa projeção então, nós expandimos o Cenafor, nós expandimos o Saviani, aí eu acho que o CENAFOR tem um peso grande eu acho que nós expandimos o Saviani mesmo e a proposta do pós graduação da Filosofia da Educação da PUC, em nível nacional, eu e a Selma tivemos, sem dúvida alguma, essa responsabilidade.

O Professor Fusari nos coloca no contexto educacional da época e como foi feita essa dupla ação de expandir o trabalho do Cenafor e as teorias de Saviani:

"*A nossa realidade naquele momento era pleno tecnicismo, não era só, mas o ensino de 2° grau era eminentemente tecnicista, pode-se falar em escolanovismo no primeiro grau, mas na escola de 2° grau, talvez um ou outro professor era escolanovista, mas a maioria era muito mais tradicional e tecnicista. A realidade era a ditadura militar e o Cenafor dirigido pelos militares da aeronáutica. Esse era o contexto em que nós trabalhávamos e nós encontrávamos uma realidade muito tradicional com pinceladas escolanovistas, com pinceladas tecnicistas, pincelada não, com muita tendência da época, nas secretarias e nas escolas, isso o Saviani coloca bem nos livros dele. E nós começamos a levar para essa realidade a nossa proposta, que era essa proposta crítica […] Que é a do Saviani.*"

E assim surge o papel de expoente teórico dado a Dermeval Saviani nesse período e temos que ressaltar como editora dos textos mais importantes da época A Editora Cortez, em parceria com autores Associados, da qual fazia parte esse mesmo grupo de intelectuais.

O professor Fusari nos conta que o material usado nos cursos foi elaborado por um grupo liderado por Maria Felismino Fusari, a partir da divisão feita por Suchodolski (quadro 3 E) com base nos textos de Saviani transformados em quadros (3 F), com as principais características das tendências, praticas escolares, teorias e teóricos. E sobre a rotina desse trabalho, nas suas próprias palavras:

> "*A gente saia de São Paulo, com os tubos, porque a gente levava essas tendências em cartazes grandes, eu tenho uma cópia comigo até hoje, mas todo esse material está lá, no antigo CENAFOR, se você pegar de 77 a 86, você vai encontrar tudo. Vale a pena. Nós viajávamos com todo aquele material como mambembes carregávamos, aqueles tubos grandes de arquiteto nós carregávamos todo o material e armávamos tudo na hora de dar os cursos*."

A confecção de quadros sintetizadores das "tendências" (teorias, praticas escolares…) tornou-se uma tendência para outros teóricos que além de facilitar a divulgação serviam também deixar passar despercebidos determinados nomes comprometedores à época (Marx, Gramsci…). Aulas, seminários, livros, artigos… acabavam sendo apresentados através de quadros, como cartazes bem rudimentares às vezes. Mas é claro que exigiam uma leitura profunda por trás de simples sínteses.

As ideias

Dermeval Saviani, a partir do final da década de 1970 e por toda a década 1980 foi tornando-se uma referência teórica das mais citadas pelos pesquisadores

da área de educação, como atestam suas palavras de introdução ao seu primeiro livro:

> Os textos reunidos neste volume foram escritos em diferentes oportunidades, não tendo sido pensados como capítulos de um mesmo livro. A maior parte deles foi escrita com finalidade didática, isto é, foram redigidos para servirem de instrumento às aulas por mim ministradas ou constituem transcrições de palestras por mim proferidas. […] Relutei durante mais de dois anos a acatar a ideia de tal publicação. Isto porque pensava que o seu uso estava estreitamente vinculado ao autor que os ampliava e lhes dava dimensões muito precisas e concretas na atividade em sala de aula; pensava também que, enquanto instrumento de trabalho, o material produzido dependia diretamente de seu autor e não se tinha garantias de que o mesmo material, utilizado por aqueles que não o produziram, poderia gerar os resultados promissores então obtidos." (SAVIANI, 1985).
>
> Entretanto, o fato concreto é que tal material já escapou de meu controle, tendo sido amplamente utilizado por ex-alunos e colegas como instrumento de trabalho em sala de aula. (SAVIANI, 1985).

Através das entrevistas realizadas em torno do tema Filosofia da Educação podemos inferir que Dermeval Saviani foi o centro, o líder, o intelectual orgânico para todo esse grupo ligado à Filosofia da Educação na Educação da PUC e também fora dela. Alguns trechos das entrevistas o comprovam:

> - José Carlos Libâneo *"[…] Não tem muito jeito de escapar do Saviani ou da PUC. São tantas coisas que se tem que recompor nessa estória. Você veja uma coisa, vamos falar do Saviani, do papel que a gente acabou representando no conjunto do pensamento pedagógico, mas nós somos originários no fundo, no fundo da igreja, por que? O Saviani e eu ex -seminaristas. Eu não fui militante da JUC, mas fui militante de AP que foi uma extensão da JUC, e não preciso entrar em detalhes, só quero assinalar, nos anos de 64,65e 66 que eu fiz PUC e militava nesse partido político (AP), o ideário que alimentava nossa cabeça era o ideário Nacional Desenvolvimentista que tinha a ver (como é que chamava aquele grupo?) tinha a ver com uma vertente cultural existencialista. […]Aquilo está no livro da Vanilda Paiva representa a matriz do pensamento político que alimentava a nossa cabeça, tanto a do Saviani quando a minha. O movimento estudantil e os partidos políticos que frequentavam o movimento estudantil acabavam já por fazer uma oposição, um confronto entre uma linha ainda que remotamente de orientação católica e uma linha que vamos chamar de materialista, marxista que era a do PCB a POLOP (ainda não tinha o PC do B). Agora, a força deste movimento originário da Igreja, que foi essa tentativa já naquela época de juntar marxismo com cristianismo. A força desse movimento foi tão grande que todas as*

> *diretorias de UNE, UEE nos anos subsequentes até 64 foram todos de AP. Ora o Paulo Freire, assim como Álvaro Vieira Pinto, por exemplo, tem a ver com a constituição dessa mentalidade, desse tipo de pensamento político porque o Paulo Freire na época era cristão progressista, católico progressista, esse tipo de coisa, de maneira que esta matriz foi construir a visão pedagógica desse movimento político através dos livros especialmente o primeiro, Prática da Liberdade (antes do Pedagogia do Oprimido). Quando chega na segunda metade da década de 70 o que será que se tinha como Pedagogia de esquerda? Pedagogia de esquerda era a Pedagogia do Paulo Freire. Durante anos, anos e anos ficou valendo isto. Aí é que começa um tipo de investigação na Pedagogia com base no exemplo no marxismo. Na segunda metade da década de 70".*
>
> - Moacrir Gadotti – "[…] *Eram nossos professores também. E foram os 5 (*dentro os quais Saviani*) que participaram da minha banca. E* (com eles) *que a gente foi evoluindo pela leitura, pela prática… […]*
>
> *Mas nós temos enquanto educadores, o dever de ensinar a pensar e não ensinar pensamentos. A minha crítica ao Saviani basicamente é esta".*
>
> - Luis Carlos Freitas […]"Eu acho que o Saviani ainda é o autor que mais leva a sério Marx, não que os outros... bem, digamos, ele consegue ser mais consequente".
> - Antonio Joaquim Severino "*[…] Seja qual for a nossa situação desde a mais precária até a mais opulenta, o que eu acho é que não é possível trabalhar em educação se você não tiver uma visão globalizadora das coisas. Quer dizer a gente não é capaz de enfrentar a tarefa cotidiana, por exemplo, de lidar com uma classe de pré-escola, de 1º grau, 2º graus de universidade se você não tiver uma visão de conjunto, do todo da existência humana, da sociedade..."*

Na apresentação do livro - *Educação: do senso comum à consciência filosófica* vemos nítida a marca a marca do professor preocupado com a perfeita compreensão da sua palavra:

> O título supra exige algumas observações complementares. Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada. (SAVIANI, 1984).

E na nota de rodapé a explicação:

> O leitor terá percebido que senso comum e consciência filosófica foram caracterizados por conceitos mutuamente contrapostos, de modo que se podem dispor os seguintes pares antinômicos: fragmentário/unitário,incoerente/coerente, desarticulado/articulado,

> implícito/explícito,degradado/original,mecânico/intencional, passivo/ativo, simplista/cultivado. (SAVIANI, 1984).

A consciência filosófica se alcança, portanto, a partir das observações (sobre o objeto) do senso comum (da empiria) sobre o problema posto na realidade em que se vive, na taxionomia das questões em torno do objeto (múltiplas determinações do real) até a perfeita identificação do problema e de sua solução.

A intenção deste texto "é explicitar o sentido e a tarefa da filosofia da educação" – perguntando em que a filosofia poderá ajudar a entender o fenômeno da educação. Há aqui uma concepção para a reflexão filosófica que é interessante para a própria metodologia de pesquisa científica:

> Com efeito, se a filosofia é realmente uma reflexão sobre os problemas que a realidade apresenta, entretanto ela não é qualquer tipo de reflexão. Para que uma reflexão possa ser adjetivada de filosófica, é preciso que uma série de exigências que vou resumir em apenas três requisitos: a radicalidade, o rigor e a globalidade. Quero dizer, em suma, que a reflexão filosófica, para ser tal, deve ser radical, rigorosa e de conjunto.

E a definição deste exercício que é aquele a que se refere o Prof. Fusari na sua entrevista, como o método utilizado para os cursos e análises sobre as linhas teóricas da educação que apresentavam:

- ***Radical***: Em primeiro lugar exige-se que o problema seja colocado em termos radicais, entendida a palavra radical no seu sentido mais próprio e imediato. Quer dizer, é preciso que se vá até às raízes da questão, até seus fundamentos. Em outras palavras, exige-se que se opere uma reflexão em profundidade.
- ***Rigorosa***: Em segundo lugar e como que para garantir a primeira exigência, deve-se proceder com rigor, ou seja, sistematicamente, segundo métodos determinados, colocando-se em questão as conclusões da sabedoria popular e as generalizações apressadas que a ciência pode ensejar.
- ***De conjunto***: Em terceiro lugar, o problema não pode ser examinado de modo parcial, mas numa perspectiva de conjunto, relacionando-se o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que está inserido. É neste ponto que a filosofia se distingue da ciência de um modo mais marcante. Com efeito, ao contrário da ciência, a filosofia não tem objeto

determinado, ela dirige-se a qualquer aspecto da realidade, desde que seja problemático; seu campo de ação é o problema enquanto não se sabe ainda onde ele está; por isso se diz que a filosofia é busca. E é nesse sentido também que se pode dizer que a filosofia abre caminho para a ciência; através da reflexão, ela localiza o problema tornando possível a sua delimitação na área de tal ou qual ciência que pode então analisá-lo e, quiçá, solucioná-lo. Além disso, enquanto a ciência isola o seu aspecto do contexto e o analisa separadamente, a filosofia, embora dirigindo-se às vezes apenas a uma parcela da realidade, insere-a no contexto e a examina em função do conjunto.

Na entrevista que o prof. Dermeval Saviani nos concedeu (23/04/1991), retiramos um pouco da história intelectual e como ele encara a sua expressão identitária, o livro:

> *Esse livro é de 1980 e os meus textos são todos datados. […] Essa concepção (Histórico Crítica apontada no livro) foi conseguindo uma certa hegemonia desde a década de 1970. Mas nessa primeira fase o que estava mais em pauta era a crítica ao regime militar, à política educacional do governo e a crítica à visão tecnicista. As esquerdas formavam um bloco mais geral onde estava a influência das teorias crítico reprodutivistas, às posições libertárias da educação popular, do marxismo, as exposições do Paulo Freire, tudo isso estava mais ou menos no mesmo bloco e à medida que o processo avançou foram ocorrendo diferenciações, por exemplo, explicitar os limites da (teoria) crítico reprodutivista e superá-la. Apontar certos limites das visões libertárias, o seu caráter espontaneísta e como essa visão espontaneísta influenciou a educação popular. A qustão da escola que era desvalorizada tanto pela visão critico reprodutivista como pelas visões libertárias que influenciavam a educação popular. Então houve uma fase nessa diferenciação em que houve choques de opiniões, atritos entre os setores progressistas e as próprias esquerdas. Agora estamos num momento em que alguns desses problemas foram depurados […] houve a percepção de alguns "blefes", influencias anteriores que se acreditavam muito, mas que tinham um caráter um pouco mítico, mito que veio abaixo. Talvez o Paulo Freire tenha um pouco a ver com isso porque quando ele estava fora era uma espécie de ídolo e quando chegou aqui era a grande atração,. Mas aí quando começa a participar da administração o mito se desfaz e se vê que ele é alguém que tem uma contribuição a dar mas que também tem seus limites.*

Sobre a sua postura – Saviani:

> […] *Eu olhando a trajetória que venho seguindo eu observo que há uma coerência e eu fui numa linha de aprofundamento para maior explicitação das posições de base. Acho que quem fizer uma análise conscienciosa acho que não vai notar assim, mudanças de rumo ou incoerências, inconsequências ou negação de teses anteriores, mas vai constatar uma certa coerência, uma maior explicitação e um aprofundamento. Nesse sentido eu diria que no seu significado epistemológico eu fui radicalizando, quer dizer, ao contrário, indo mais às raízes, tornando até mais explicitas as minhas proposições. E se você pega, por exemplo, o prefácio à 20ª edição de do livro Escola e Democracia vê-se que eu formulo claramente as bases do materialismo histórico, do marxismo e da minha concepção educacional. Então longe de dizer: agora vamos contemporizar ainda mais que o marxismo está em baixa, tem que dizer que já morreu, que Marx está superado, então vamos nessa onda neoliberal…certo? Não! Não é por aí que eu vou. Eu reafirmo de forma ainda mais consistente e clara essas raízes e faço a critica do que está aí nessa onda neoliberal, a própria questão das mudanças do leste europeu, como se fossem indicadoras de que o socialismo fracassou de que Marx estava enganado, eu não leio por aí.*
> […] *Não digo que não mudou nada, é claro que mudou. Mas isso na verdade corrobora Marx, porque Marx sempre afirmou que a solução não pode ser parcial. A solução das questões tem que ser de caráter global e que inclusive, enquanto não se esgotarem as potencialidades do capitalismo, dificilmente uma outra ordem será instaurada…*

Enquanto autor Dermeval Saviani publicou pouco (ver bibliografia básica) em relação a outros pesquisadores mas tudo que publicou foi muito conhecido.

Na década dos anos de 1980 o livro *Escola e Democracia* de Dermeval Savaiani, publicado pela editora Cortez e Autores Associados, chegou a 22ª edição e alcançou cerca de 120.000 exemplares vendidos. Na área de educação o único que se aproximou, à época, com 110.000 exemplares, com mais de 20 edições, foi o *Conversas com quem gosta de ensinar* de Rubem Alves.

Neste livro com pouco mais de 100 páginas Saviani reúne textos e apresenta teses no mínimo instigadoras como o das “Teorias da educação e o problema da marginalidade”. Saviani apresenta aí as teorias educacionais que de certa forma orientam a prática educativa e seu entendimento sobre a escola, mostrando em cada uma delas os mecanismos que marginalizam, ou seja, que excluem (quadro 3 G).

Saviani - filósofo e pedagogo, Fundador da Pedagogia Dialética, que denominou Pedagogia Histórico-Crítico e que foi construindo ao longo do tempo

sempre a partir de responder as questões que se punham na realidade. Outra características ressaltam-se nos textos (e aulas) de Saviani – a coerência com o método dialético de análise (rever quadro 2 D).

Na sua publicação mais recente Historias das Ideias Pedagógicas do Brasil (2010) novamente o seu traço quando o apresenta e explica o seu caráter sintético para responder à carência de textos e para suprir rapidamente o de visão de conjunto em que se encontram (para quem ele escreve e pesquisa) os professores.

Para um pesquisador/professor/autor – uma expressão identitária que aqui realçamos as crises são tomadas como desafios para novas ações.

E talvez ele pense como Cecília Meireles quanto à sua importância: “Querem-me imortal? Leiam-me!”.

2 Identidade Intelectual

A primeira pergunta que surge é ela existe? E a segunda ela é necessária? E depois outras como é possível caracterizá-la? E, como torná-la desejável nos ambitos acadêmicos?

Para esta última não há resposta é tentar colocá-la a quem decide.

Mas à primeira pergunta acreditamos ter respondido inúmeras vezes, para além do nosso estudo de caso (que dele tiraremos alguns conceitos), na própria apresentação dos teóricos que nos dão base ao referencial selecionado. Sem dúvida nenhuma Gramsci tem uma identidade intelectual rapidamente identificável, basta dar mais uma olhada no anexo (quadro 2 F) e a partir simplesmente dos enunciados das categorias por ele criadas e apresentadas e que são utilizadas por quase um século. Não vamos entrar novamente no mundo gramsciano, apenas exemplificar o que afirmamos nos conceitos de: Hegemonia, Bloco Histórico, Cimento Ideológico e principalmente aqueles muito usados neste trabalho: concepção de mundo e os seus estudos sobre os intelectuais.

Não nos estenderemos mas apenas para não ficarmos num só exemplo citamos outros teóricos aqui citados durante o corpus deste trabalho: Stuarta Hall – a identidade cultural na pós-modernidade; Bauman – a modernidade liquida; Vátimo –

a sociedade transparente e por fim Octávio Ianni – O príncipe eletrônico (a Tv/mídia, que sucedeu O príncipe de Maquiavel – o estado e O príncipe moderno de Gramsci – o partido).

Vamos deixar para as conclusões responder à questão sobre a necessidade de invocarmos uma nova identidade e apresentar algumas características que são básicas para a sua existência (ou identificação), mas que certamente não esgotam a sua conceituação:

1- Define-se e identifica-se dentro das correntes filosóficas;
2- Define e identifica as escolhas teóricas (paradigmas, referencial teórico, bibliografia) que dão base à sua pesquisa;
3- Define claramente as 3 questões: ontológica, epistemológicas e metodológicas;
4- Sabe traduzir para o *senso comum científico* essas três questões acima respondendo às perguntas: quem sou? O que sei? Como vejo e apresento o que sei ou busco saber ?;
5- Tem o poder de síntese e transmissão;
6- Organiza seu pensamento de forma consistente, coerente e com a preocupação da responsabilidade social;

E o que julgamos mais importante e que carece de maiores considerações que demandam a passagem do tempo: Ter a sua palavra como expressão.

Palavra aqui posta para além *de um conjunto de sons, conjunto de morfemas, como uma unidade da linguagem, como um conjunto de letras para grafar um pensamento, da representação de um pensamento único* - mas metaforicamente: – pesquisa, apresenta, publica e ensina – expõem seu pensamento. E sua expressão torna-se referência.

Com certeza muitas das exigências postas acima estão no âmbito da subjetividade, da observação empírica como qualquer questão nova.

E sobre ela ser nova, realmente não a encontramos com essa caracterização em outros autores.

Encontramos:

- Personalidades teóricas (Golemann, 1988);
- Homo academicus **–** (Pierre Bourdieu. Paris: Minuit, 1984)

- Auto consciência científica (Ianni. *Revista Brasileira de Ciências – nº 13)*
- Entidades teóricas (Khun, 242)
- Capital escolar (paralelo – currículo acadêmico, grau acadêmico…) (Chartier, 1990)

Mas não consideramos que se trate da mesma coisa, visto que os autores se referem a eles como adjetivos ou às ideias e não ao seu autor.

3. Conclusões

Iniciamos este caminho com a bússola da cosmovisão que o século XX nos dera. Século que assistiu a um grande debate, que partiu de alguns para envolver a todos, de grandes projetos coletivos e que desembocou no sujeito solitário. Um sujeito que busca desesperadamente a coesão e é envolvido pela dispersão. Porém, o individuo sobrevive a isso o pensamento não! E discute à exaustão, pelas crises, o que levou a isso e como superar.

As crises e as questões

> Nove especialistas em ciências sociais, de renome mundial, encontram-se no Rio de Janeiro para pensar a realidade atual as projeções que se podem fazer para o início do próximo milênio. Vindos de todos os continentes, representando diferentes escolas de pensamento, trabalhando em disciplinas diversas – filosofia, economia, ciência política, história, antropologia, sociologia e relações internacionais.

Assim é apresentado, pela editora, o livro organizado para servir de base para as discussões num seminário em 1999, sob o titulo: *A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI*. E adianta as questões que dirigirão essas discussões:

1- Qual a utilidade, hoje, dos conceitos fundamentais que organizaram o pensamento social ao longo do século XX?
2- Que realidades novas há?
3- Como se pode discernir, desde o ponto de vista atual, o perfil do mundo no inicio do próximo milênio?
4- Qual o caminho da civilização e quais os riscos da barbárie?

Os nove especialistas e os títulos de suas apresentações são:

Agnes Heller – autora de: *O cotidiano e a história.* Filósofa húngara, atualmente leciona na New School for Social Research, em Nova York.

- *Uma crise global da civilização: os desafios futuros*

Boaventura Sousa Santos – autor de: *Introdução a uma ciência pós-moderna, As vozes do mundo, Epistemologias do sul, Alice não mora mais aqui*. Professor de sociologia da Faculdade de Economia e diretor do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.

- *Reinventar a democracia entre o pré contratualismo e o pós contratualismo.*

François Chesnais – autor de: *A mundialização do capital*. Professor de economia internacional na Universidade de Paris XIII. É considerado um grande crítico do neoliberalismo.

- *Um programa de ruptura com o neoliberalismo*.

Elmar Altvater – autor de: *O preço da riqueza e Fim do capitalismo como o conhecemos*. Professor do Departamento de Ciência Política da Universidade de Berlim renomado crítico da política econômica capitalista com muitos textos sobre Globalização.

- *Os desafios da globalização e da crise ecológica para o discurso da democracia e dos direitos humanos*.

Benedict Anderson – autor de: *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e difusão do nacionalismo*. Professor de Ciência política na Cornell University de Nova York.

Margot Light – autora de: *The response to 11.9 and the lessons of history*.

- *Nacionalismo e identidade na antiga União Soviética*.

Kinhide Mushakoji – autor de: *Japan, América, and the future world order*. Professor da Universidade Meiji Gakuin deTóquio, ex vice reitor da Universidade das Nações Unidas.

- *Em busca de uma nova aliança anti hegemônica*.

Kwame Anthony Appiah – autor de: *O código de honra: como ocorrem as revoluções morais; The ethics of identity; Cosmopolitanism; ethics in the world os strangers*. Professor (anglo ganês) do departamento de Filosofia da Universidade de Harvard, dedicado aos estudos culturais e literários.

- *Cultura, comunidade e cidadania*.

Francisco López Segrera – autor de: *América Latina 2020: cenários, alternativas e estratégias; Cuba cairá?* Conselheiro regional de ciências humanas e sociais da Unesco para a América Latina e o Caribe.

- *Alternativas para a América Latina às vésperas do século XXI*.

Esse seminário causou impacto porque são várias áreas, várias abordagens e nomes de peso numa discussão que se tornou recorrente até os dias de hoje, nas palavras de Octavio Ianni:

> A crise da sociologia pode ser real ou imaginária, mas não há dúvida de que tem sido proclamada por muitos. Em diversas escolas de pensamento, em diferentes países, uns e outros colocam-se o problema da crise de teorias, modelos ou paradigmas". (IANNI, ANPOCS,13).

Tudo foi posto à deriva nessa famigerada crise, como vimos, da estrutura da família aos paradigmas das ciências e as mudanças foram enormes, profundas e parecem intermináveis - a cada dia derruba-se mais pilar.

Boaventura Souza Santos apresenta no seu texto *Introdução a uma Ciência Pós Moderna* com uma afirmação que dá ao pesquisador de Ciências Sociais uma preocupação a mais:

> A época em que vivemos deve ser considerada uma época de transição entre o paradigma da ciência moderna e um novo paradigma, de cuja emergência se vão acumulando os sinais, e a

> que, à falta de melhor designação, chamo Ciência pós-moderna. (BOAVENTURA SANTOS, 2000).

O autor acima tem dificuldade na designação, ou seja, na conceituação. Mas até o conceito entrou em crise segundo o sociólogo Luis de Gusmão que faz críticas *ao cientificismo teoricista delirante* no seu livro *O fetichismo do conceito: limites do conhecimento teórico na Investigação Social* (TOPBOOKS, 2012). Mas para criticar os conceitos (e os *conceituadores*- entre os quais Michel Foucault – que ele chama de "*um filósofo menor*"), contraditoriamente fez grande uso deles.

Até a existência da *alma gêmea* foi questionada por Gabriel Rolón (depois do *fim da história* era de se esperar). Ele é argentino, entende-se! E psicanalista, assusta! Esta conclusão está no seu livro traduzido como *Encontros – Reflexões sobre o amor, o desejo e a ilusão*, publicado pela editora Planeta, e é apresentado como o resultado de encontros realizados numa cafeteria em Buenos Aires..

Há sempre um serial killer de utopias à espreita e um criador de antiutopias ou distopias de plantão.

Da desconstrução/demolição à reconstrução. Mas como retomar? Da concepção positivista desapareceu a religião (da ciência) e da concepção marxista a revolução.

No rescaldo final o que sobra? A subjetividade, o eu, o self, a identidade – que é, em ultima instância, o objeto de todos os campos do conhecimento das Ciências Sociais.

E é nele que nos escoramos, ou melhor, é com ele que devemos trabalhar com o cuidado de não cair na tentação de querer discutir a semiótica do sânscrito para no final acabarmos numa tautologia.

Mas e a cosmovisão – que reputávamos tão importante devemos abandoná-la? Os projetos que permitiam até uma escolha estão destruídos ou dispersos podemos recomeçar a partir do indivíduo.

Os projetos, os indivíduos podem estar dispersos ou se dispersando, os pensamentos (o conhecimento) não! É desse ponto que podemos começar a construir.

As teorias, os paradigmas podem estar em cheque, porém, a Filosofia que nos permite criar novos conceitos e a discussão e a reflexão sobre eles continua a nos servir de mãe nutridora.

Com a Teoria se discute, com a Filosofia não! As ideias (filosóficas) são “fechadas” em sua coerência e “abertas” em suas múltiplas interpretações de onde se criam os conceitos.

Quisemos trazer aqui a necessidade da existência e da consideração de uma nova identidade – a identidade intelectual - para a qual esperamos aumentar a sua consistência conceitual.

Esta identidade diretamente ligada à expressão – só existe se for expressa pela palavra (que já definimos anteriormente) e que para a qual queremos aumentar a sua importância observando que a palavra tem sido utilizada como o foram os tratados antes e mais recentemente as imagens. Só para lembrar, a força que a imagem de um homem enfrentando um tanque no século passado hoje pode ser comparada à força da palavra “*Vergogna*!” do papa Francisco I pelos naufrágios na ilha de Lampeduza.

E quanto a essas crises terminamos com dois pensamentos com séculos de distancia mas muito próximos no objeto:

> Um sistema social que se extingue, um novo sistema que chega a sua inteira maturidade e que tende a se constituir, esse é o caráter fundamental destinado à época atual pelo andamento geral da civilização. Em conformidade com estado de coisas, dois movimentos de natureza diferente agitam hoje a sociedade: um de desorganização, outro de reorganização. (COMTE, s/d).

> Vivemos num mundo pluralizado onde as diferenças ganham da uniformidade […], um mundo sempre mais complexo que continua a mudar num ritmo cada vez mais veloz. Um mundo difícil de compreender e que nenhuma teoria social está em condições de explicar científicamente. (BECHELLONI, 1999.

E a *palavra* da história sobre o sentido do passado:

> Todo ser humano tem consciência do passado (definido como o período imediatamente anterior aos eventos registrados na memória de um individuo) em virtude de viver com pessoas mais velhas. Provavelmente todas as sociedades que interessam aos historiadores tenham um passado, pois mesmo as colônias mais inovadoras são povoadas por pessoas oriundas de alguma sociedade que já conta com uma longa história. Ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao seu passado (ou da comunidade), ainda que apenas para rejeitá-lo. O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros da sociedade humana. O problema para os historiadores é analisar a

natureza desse “sentido do passado” na sociedade e localizar suas mudanças e transformações.

Em História, na maioria das vezes, lidamos com sociedades e comunidades para as quais o passado é essencialmente o padrão para o presente. Teoricamente cada geração copia e reproduz sua predecessora até onde seja possível, e se considera em falta para com ela na medida em que falha nesse intento”. (HOBSBAWM, 1998).

MAURO WOLF - As comunicações de massa – durante o século XX – pelas pesquisas

A – Mass Media – contextos e Paradigmas	**B – Novas Tendências da pesquisa: Mass Media e construção da realidade**
1- A Teoria Hipodérmica. 2- A abordagem empírico experimental ou da "persuasão". 3- A abordagem empírica de campo ou "dos efeitos limitados". 4- A teoria funcionalista das comunicações de massa. 5- A teoria Crítica. 6- A teoria Culturológica. 7- A perspectiva dos *cultural studies.* 8- As teorias comunicativas.	1- O estudo dos efeitos a longo prazo. 2- A hipótese da *agenda setting* (dados sobre o efeito, limites, problemas e aspectos metodológicos). **C- Da sociologia dos Emissores ao *newsmaking*** 1- Estudos sobre os emissores do *gatekeeper* ao *newsmaking* 2- O *newsmaking*: critérios de importância e noticiabilidade 3- O *newsmaking* : os valores/notícias 4- As *routines* produtivas 5- A seleção de notícias 6- O *editing* e a apresentação de notícias

Quadro 3A

Teoria ou teorias da comunicação*

I-A TEORIA DA COMUNICAÇÃO PELA CIÊNCIA DO COMPORTAMENTO

| | | | | |

DEFINIÇÃO: “Resposta discricionária de um organismo a um estímulo

VISÃO DE CIÊNCIA - POSITIVISTA, NEUTRALIDADE

AUTORES/TEÓRICOS:
LASWELL, LAZEFELD, LEWWIN, HAVLAND, FESTINGER, ROGERS

A) Disciplinas de apoio	- Ciência Política, Sociologia, Psicologia
B) Metodologia	- pesquisas de opinião e atitudes; análise de conteúdo
C) Objetivos	- elucidação de leis, predição
D) Tipos de explicação	- causal/funcional
E) Categorias de análise	- opiniões, atitudes, funções

II- A TEORIA DA COMUNICAÇÃO PELA CIÊNCIA FORMAL

DEFINIÇÃO: A) sistema complexo de significações;
B) estuda e aplica H = log 2N

VISÃO DE CIÊNCIA - A) neutra ; B) neutra (positiva)

AUTORES/TEÓRICOS: a) SAUSSURE, LEVI-STRAUSS, BARTHES;
b) SHANNON, WEAVER, WIENER, EPSTEIN

A) Disciplinas de apoio: a) linguística estrutural, semiologia
b) cibernética, matemática, teoria dos sistemas

B) Metodologia: a) análise estrutural; b) experimentos

C) Objetivos: a) elucidação de estruturas universais; b) controle do processo

D) Tipos de explicação: a) estrutural; b) matemática

E) Categorias de análise: a) textos; b) máquinas e sistemas

III- A TEORIA DA COMUNICAÇÃO PELA CIÊNCIA CRÍTICA

DEFINIÇÃO: É a mercadoria produzida pela Indústria Cultural

VISÃO DE CIÊNCIA - Comprometida

AUTORES/TEÓRICOS: Escola de Frankfurt; H. Schiller e A. Matellart

A) Disciplinas de apoio: a) Materialismo Histórico
b) Economia Política

B) Metodologia: a) análise histórico crítica

C) Objetivos: elucidação das leis

D) Tipos de explicação: causal (dialética)

E) Categorias de análise: " indústria cultural"

IV- A TEORIA DA COMUNICAÇÃO PELA CIÊNCIA DA CULTURA

DEFINIÇÃO:
A) é um sistema de significação através do qual necessariamente uma ordem social é comunicada, reproduzida, experimentada e explorada;
B) é um processo simbólico através do qual a realidade é produzida, mantida, reparada e transformada.

VISÃO DE CIÊNCIA - A) comprometida; B) não neutra

AUTORES/TEÓRICOS: a) CENTER FOR CONTEMPORARY CULTURAL STUDIES, BIRMINGHAM: RAYMOND WILLIANS, CAMBRIDGE; STUART HALL
b) JAMES W. CAREY, ILLINOIS

A) Disciplinas de apoio:
a) materialismo cultural, literatura, arte
b) psicologia social cibernética, antropologia, literatura, fenomenologia

B) Metodologia: a) análise histórica crítica, observação participante
b) hermenêutica, etnografia, observação participante

C) Objetivos: a) elucidação de leis e significados;
b) elucidação de significados

D) Tipos de explicação: a) dialética; b) interpretativa

E) Categorias de análise: a) instituições, formações, formas
b) textos

Quadro 3 B
Fonte - LIMA,V. *Repensando a(s) teorias(s) da comunicação: notas para um debate*. in Melo, José Marques de (coord.). **Teoria e Pesquisa em Comunicação. Panorama Latino Americano**. São Paulo: Cortez/INTERCOM, 1983

Psicopedagogo	Linha teórica	Contribuição ao processo educacional	Características do educando	Características do educador
PIAGET	• interesse pela natureza do conhecimento • pesquisa da evolução mental da criança • correlação entre fases evolutivas e aquisição de conhecimentos • aprendizagem como processo intrínseco	• aprendizagem como processo ativo • situações concretas • vivência da descoberta • Orientação em sentido concreto → abstrato simples → complexo • valorização do jogo	• participação ativa • redescobridor • agente da própria aprendizagem	• consultor • orientador • organizador de situações
SKINNER	• modelagem do comportamento • condicionamento operante • influência do meio-ambiente no comportamento • relação reforço/aprendizagem	• "programação" da instrução • valorização da transmissão cultural, acúmulo de conhecimentos e de práticas sociais	• passivo • receptor de informações • ser moldável	• programador de situações de reforço • controlador da aprendizagem • manipulador de comportamentos
ROGERS	• homem como centro de todos os atos • funcionamento ótimo da personalidade na consecução de uma vida plena • natureza do homem com características positivas	• respeito às potencialidades • aprendizagem como processo ativo • importância da prática na aprendizagem significativa • "aprender a aprender"	• centro do processo • participação ativa • atuação prática • sujeito da aprendizagem	• responsável por um clima de liberdade e compreensão • facilitador da aprendizagem • estimulador da socialização
BRUNER	• motivação intrínseca • transferência da aprendizagem • importância do pensamento intuitivo	• interesse no currículo em espiral • valorização da estrutura da matéria • cultivo da excelência do produto • correlação etapa de desenvolvimento/aprendizagem	• participante ativo • ser social • busca de desenvolvimento intelectual ótimo • centro do processo	• incentivador da aprendizagem • "modelo de competência" • consultor • informador

Quadro 3C

psicopedagogo	linha teórica	contribuição ao processo educacional	características do educando	características do educador
PIAGET	•interesse pela natureza do conhecimento •pesquisa da evolução mental da criança •correlação entre fases evolutivas e aquisição de conhecimentos •aprendizagem como processo intrínsico	•aprendizagem como processo ativo •situações concretas •vivência da descoberta •Orientação em sentido concreto →abstrato simples →complexo •valorização do jogo	•participação ativa redescobridor •agente da própria aprendizagem	•consultor •orientador •organizador de situações
ROGERS	•homem como centro de: •todos os atos •funcionamento ótimo da personalidade na consecução de uma vida plena •natureza do homem com características positivas	•respeito às potencialidades •aprendizagem como processo ativo •importância da prática na aprendizagem significativa •"aprender a aprender"	•centro do processo •participação ativa •atuação prática •sujeito da aprendizagem	•responsável por um clima de liberdade e compreensão •facilitador da aprendizagem •estimulador da socialização
SKINNER	•modelagem do comporta/- •condicionamento operante •influência do meio-ambiente no comportamento •relação refôrço/aprendizagem	•"programação da instrução" •valorização da transmissão cultural, acúmulo de conhecimentos e de práticas sociais	•passivo •receptor de informações •ser moldável	•programador de situações de refôrço •controlador da aprendizagem •manipulador de comportamentos
BRUNER	•motivação intrínsica •transferência da aprendizagem •importância de pensamento intuitivo	•interesse no currículo em espiral •valorização da estrutura da matéria •cultivo da excelência do produto •correlação etapa de desenvolvimento/aprendizagem	•participante ativo •ser social •busca de desenvolvimento intelectual ótimo	•incentivador da aprendizagem •"modêlo de competência" •consultor •informador

Didática Geral - Reis, Angela e Joullié, Vera. Vozes

Quadro 3C

George Kneller - Teorias Educacionais Contemporâneas – Princípios básicos

Perenalismo	Progressismo	Essencialismo	**Reconstrutivismo**
1- Apesar de diferentes meios ambientes, a natureza humana permanece a mesma em toda a parte; logo, a educação deve ser a mesma para todos. 2- Sendo a racionalidade o mais elevado atributo do homem, este deve usá-la para dirigir sua natureza instintiva de acordo com finalidades deliberadamente escolhidas. 3- É tarefa da educação introduzir o conhecimento da verdade eterna. 4- A educação não é uma imitação da vida, mas preparação para a vida. 5- Ao estudante devem ser ensinadas certas matérias básicas que o familiarizem com as permanências do mundo. 6- Os jovens devem estudar as grandes obras: da Literatura, Filosofia, História e Ciência que revelaram, ao longo dos tempos, as maiores aspirações e realizações humanas. **Teóricos:** Robert Maynard Hutchins Mortimer J. Adler	1- A educação deve ser a própria vida, não uma preparação para a vida. 2- A instrução deve estar diretamente relacionada com os interesses da criança. 3- A aprendizagem através da solução de problemas tem precedência sobre a inculcação da matéria de estudo. A educação não pode limitar-se a uma recordação de informações obtidas exclusivamente através de um professor ou de um compendio. 4- O papel do professor não consiste em dirigir, mas em aconselhar. Deve permitir que o aluno se dedique a projetos que nascem de sua natural curiosidade de aprender e que adquirem significados para ele. 5- A escola deve encorajar a cooperação em vez da competição. 6- Somente a democracia permite – de fato, encoraja – a livre interação de ideias e personalidades que é uma condição necessária ao verdadeiro crescimento. **Teóricos:** John Dewey William Heard Kilpatrick	1- A aprendizagem, por sua natureza, envolve trabalho árduo e, com frequência, uma aplicação relutante. O essencialista insiste na importância da disciplina. 2- A iniciativa em educação deve caber ao professor, e não ao aluno. O essencialismo recoloca o professor no centro do universo educacional. 3- O âmago do processo educativo é a assimilação das matérias prescritas . A educação deve habilitar o indivíduo a realizar suas potencialidades, mas num mundo independente do individuo – cujas leis ele deve obedecer. 4- A escola deve reter os métodos tradicionais de disciplina mental. Por sua própria natureza, muitos conhecimentos são abstratos e não podem ser decompostos em problemas distintos. À criança devem ser ensinados os conceitos essenciais, mesmo que tais conceitos tenham que ser adaptados ao seu nível psicológico e intelectual. **Teóricos:** Arthur Bestor Mortimer Smith Herman H. Horne William C. Bagley	1- A educação deve empenhar-se aqui e agora na criação de uma nova ordem social que realize os valores básicos de nossa cultura e ao mesmo tempo se harmoniza com as forças sociais e econômicas subjacentes do mundo moderno. 2- A nova sociedade deve ser uma democracia autentica, cujas instituições e recursos principais são controlados pelo próprio povo. 3- A criança, a escola e a própria educação estão inexoravelmente condicionadas por forças sociais e culturais. 4- O professor deve convencer seus alunos quanto à validade e urgência da solução reconstrutivista, mas deve fazê-lo com escrupuloso respeito aos procedimentos democráticos. 5- Os meios e os fins da educação devem ser completamente remodelados para satisfazerem às exigências da atual crise cultural e se harmonizarem com as descobertas das ciências do comportamento. **Teóricos:** Theodore Brameld Isaac B. Berkson

Quadro 3D

QUADRO	SUCHODOLSKI*
A concepção de homem, educação, mundo – esteve envolvida durante séculos com o embate entre essência e existência – ora acentuando uma ora acentuando outra. **ESSÊNCIA** **Platão** – educação para conduzir o homem à descoberta da pátria verdadeira e ideal – ideias inatas **Aristóteles** – moldar a matéria com energia do sentido contido na noção de forma humana – Lógica e coerência abstrata. **S. Tomás de Aquino** – ensino atividade através da qual os dons potenciais se tornam realidade atual. Atividade ligada ao que está estabelecido nas escrituras. **Jesuítas** - Ratio Studiorum – sentido religioso e dogmático da educação. Retomada de Platão. **Comenius** – a educação reconduz o homem à sua essência mais profunda. **J. Loche** – modelo "gentleman" – base e medida da educação. **Kant** – o individuo não pode pensar de modo diferente do espírito humano não deve desejar nada mais além daquilo que lhe impõem o dever baseado na lei moral. **Fichte** – Idealismo objetivo – objetividade e universalidade do ideal não se fundamentam nem em dogmas religiosos nem em concepções de direito da natureza verificáveis pelo espírito, mas na atividade absoluta do eu transcedental. **Hegel** – objetividade e universalidade do ideal e das normas educativas com o desenvolvimento histórico e com o desenvolvimento do espírito objetivo, portanto com a participação na cultura e nas instituições sociais (o Estado principalmente). **Condorcet - T. Paine** – progresso da razão e das Ciências, Humanismo racionalista – confiança na razão e oposição às concepções religiosas e irracionais. **Durkheim** – traduziu em linguagem pedagógica as teses sociológicas = estabelecer um conjunto de ideias e normas que deveriam ser inculcadas à juventude com o rigor apropriado. **HERBART** – Teoria da instrução formal. * Base – SUCHODOLSKI, B. A pedagogia e as grandes correntes filosóficas. Lisboa: Horizonte, 1972	**Uma luta entre:** **Um lugar e tempo determinado** **X** **Todo lugar e sempre** **EXISTÊNCIA** **Heráclito** – e o devir L**. Valli / Pico della Mirandola/Vittorino de Filtre/ Erasmo de Roterdam** = modificação na concepção de homem. **Jean-Louis Vivés** – alicerces para uma teoria psicológica de ensino. **Rabelais** – Pantagruel – a história da educação de um homem. **Montaigne** – critica ao verbalismo superficial da educação. **Hobbes** – cumpre adaptar a sociedade ao homem e não necessariamente mudar o homem. **Leibniz** – educação à serviço da individualidade. **Rousseau** – forte ataque à pedagogia da essência - vida liberta dos entraves da autoridade, da opinião, dos modelos e da moral convencional. **Pestalozzi** – desenvolver a criança de acordo com seus dons, possibilidades e experiências de mundo e sociedade. **Froebel** – unidade geral dos fenômenos através dos quais a criança, no seu desenvolvimento espontâneo, se transforma num homem, tornando interior o que era exterior e exterior o que era interior. **Kierkegaard** – educação do homem – no sentido da coragem e do pavor relativamente à vida interior, ligada inevitavelmente ao reino solitário da escolha. **Stirner** – ponto de partida da pedagogia da existência = direitos ilimitados do indivíduo – luta radical contra a pedagogia da essência – partindo do "egoísmo sagrado". **Nietzsche** – ataque às tendências democráticas de ensino e as tentativas para ligar mais intimamente a escola às necessidades econômicas e sociais. Precursor da filosofia da vida. **Darwin** – teoria da evolução **Spencer** – desenvolvimento social **Claparède- Bovet** – "pedagogia funcional" – acompanhar a vida da criança. **DEWEY** – educação deve atuar como fator que organiza as experiências da criança.

Quadro 3E

Quadro 3F

TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E COMPONENTES CURRICULARES

COMPONENTES CURRICULARES / TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO	A ESCOLA TRADICIONAL	A ESCOLA NOVA	A ESCOLA TECNICISTA	A ESCOLA CRÍTICA
PROFESSOR	- É o transmissor dos conteúdos aos alunos - O PROFESSOR	- É o facilitador da aprendizagem - ORIENTADOR -	- É o técnico que seleciona-organiza e aplica um conjunto de meios que garantem a eficiência e eficácia do ensino. - TÉCNICO -	- É o educador que direciona e conduz o processo Ensino-Aprendizagem - Autoridade competente - - EDUCADOR -
ALUNO	- Um ser "passivo" que deve assimilar os conteúdos transmitidos pelo professor.	- Um ser "ativo"; Centro do processo ensino-aprendizagem	- Um elemento para quem o material é preparado	- Uma pessoa concreta, objetiva, que determina e é determinada pelo social/político/econômico/individual (pela história).
OBJETIVOS EDUCACIONAIS	- Obedecem a sequência lógica dos conteúdos. Não são muito explicitados. Baseados em documentos legais	- Obedecem ao desenvolvimento psicológico do aluno - AUTO-REALIZAÇÃO -	- Operacionalizados e categorizados a partir de classificações: gerais (educacionais) e específicos (instrucionais) - VERBOS PRECISOS -	- Definidos a partir das necessidades concretas do contexto histórico-social no qual se encontram os sujeitos.
CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	- Selecionados a partir da cultura universal acumulada. Organizados em disciplinas - QUANTIDADE DE CONHECIMENTOS -	- Selecionados a partir dos interesses dos alunos - DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO -	- Qualquer conteúdo - ESTRUTURADOS SEGUNDO OS OBJETIVOS -	- Selecionados a partir das culturas dominantes (ciência, filosofia, arte, política, história...) - APROPRIAÇÃO PARA SUPERAÇÃO -
METODOLOGIA	- Aulas centradas no Professor (expositivas) . Exercícios de fixação (leituras-cópias)	- Atividades centradas no aluno . Trabalhos em grupos/pesquisas . Jogos/criatividade . Experiência	- Ênfase muito grande nos meios: recursos audio visuais, instrução programada, tecnologias de ensino, ensino individualizado (módulos instrucionais), máquinas de ensinar.	- Distingue claramente os papéis de professor e aluno para fazer a articulação entre eles - utiliza-se de todos os meios que possibilitem a apreensão crítica dos conteúdos.
AVALIAÇÃO	- Valorização dos aspectos cognitivos com ênfase na memorização - AVALIAÇÃO PARA O PROFESSOR -	- Valorização dos aspectos afetivos (atitudes) com ênfase em auto-avaliação) - AVALIAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO -	- Dos objetivos propostos com ênfase na produtividade do aluno sob a forma de um sistema de avaliação - COMPORTAMENTO DE ENTRADA E SAIDA-	- Estará preocupada com a superação do estágio do senso comum (desorganização do conteúdo) para a consciência crítica (sistematização dos conteúdos)
ALUNO EDUCADO	- Domina o conteúdo cultural universal transmitido pela escola	- Aluno criativo, que "aprendeu a aprender" - Participativo	- O aluno eficiente - produtivo - que lida "cientificamente" com os problemas da realidade	- O aluno que domina solidamente os conteúdos e portanto percebe-se determinado e capaz de operar - conscientemente - mudanças na realidade.
ESCOLA	- Privilégio das camadas mais favorecidas - "AUTORITÁRIA" -	- Escola proclamada para todos - "DEMOCRÁTICA" -	- Sociedade sem escola: . Tele-educação . Ensino à distância . Ensino não formal	- É muito importante e deve ser de boa qualidade para todas as camadas da população
ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA	- Funções claramente definidas e hierarquizadas - NORMAS DISCIPLINARES RÍGIDAS -	- Funções se confundem (autoridade disfarçada) - AFROUXAMENTO DAS NORMAS DISCIPLINARES -	- Modelo empresarial aplicado à escola Divisão entre planejamento (quem planeja) e execução (quem executa)	- A organização é um meio para que a escola funcione bem nos seus múltiplos aspectos.
INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	- Na maioria das vezes uma interação autoritária	- Na maioria das vezes uma interação "democrática"(entre aspas)- autoritarismo diluído na fisionomia de camaradagem	- Esta questão não está explicitada nesta tendência	- O diálogo é valorizado, o aluno respeitado, professor é professor e o educando é o aluno. O professor interage com o aluno também em função do conteúdo do ensino.

Este quadro foi elaborado pela equipe técnica do CENAFOR (Janete B.da Silva, Judite Daré, José C.Fusari, Luiz A.C.Franco, Mário Sérgio Cortella, Selma G.Pimenta, Suely Giamelaro, Osvaldo V.Avancini) responsável pelo Projeto de Capacitação de Recursos Humanos das ETF's — Curso de Atualização Pedagógica para Coordenadores e Especialistas.

CENAFOR, São Paulo, maio/1983

Quadro 3G

AS TEORIAS DA EDUCAÇÃO E O PROBLEMA DA MARGINALIDADE NA AMÉRICA LATINA

A - Teorias não Críticas

Dermeval Saviani
Escola e Democracia
Ed. Cortez

Pedagogia Tradicional

Lema - Aprender

Eixo - Intelecto/Lógico

Centro - Professor/autoridade

Pedagogia-Inspiração Fil.da Ciência e da Lógica

Marginal - O ignorante

Características

Visão de uma sociedade harmoniosa

Função da escola: promover a integração de todos os indivíduos na sociedade.

Transmitir conhecimentos

Autonomia da educação em relação à sociedade

Escola Centrada no professor

RESULTADOS

nem todos ingressavam na escola
nem todos que ingressavam eram bem sucedidos
nem todos os bem sucedidos se ajustavam à sociedade.

Pedagogia Nova

Lema - Aprender a aprender

Eixo - Sentimento/Psicológico

Centro-Ação educativa - professor/aluno

Pedagogia - Experimental baseada na Biol.e Psicologia

Marginal - O Desajustado

Características

Ênfase na qualidade do ensino

Consideração às diferenças individuais no desempenho cognitivo.

Professor e alunos definem a utilização dos meios

Promover a integração de todos, estimular a orientar a aprendizagem em função da escola
Escola centrada nos alunos

RESULTADOS

Elitismo educacional
Rebaixamento do nível de ensino nas escolas oficiais:
Afrouxamento da disciplina, despreocupação com a Transmissão de conhecimentos
Deslocamento do enfoque político para o enfoque técnico.
Dupla função da escola: expansão da escola nos limites determinados pelos interesses dominantes e ensino adequado a esses interesses

Pedagogia Tecnicista

Lema - Aprender a fazer

Eixo - O Processo/sistema

Centro-Organização racional dos meios

Pedagogia- Planejada,mecanizada e burocrática

Marginal - O Improdutivo

Caracteristicas

Objetivação do trabalho pedagógico - racionalidade, eficiência, produtividade.

Organização racional minimizando interferências subjetivas: operacionalização dos objetivos/mecanização do processo/especialização de funções/padronização do sistema de ensino(disciplinas e práticas pedagógicas ajustadas à planejamentos previamente formulados).

Escola centralizada na organização racioanl dos meios como garantia da eficiência do processo.

O processo é que define a utilização dos meios
Escola como um sub-sistema.
Função da escola: promover o equilíbrio do sistema, treinar eficientemente os indivíduos para o desempenho das múltiplas funções demandadas pelo sistema social.

Base de sustentação - Psicologia behaviorista , Engenharia comportamental, Ergonomia, Cibernética.

RESULTADOS

Professor e alunos em função do processo
Processo de burocratização escolar
Perda da especificidade educacional
Aumento do caos educativo
- descontinuidade
- heterogeneidade
- fragmentação
- Inviabilização do trabalho pedagógico

TEORIAS CRITICO-REPRODUTIVISTAS

B - Teorias Crítico-Reprodutivistas

Lema: Toda educação é sempre: violência simbólica, inculcação ideológica e reprodução das relações de produção

Eixo: Educação reproduz a sociedade de classes

Centro: Condicionantes sociais

Pedagogia: reprodutora das desigualdades sociais na reprodução cultural.

Marginal: o aluno - o dominado

1 - **Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica**

J.Bourdieu e
J .C.Passeron

Características

teoria axiomática

sócio-lógica da educação (explicação das condições lógicas da possibilidade de toda e qualquer educação).

Axioma Fundamental: "Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólida, a essas relações de força".

violência material - dominação econômica

violência simbólica -dominação cultural

Ação Pedagógica (AP) - exercida pela **Autoridade Pedagógica** (AuP) que se realiza pelo **Trabalho Pedagógico** (TP).

Ação Pedagógica (AP) - imposição arbitrária da cultura, também arbitrária dos grupos ou classes dominantes aos grupos ou classes dominados.

Autoridade Pedagógica (AuP) - poder também arbitrário

Trabalho Pedagógico (TP) - inculcação de princípios culturais arbitrários através da interiorização (habitus) necessária à perpetuação desses princípios na prática, mesmo após cessar a ação pedagógica.

Função da educação - Reproduzir as desigualdades sociais através da reprodução cultural.

Marginalizados - grupos ou classes dominados:

socialmente - porque não possuem força material (capital econômico)

culturalmente-porque não possuem força simbólica (capital cultural).

Resultado:

Constatação que a educação é um elemento reforçador da marginalidade,portanto não há resultado.

Quadro 3G

TEORIAS CRITICO REPRODUTIVISTAS

Teoria da Escola **enquanto** Aparelho Ideológico do Estado (AIE)

Althusser

Aparelhos Repressivos do Estado
(funcionam massivamente pela Violência ou repressão)
Govêrno
Administração

Exército

Política
Tribunais
Prisões
e outros

Aparelhos Ideológicos do Estado
(funcionam massivamente pela ideologia)

AIE religioso - o sistema das diferentes igrejas
AIE escolar - o sistema das diferentes escolas públicas e ticulares

AIE familiar
AIE jurídico
AIE político
AIE sindical
AIE da informação - imprensa, rádio, televisão, etc.
AIE cultural - letras, artes, desportos etc.

Aparelho Ideológico Escolar
(aparelho dominante nas formações capitalistas maduras)
Escola - instrumento perfeito na reprodução das relações de produção de tipo capitalista:

- abrange todas as crianças
- abrange crianças de todas as classes sociais
- por longos anos lhes inculca "saberes práticos" decorrentes da ideologia dominante

- **grande parte** dessa clientela cumpre a escolaridade básica e é introduzida no processo produtivo (operários e camponeses)
- **parte** prossegue no processo de escolarização, porém não o leva a termo (os pequenos burgueses de toda espécie)
- **pequena parte** atinge o vértice da pirâmide escolar ocupando:
  - postos de "agentes de exploração" - nos Aparelhos Repressivos do Estado
  - postos de profissionais da ideologia - nos Aparelhos Ideológicos do Estado.

Resultado:
Constatação da Educação como elemento reprodutor das relações de exploração capitalista.

Quadro 3G

TEORIAS CRITICO-REPRODUTIVISTAS

Teoria da escola dualista - C.Baudelot e R. Establet
Nesta teoria é restaurado o conceito de "Aparelhos Ideológicos de Estado" de Althusser

Divisão da escola em apenas duas grandes redes:
1 - Rede secundária - superior (rede S.S.) que corresponde à classe burguesa
2 - Rede primária-profissional (rede P.P.) que corresponde à classe proletária

Constituem pelas relações que as definem o aparelho escolar capitalista que é um aparelho ideológico do Estado Capitalista.

Escola com duas funções básicas contraditórias
Rede S.S. - inculcação da ideologia burguesa
Rede P.P. - formação da força de trabalho

A teoria admite a **existência da ideologia proletária** com origem e existência fora da escola - nas massas operárias e suas organizações.

PAPEL DA ESCOLA: IMPEDIR o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária

Escola como fator de dupla marginalização

- em relação à cultura burguesa pelo fato de inculcar à massa operária (pela rede P.P)
- apenas os sub-produtos da cultura burguêsa

- em relação à cultura proletária, pelo fato de recalcá-la, procurando colocar à margem do movimento proletário, todos aqueles que ingressam no sistema de ensino

Resultado:

Constata que a escola não é palco e alvo da luta de classes porque a escola enquanto aparelho ideológico é um instrumento da burguesia na luta ideológica contra o proletariado.
Descarta a escola como instrumento de equalização social.

Quadro 3G

TEORIAS CRITICAS

C - Teoria Crítica da Educação

A partir da constatação que o problema da marginalidade permanece em aberto:

As teorías não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade através da escola sem jamais conseguir êxito.

As teorias crítico-reprodutivistas concluem que o aparente fracasso é na verdade o êxito da escola.

Teoria Crítica

Resposta: É possível, encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana, através de uma teoria crítica **não** reprodutivista, formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados.

Para tanto é necessário:
- superar o poder ilusório das teorias não-críticas
- superar a impotência decorrente das teorias crítico-reprodutivistas.
- superar a marginalidade, portanto, através de uma teoria que capte criticamente a escola como instrumento capaz de contribuir para a superação.

Do ponto de vista prático:
- retomar vigorosamente a luta contra:
  - a seletividade
  - a discriminação
  - o rebaixamento do ensino das camadas populares
- lutar contra a marginalidade através da escola
- não se deixar articular com os interesses dominantes.

Quadro 3G

Unidade IV - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS BÁSICAS

GRAMSCI:

ANZIANO, Itália de Robbio. **Antonio Gramsci e la pedagogia dell'impegno**. Napoli: Ferraro, 1987.

FIORI, Giuseppe. **Vita di Antonio Gramsci.** Bari: Editori Laterza, 1989.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do Cárcere – Volume 1.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,1987.

_____. **Cartas do Cárcere – Volume 2.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Concepção Dialética da História.** São Paulo: Civilização Brasileira, 1986.

_____. **Lettere dal Carcere 1.** L'Unità, 1988.

_____. **Lettere dal Carcere 2.** L'Unità, 1988.

_____. **Passato e Presente.** Torino:Le Idee Editori Riuniti, 1975.

_____. **La Questione Meridionale.** Roma: Editori Riuniti, 1982.

_____. **Literatura e Vida nacional.** São Paulo: Civilização brasileira, 1986.

_____. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno.** São Paulo: Civilização Brasileira, 1988.

_____. **O Princípio Educativo em Gramsci.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1990.

_____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

_____. **Scritti politici.** Roma: Editori Riuniti, 1971.

_____. **La Formazione Dell'Uomo (**A Cura di Giovanni Urbani). Roma, Editori Riuniti, 1974.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1988.

HOBSBAWN, Eric J.(Organizador). **O Marxismo na Época da Terceira Internacional: De Gramsci à Crise do Stalinismo. História do Marxismo.** São Paulo: Paz e Terra, 1987.

MACCIOCCHI, Maria Antonietta. **A Favor de Gramsci.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MANACORDA, Mario A. **El Principio Educativo em Gramsci.** Salamanca: Ediciones Sigueme, 1977.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a Escola.** São Paulo: Editora Ática, 1990.

PANICHI, Nicola. **Antonio Gramsci. Storia della Filosofia e Filosofia.** Urbino: Edizioni Quattro Venti, s/d.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o Bloco Histórico.** São Paulo: Paz e Terra, 1990.

REVISTA CRÍTICA MARXISTA 2-3 ANNO 25. **Oltre Gramsci com Gramsci.** Roma: Editori Riuniti Reviste, 1987.

SAVIANI:

SAVIANI, Dermeval. **Educação - Do Senso Comum a Consciência Filosófica**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1980.

_____. **A filosofia da educação no Brasil e sua veiculação pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** IN : Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 65 (150): 273-90, maio/ago. 1984.

_____. **Ensino Público e Algumas Falas sobre Universidade**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1985.

_____. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986

_____. **Sobre a Concepção de Politécnica**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

_____ .**Educação brasileira: estrutura e sistema.** 6ª edição, São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1987.

_____. **A Questão Pedagógica na Formação de Professores**. Florianópolis: Endipe, 1996.

_____. **A Pós-Graduação em Educação no Brasil**. Florianópolis/São Paulo: UFSC/Cortez, 2002.

_____. **A Nova Lei da Educação-Trajetória, Limites e Perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica, primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas; Autores Associados, 2010.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS GERAIS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

ALCANFORADO, Fernando. **Globalização***.* São Paulo: Nobel, 1997.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

ANDERSON, Perry. **Neoliberalismo: Origem e Consequências**. In Cartilha do SEEB - ES. s/d.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando. Introdução à Filosofia**. São Paulo: Editora Moderna, 1993.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BACHELARD, Gaston. **A Epistemologia**. Lisboa: O saber da Filosofia, 1971.

BASSETTI, Piero. **Globali e Locali! Timori e speranze della seconda modernità**. Lugano: Casagrande, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

_____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Comunidade - a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BECHELLONI, Giovanni. **Svolta Comunicativa**. S.Maria Cápua Vetere: Ipermedium libri, 2007.

_____. **Equivoci Giochi. Lo stile cognitivo di um artigiano delle parole.** Firenze: Mediascape, 2003.

_____. La formazione della soggettività in un mondo sociale complesso e in rápido mutamento. In Giddens, Anthony. **Identittà e società moderna**. Napoli: Ipermedium libri, 1999.

BIDET, Jacques. **O socialismo de princípios**. in Rinascita, nº 28 - 1990, Itália.

BOBBIO, Norberto. **Os intelectuais e o poder. Dúvidas e opções dos homens de cultura da sociedade contemporânea**. São Paulo: UNESP, 1996. Título original: *Il dubbio e la scelta. Intellettuali e potere nella società contemporanea*. (1993).

_____ & MATTEUCCI, N., PASQUINO, G. **Dicionário de política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1983.

BOSI, Eclea. **Memória e Sociedade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2007.

_____. **Os usos sociais da Ciência. Por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2003.

_____ & PASSERON, Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOTTOMORE, Tom. (org.) **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1983.

BURKE, P. & BRIGGS, A. **Uma História social da mídia – de Gutemberg à Internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BURNS, Edward McNall. **História da Civilização Ocidental. Do homem das cavernas até a bomba atômica. O drama da raça humana**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1967.

CAMPOS, ROBERTO. **A terceira Via**. Revista Veja. São Paulo: 10 de junho de 1998.p.21.

CANCLINI, Nestor Garcia. **A globalização imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2003.

_____. **Consumidores e cidadãos**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede. Economia, sociedade e cultura**. 9ª.ed. atualizada. Vol. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

CHALMERS, Alan. **A fabricação da Ciência.** São Paulo: Ed.Unesp, 1994.

CHAMBERS, Iain. **Paesaggi migratori. Cultura e identità nell'época postcoloniale**. Genova: Costa & Nolan, 1996.

COMTE, Augusto. **Reorganizar a Sociedade**. São Paulo: Escala, s/d.

CORBISIER, Roland. **Enciclopédia Filosófica**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

CUNHA, L.A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves,1981.

DE MASI, Domenico. **A sociedade pós-industrial**. São Paulo: SENAC, 1999.

_____. **O ócio criativo**. São Paulo: Sextante, 2000.

_____. **Il futuro del lavoro. Fatiga e ozio nella società postindustriale**. Milano: Rizzoli, 1999. DE MASI,

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. **O que é a Filosofia**. São Paulo: Editora 34, 1992.

DENZIN, K. Norman e LINCOLN, Yvonna. **The landscape of qualitative research**. Sage Publication, 1998. Tradução Maria da Graça Rogatto. DENZIN, K. Norman e

LINCOLN, Yvonna. **The landscape of qualitative research**. Sage Publication, 1998. Tradução Maria da Graça Rogatto.

DINAH, Poblacion, WITTER, Geraldina e MODESTO DA SILVA, José Fernando (orgs.). **Comunicação & Produção Científica. Contexto, indicadores e avaliação**. São Paulo: Angellara, 2006.

DREIFUSS, René Armand. **A época das perplexidades. Mundialização, globalização e planetarização: novos desafios**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

DURKHEIM, Emile. As regras do método sociológico. São Paulo: Companhia Editora Nacional,1978.

_____. **A Divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes. s/d.

EPSTEIN, Isaac. **Revoluções Científicas**. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **Revoluções Científicas**. São Paulo: Ática, 1987. (Trabalho premiado no concurso de teses universitárias promovido pela Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo em 1985).

FACCHINETTI, Rosalba. **A comunicação organizacional frente à pressão das mudanças externas ao mundo do trabalho**. São Paulo: UMESP - Dissertação de Mestrado.

FERREIRA, Marieta de Moraes, AMADO, Janaína (orgs.). **Usos & Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002.

FREITAG, Bárbara. 2ª edição. **A Teoria Crítica: Ontem e Hoje.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

FREITAS, Sonia Maria de. **História Oral. Possibilidades e Procedimentos.** São Paulo: Imprensa Oficial, 2002.

GIDDENS, Anthony. **Identità e Società Moderna**. Napoli: Ipermedium, 1999.

_____. **Para além da esquerda e da direita**. São Paulo: UNESP, 1994.

GOLDMANN, Lucien. **Ciências Humanas. O que é sociologia?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

GUBA, Egon G. & LINCOLN, Yvonna S. **Paradigmas Concorrentes na Pesquisa Qualitativa** in Manual de pesquisa qualitativa. House, 1989. GUBA, Egon e

LINCOLN, Yvonna. In DENZIN, K. Norman e LINCOLN, Yvonna. **Handbook of qualitative research**. Sage Publications, 1994.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê? Para uma pedogogia da pedagogia.** 4ª edição.São Paulo: Moraes Editores, 1978.

GRAIEB, Carlos. **Há uma alternativa**. Entrevista : Anthony Giddens, São Paulo: Veja, 30 de Setembro de 1998, ano 31, nº 39, ps.11,14 e15. 1998.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **Da diáspora. Identidades e mediações culturais**. Org. Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

_____. *O Interior da Ciência: Ideologia e a "Sociologia do Conhecimento".* In **Da Ideologia.** Organizado pelo Centre for Contemporary Cultural Studies da Universidade de Birmingham. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

_____. *Quem precisa de identidade?* In Tomaz Tadeu da Silva. **Identidade e Diferença**. Petrópolis: Vozes, 2003.

HARNECKER, Marta. 2ª edição. **Os Conceitos elementares do Materialismo Histórico.** São Paulo: Global Editora, 1983.

HEGELL, G. **Introdução à historia da filosofia**. São Paulo: Hemus, 1983.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. *Uma Crise global da civilização: os desafios futuros*. In **A crise dos paradigmas em Ciências Sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

HOBSBAWN, Eric. **Era dos Extremos. O breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Sobre História**. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

_____. **O novo século**. Entrevista a Antonio Polito. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

HORGAN, John. **O fim da Ciência - uma discussão sobre os limites do conhecimento científico**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

IANNI, Constantino. **Homens sem paz**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

IANNI, Octávio. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **A crise dos paradigmas na Sociologia. Problemas de explicação.** ANPOCS: Revista Brasileira de Ciências, nº 13.

KANT, Emmanuel. **Crítica da Razão Pura.** São Paulo: Ediouro, s/d.

KNELLER, George. **Introdução à Filosofia da Educação**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

_____. **Introdução à Filosofia da Educação**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1962, 5ª ed.

KURZ, Robert. **O colapso da modernização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LA CECLA, Franco. **Perdersi. L'uomo senza ambiente**. (Prefazione di Gianni Vattimo). Roma-Bari: Laterza, 2000.

LARSSON, Stieg. **A menina que brincava com fogo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo de Lopes (org.). **Epistemologia da Comunicação**. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **Pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. *Teses e Dissertações: Estudo Bibliométrico na área de Comunicação*. In POBLACIÓN, WITTER e MODESTO DA SILVA. **Comunicação & Produção Científica. Contexto, indicadores e avaliação**. São Paulo: Angellara, 2006.

LIMA, V. *Repensando a(s) teoria(s) da comunicação: notas para um debate*. In Melo.

J.M. (coord) **Teoria e Pesquisa em Comunicação. Panorama Latino Americano**. São Paulo: Cortez/INTERCOM, 1983.

LUKACS, Georg. **Existencialismo ou Marxismo.** São Paulo: Editora Senzala, 1967.
MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2000.

MARCONI, Marina de Andrade & LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo Atlas, 2003, 5ª ed.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações. Comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003, 2ª ed.

MARQUES DE MELO, J. **Teoria da Comunicação: Paradigmas Latino-americanos**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **História do pensamento comunicacional.** São Paulo: Paulus, 2003.

MARTINS, J. de S. **Sociologia e sociedade**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1997.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** 2ª edição**.**São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MASTERMAN, Margaret. **A Natureza do paradigma**. In LAKATOS, Imre &

MUSGRAVE, Alan. A crítica e o desenvolvimento do conhecimento. São Paulo: Cultrix, 1965.

MATTELART, Armand e Michele. **História das teorias da Comunicação**. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **A globalização da Comunicação**. Bauru – São Paulo: Edusc, 2000.

_____. **Comunicação-mundo: história das ideias e das estratégias**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MELLO, José Marques de. **Comunicação Social, Teoria e Pesquisa**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1991.

_____. **Teoria da Comunicação: paradigmas latino-americanos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2007.

_____. O **método. A humanidade da humanidade. A identidade humana.** Porto Alegre: Sulina, 2002. 5ª Ed.

_____. **Os saberes necessários à educação do futuro.** 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. 2ª edição. **Ética, Cultura e Educação.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. PRIGOGINE, Ilka. **A sociedade em busca de valores**. Lisboa: Instituto Piaget.

_____. **Ciência com consciência**. Portugal: Publicações Europa-América, 1990.

_____. **A cabeça bem feita. Repensar a reforma. Reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1999.

NASSAR, Paulo et al. **O que é Comunicação Empresarial**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

NETO, Henrique Nielsen. **Filosofia básica.** São Paulo: Editora Atual, 1985.

_____.**Filosofia da Educação.** São Paulo: Melhoramentos, 1988.

PECCHINENDA, Gianfranco. **Dell' Identità**. Napoli: Ipermedium, 1999.
PSIQUE, ano VII nº 91, julho de 2013. São Paulo: Escala.

RABAÇA, Carlos Alberto & BARBOSA, Gustavo. **Dicionário de Comunicação**. São Paulo: Editora Ática, 1987.

REALE, Giovanni, ANTISIERI, Dario. **História da Filosofia**. São Paulo: Paulinas, 1990. Vols. I, II e III.

REMOTTI, Francesco. **Contro l'identità**. Roma-Bari: Laterza, 1996.

RUIZ, João Alvaro. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1982.

RUSSELL, Jacoby. **O fim da Utopia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Boaventura Sousa. **As vozes do mundo**. Porto: Edições Afrontamento, 2008.

_____ & MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 2000.

_____ & MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é pós-moderno.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

SANTOS, Milton. **O novo mapa do mundo: fim de século e globalização**. São Paulo: HUCITEC, 1993.

SANTAELLA, Lucia (2007). **As linguagens como antídotos ao midiatismo**. Revista Matrizes, vol. 1, nº 1.

SCIOLLA, Loredana. **Identità. Percorsi di analisi in sociologia.** Torino: Rosenberg & Sellier, 1983.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2002, 22ª ed.

_____. **Filosofia.** São Paulo, Cortez, 1992.

SILVA, Tadeu da (ORG.), HALL, Stuart e WOODWARD, Hathryn. **Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2003.

STEWART, Thomas A. **Capital Intelectual. A nova vantagem competitiva das empresas**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do Espelho. Uma teoria da comunicação linear e em rede**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. *Sobre a episteme comunicacional*. In: Matrizes, Ano 1, nº 1, 2007.
SUCHODOLSKI, Bogdan. **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas.** 3ª edição. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola.** 5ª edição, São Paulo, Editora Nacional, 1967.

TOURAINE, Alain. *Os movimentos sociais*. In: FORACCHI, M. M.;

TRIGUEIRO MENDES, Durmeval. **Filosofia da Educação Brasileira**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

TRINDADE, ENEUS. **Propaganda, identidade e discurso**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2012.

TOLEDO JR, Joaquim. **De volta para o futuro. Marx consegue dar conta do século XXI?** Folha de S. Paulo, Ilustríssima, 28 de Agosto de 2011.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade. Uma teoria social da mídia**. Petrópolis: Vozes, 2002, 5ª ed.

VACCA, Giuseppe. **Il Marxismo e gli Intellettuali.** Roma: Editori Riuniti, 1985.

VATTIMO, Giovanni. **O fim da modernidade. Niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **A sociedade transparente**. São Paulo: Relógio d'água, Antropos, 1992.

VIGNERON, Jacques. **Comunicação interpessoal e formação permanente**. São Paulo: Angellara Editora, 1997.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Palavras-chave (um vocabulário da cultura e sociedade)**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Socias, 1983.

WOLF, Mauro. 4ª edição. **Teorias da Comunicação.** Lisboa: Editorial Presença, 1995.

ANEXO 1 - DERMEVAL SAVIANI[6]

ROSALBA – Você é o autor mais citado nos questionários enviados à professores de Filosofia de Educação – do Estado de São Paulo e tenho a informação da editora (Cortez) que o *Escola e Democracia* é o mais vendido, você tem alguma avaliação sobre o retorno da publicação de sua concepção de educação?

SAVIANI - Esse livro é de 1980 e os meus textos são todos datados. […] Essa concepção (Histórico Crítica apontada no livro) foi conseguindo uma certa hegemonia desde a década de 1970. Mas nessa primeira fase o que estava mais em pauta era a crítica ao regime militar, à política educacional do governo e a crítica à visão tecnicista. As esquerdas formavam um bloco mais geral onde estava a influência das teorias crítico reprodutivistas, às posições libertárias da educação popular, do marxismo, as exposições do Paulo Freire, tudo isso estava mais ou menos no mesmo bloco e à medida que o processo avançou foram ocorrendo diferenciações, por exemplo, explicitar os limites da (teoria) crítico reprodutivista e superá-la. Apontar certos limites das visões libertárias, o seu caráter espontaneísta e como essa visão espontaneísta influenciou a educação popular. A qustão da escola que era desvalorizada tanto pela visão critico reprodutivista como pelas visões libertárias que influenciavam a educação popular. Então houve uma fase nessa diferenciação em que houve choques de opiniões, atritos entre os setores progressistas e as próprias esquerdas. Agora estamos num momento em que alguns desses problemas foram depurados […] houve a percepção de alguns “blefes”, influencias anteriores que se acreditavam muito, mas que tinham um caráter um pouco mítico, mito que veio abaixo. Talvez o Paulo Freire tenha um pouco a ver com isso porque quando ele estava fora era uma espécie de ídolo e quando chegou aqui era a grande atração,. Mas aí quando começa a participar da administração o mito se desfaz e se vê que ele é alguém que tem uma contribuição a dar mas que também tem seus limites.

R – E sobre a sua linha?

---

[6] Entrevista realizada na UNICAMP em 23 de abril de 1991

S - Eu olhando a trajetória que venho seguindo eu observo que há uma coerência e eu fui numa linha de aprofundamento para maior explicitação das posições de base. Acho que quem fizer uma análise conscienciosa acho que não vai notar assim, mudanças de rumo ou incoerências, inconsequências ou negação de teses anteriores, mas vai constatar uma certa coerência, uma maior explicitação e um aprofundamento. Nesse sentido eu diria que no seu significado epistemológico eu fui radicalizando, quer dizer, ao contrário, indo mais às raízes, tornando até mais explicitas as minhas proposições. E se você pega, por exemplo, o prefácio à 20ª edição de do livro Escola e Democracia vê-se que eu formulo claramente as bases do materialismo histórico, do marxismo e da minha concepção educacional. Então longe de dizer: agora vamos contemporizar ainda mais que o marxismo está em baixa, tem que dizer que já morreu, que Marx está superado, então vamos nessa onda neoliberal…certo? Não! Não é por aí que eu vou. Eu reafirmo de forma ainda mais consistente e clara essas raízes e faço a critica do que está aí nessa onda neoliberal, a própria questão das mudanças do leste europeu, como se fossem indicadoras de que o socialismo fracassou de que Marx estava enganado, eu não leio por aí.

R – Mas há essa critica, ou revisão dos próprios partidos de esquerda. Para você não mudou nada?
S - Não digo que não mudou nada, é claro que mudou.

R- O seu eixo – o materialismo histórico – não ficou abalado?
S - Mas isso na verdade corrobora Marx, porque Marx sempre afirmou que a solução não pode ser parcial. A solução das questões tem que ser de caráter global e que inclusive, enquanto não se esgotarem as potencialidades do capitalismo, dificilmente uma outra ordem será instaurada e daí então também aquela indicação é nos locais onde ela atinge o maior grau de desenvolvimento é que as contradições estarão mais aguçadas portanto as transformações podem vir a ocorrer. Na União Soviética e no leste europeu foi uma experiência parcial, alternativa ao próprio mundo capitalístico, mas que não podia produzir todos os seus frutos justamente porque ela não foi construída sobre a base do esgotamento das próprias potencialidades do capitalismo e de outro lado ela sofreu o assedio do próprio mundo capitalista que nesse sentido acabava tendo uma sobrevida em um respiradouro dado que as suas

propostas eram sempre cotejadas com essa visão alternativa e se alimentava até da luta contra o sistema capitalista. Agora isso acaba e consequentemente ou você encontra soluções globais ou os problemas do mundo capitalista vão se aguçando, se agravando…

R – E essas leituras que vem sendo feitas na Europa (principalmente na Itália e França). Por exemplo: a de que o sujeito histórico não seria mais o proletário e que a luta não estaria mais entre as classes, mas no âmbito das necessidades subjetivas?
S – Bem, isso eu não estou acompanhando de perto e eu não sei se é uma questão já do partido comunista, oficial. Eu sei que há teses nessa direção e que elas já haviam sido postas antes dessas mudanças do leste europeu e então isso deveria ser analisado com mais vagar. Mas, eu pude observar, analisando, antes, algumas dessas teses que uma coisa é salientar o aspecto dos estudos objetivos das contrariedades das condições subjetivas – que isso eu sempre considerei um elemento fundamental no processo de transformação e que pela minha leitura isso estava presente também na análise de Marx, na própria questão da práxis revolucionaria e da importância da teoria estar vinculada a esta exigência - de que condições subjetivas se realizem para que amadurecidas as condições objetivas possa ocorrer a transformação. Daí porque Marx escrevia para Engels, quando estava escrevendo o capital, que ele estava escrevendo, trabalhando como um louco porque ele sentia que se avizinhava uma grande crise do capitalismo que poderia ser uma crise fatal. Mas para que esse momento objetivo pudesse ser aproveitado no sentido revolucionário, o proletariado teria que estar de posse dos instrumentos teóricos para organizar o processo revolucionário. Então ele trabalhava como um louco para terminar em tempo e colocar nas mãos do proletariado essa arma teórica. Quer dizer então é claro que se ele entendesse que as condições objetivas determinam mecanicamente, fatalmente, automaticamente as transformações ele não precisaria estar preocupado nem com elaborar a teoria e menos ainda que essa teoria e menos ainda que essa teoria fosse um instrumento da ação revolucionária dos sujeitos históricos e como tal tivesse que estar disponível e em tempo para que essa ação pudesse se dar… Mas em lugar de ser alguma coisa que ele desautoriza as análises de Marx é uma coisa que já estava de certo modo contida nessas análises embora é claro que não plenamente desenvolvidas. Nós temos que desenvolvê-las. Não se trata apenas de repetir Marx. Agora… há

algumas análises nessa questão de deslocamento do sujeito histórico do proletariado para outros setores que aí incidem em alguns equívocos. Quando, por exemplo, se diz que mudou para o poder jovem ou para gestores, executivos, porque seriam eles que na verdade dominam as relações de produção na relação capital trabalho, o domínio exercido pelos gestores, pelos gerentes e não pelos capitalistas que apenas detêm o controle acionário, mas quem de fato realiza o processo de exploração são os administradores, os gerentes. Mas eu acho isso inconsistente porque na verdade os gestores são os executores das direções que são determinadas pelo grande capital. Tanto é que enquanto eles realizam os interesses do grande capital eles são prestigiados e elogiados. Mas na medida em que, na perspectiva do grande capital, eles não se revelam competentes, eles são destituídos e substituídos por outros. As próprias novelas estão mostrando isso: o sujeito que sobe na escala empresarial enquanto faz o jogo dos grandes acionistas e cai em desgraça quando não corresponde aquelas expectativas. E as manobras que os próprios acionistas fazem no sentido de obter o controle acionário da empresa pela maioria das ações. Então, portanto, é ele o acionista, capitalista, enquanto é quem investe na empresa que dá as direções da empresa e ele mesmo dirige ou então através de outros que a direção se dá, mas outro que deve estar muito bem sintonizado. Então, esses deslocamentos, acho que, em boa parte, são análises que sempre voltam porque se toma a aparência pela essência, toma a manifestação por aquilo que determina essa manifestação.

R – Há intenção de fazer uma obra didática especificamente para a Filosofia da Educação?

S – Eu tenho inclusive dois tipos que estão nos planos já antigos, um deles chegou até a ser anunciado e decorre da minha experiência queando eu ensinei Filosofia da Educação na graduação. Eu organizei os textos, esse material que eu tenho. Só que aí eu planejei a Filosofia da Educação sob o aspecto da atitude filosófica, portanto de reflexão sobre a problemática educacional e era isso que eu queria estimular nos alunos. Então eu organizei textos que visavam provocar essa reflexão. Então não é um texto que tenha respostas, é um texto tenha questões. Como método, eu trabalhava, como com os alunos essas questões, incitando-os à atitude questionadora, indagadora. Às vezes eles pretendiam responder. Davam respostas mais ou menos rápidas. Aí eu questionava as respostas deles e os deixava sem

saída para mostrar a necessidade dessa atitude de busca, de reflexão e questionamento. Isso foi caminhando até um ponto que eu considerei necessário sistematizar e elaborei um texto em que eu organizava possíveis respostas ligadas aos objetivos e aos meios da educação brasileira. Então esse material está disponível e eu sempre alimentei o desejo de transformá-lo num livro para uso dos professores com seus alunos. Só que para isso ele teria que ser *autonomizado* de mim porque na origem ele foi organizado como instrumento para o meu uso em sala de aula com meus alunos. Agora, a partir do momento em que eu vou colocar nas mãos do professor eu não posso por a minha presença lá como era suposto naquela organização que eu fiz para trabalhar com meus alunos. Então teria que elaborar algumas mediações, alguns instrumentos, alguns esclarecimentos que o *autonomize* de mim. Ainda não tive condições, tempo para fazer, está na gaveta desde 1967/68 quando comecei essa experiência até 1974 quando dei o último curso nesses moldes. Então, esse é um projeto que não se realizou ainda. Outra forma é pensar a Filosofia da Educação pela via da sistematização das grandes tendências e essa corresponde ao curso de Filosofia da Educação Brasileira que eu dei no Mestrado da PUC montado a partir das grandes concepções. Tenho também o material desse curso está gravado para retomá-lo assim que tiver tempo para isso.

ANEXO 2 - JOSÉ CERCHI FUSARI[7]

Rosalba - Podemos começar pela sua atuação profissional?

Fusari - Vou dar um panorama geral um pouco histórico. Eu entrei no CENAFOR que já tinha um nome nacional na área de formação e desenvolvimento de recursos humanos para o ensino técnico, era um órgão do MEC que tinha como responsabilidade formar recursos humanos para a orientação dada pela 5.692/71, portanto da profissionalização.

Sem dúvida alguma foi o único órgão que pensava no ensino de 2° grau, basicamente no ensino técnico em nível macro. O CENAFOR era sediado em São Paulo, mas, atuava em nível nacional.

Eu acho que nós passávamos várias fases dentro do CENAFOR. Eu entrei em 76 para coordenar cursos de formação de professores para o ensino técnico do 2° grau, cursos chamados: Esquema I, Esquema II, aliás, a Fatec em São Paulo, tem um. É o curso de formação de professores para o ensino técnico de 2° grau. Tinha caráter emergencial que visava formar a curto prazo, professores das disciplinas que estavam nos currículos de primeiro e segundo graus.

Em seguida fomos passando por várias fases. Nós trabalhamos numa fase com todas as Secretarias de Estado da Educação. Nós coordenávamos projetos que cobriam todo o Brasil. Então, nas nossas salas sempre havia o mapa do Brasil (com bolinhas) marcando os diversos lugares.

Nós trabalhávamos basicamente formando recursos humanos, como nós chamávamos na época, isso já está sendo revisto agora sob o ponto de vista de conceituação. Nós trabalhávamos com a cúpula das secretarias, trabalhávamos com o pessoal do planejamento, currículo, orientação educacional, supervisão e avaliação, a cúpula central de secretárias de educação, sempre a cúpula de 2° grau. Só não trabalhávamos com o secretário de estado. Fora o secretário, trabalhávamos com todo mundo. Eram cursos, seminários, encontros... E trabalhávamos com escolas, trabalhávamos com diretores de escolas de 2° grau, rigorosamente em nível público. Trabalhávamos com auxiliares de diretores, secretários de escolas

[7] Entrevista realizada na Fatec em 19 de novembro de 1991

muitos anos. Até para atualizar o pessoal sob o ponto de vista da legislação, organizar as escolas sob o ponto de vista administrativo. Na escola trabalhávamos com o orientador, supervisor ou a coordenação pedagógica e professores.

Então veja a minha trajetória de 1976 até 1986, nós passávamos por fases, e a Selma (Garrido Pimenta) começou a trabalhar comigo em 1977 (se não me engano) quando nós começamos a planejar cursos integrados para orientadores e supervisores de escolas de 2° grau do Brasil. Eram cursos regionais e depois cursos estaduais.

A Selma vinha da Filosofia da Educação da PUC, então naquele momento em 1977, a Selma já trouxe para mim e para o Cenafor toda a proposta de Filosofia da Educação. Assim a gente montou o primeiro modelo do curso integrado dos professores e orientadores educacionais. Eu e Selma, juntos em Manaus, em Outubro de 1977... Esse material eu me lembro até a capa dele meio amarela, esse material está todo na biblioteca do Cenafor, valeria a pena vê-lo, porque ele é um marco, porque daquele momento em diante, com a Selma não só nós introduzimos no nosso trabalho a Filosofia da Educação até o final até fechar, com a Selma e com outros tantos colegas da PUC (são vários). A Selma foi o início. A Selma me levou para o curso de Mestrado da Filosofia da Educação, fiz o curso, desenvolvi uma tese na área de treinamento de professor, sobre essas experiências, e a Selma foi minha orientadora no mestrado e será no doutoramento.

Então, a partir daquele momento nós tínhamos a seguinte sistemática de trabalho: nós montávamos modelos de treinamento - como esse modelo que você tem na mão (desapareceu da mesa da Regina na Fatec 2 dias após a entrevista e no CENAFORT a biblioteca não tem todos os exemplares), com justificativa, proposta do curso, dinâmica, conteúdo etc (este é de 86, já no final).

Então, nós montávamos os modelos e depois chamávamos pessoas que tivessem afinidade com a linha de trabalho para executar esses cursos no Brasil todo. Então, no CENAFOR nós começamos a agenciar todo o pessoal que fazia Filosofia da Educação na PUC. Demerval (Saviani) “saiu” da Monte Alegre porque nem a publicação pela Cortez daquele livro “*Do senso comum...*” nem os seus artigos na revista da *Ande*, davam essa projeção então, nós expandimos o Cenafor, nós expandimos o Saviani, aí eu acho que o CENAFOR tem um peso grande eu acho que nós expandimos o Saviani mesmo e a proposta do pós graduação da

Filosofia da Educação da PUC, em nível nacional, eu e a Selma tivemos, sem dúvida alguma, essa responsabilidade.

R: Bem, uma coisa não está muito clara. Vocês começaram a expandir as propostas do Saviani no momento chamado por vocês (no quadro Cenafor) de tecnicismo, quer dizer, em plena vigência da lei 5692?

F: A nossa realidade naquele momento era pleno tecnicismo, não era só, mas o ensino de 2° grau era eminentemente tecnicista, pode-se falar em escolanovismo no primeiro grau, mas na escola de 2° grau, talvez um ou outro professor era escolanovista, mas a maioria era muito mais tradicional e tecnicista.

A realidade era a ditadura militar e o Cenafor dirigido pelos militares da aeronáutica. Esse era o contexto em que nós trabalhávamos e nós encontrávamos uma realidade muito tradicional com pinceladas escolanovistas, com pinceladas tecnicistas, pincelada não, com muita tendência da época, nas secretarias e nas escolas, isso o Saviani coloca bem nos livros dele. E nós começamos a levar para essa realidade a nossa proposta, que era essa proposta crítica.

R: Que é a do Saviani?

F: A do Saviani. Do primeiro texto do Saviani que saiu naquele livro do Valter Garcia, *Inovações em Educação*, e isto nós fizemos um primeiro mapeamento, fizemos cartazes (que eu ainda tenho).

Agora uma coisa que eu quero te passar é que nós começamos a chamar, da PUC, eu e a Selma Garrido Pimenta: Mário Sérgio Cortella, (Secretário da Educação) e nós trabalhamos anos e anos, por esse Brasil afora, Terezinha Azeredo Cruz.

Eu acho que nós tivemos uma responsabilidade muito grande porque expandimos primeiro, a todas as secretarias e depois para todas as escolas federais, que é uma rede muita complexa.

R: Então de dentro do tecnicismo, (quadro) apontando para a escola crítica.

F: Claro, partindo da realidade objetiva, de suas contradições - problematizar esta prática - e esta problematização através da linha teórica progressista e aí propor a superação dos problemas. Então constatação, caracterização e superação. Era isso que era passado nos cursos. A premissa era essa, você sempre encontra isso nos

textos, isso ficou tão marcado, posto assim: primeiro momento, segundo momento, terceiro momento.

Assim **primeiro momento** - sempre a constatação da realidade. **Segundo momento** – a caracterização. **Terceiro momento** - a superação.

E isso daí nós expandimos por todo lado. A Terezinha não aguentava mais dizer: RADICAL, RIGOROSA E DE CONJUNTO. Ela dizia funda, clara e larga. Ela não aguentava mais falar que reflexão devia ser Radical, Rigorosa e de Conjunto ela dizia: larga e funda...

Então foram dez anos, a Selma trabalhou conosco. Nós trabalhamos num projeto muito interessante em nível nacional também que foi o CIEE - Integração Escola e Empresa, a Selma Garrido Pimenta trabalhou com esse, acho que foi em 1979. Era muito interessante numa relação entre escola e trabalho. A gente abria uma discussão muito grande entre as relações entre escola e trabalho, antes desse movimento todo, a gente começou uma problematização em plena ditadura, abriu uma discussão complexa a respeito de quais são as relações entre educação e o mundo do trabalho e aí a gente entrou com alguns cursos que permitiam entrar pelo mundo do trabalho.

Aí nós tivemos a Lucília Machado, a Maria Umbelina Caiafa Salgado, a Acácia Kuenzer, a Maria Laura Franco (a gente já foi introduzindo esse pessoal). Então, os nossos trabalhos todos, sempre levaram em nível de Brasil aquilo de mais progressista que existia mesmo. Tanto é que, agora, quando eu encontro esse pessoal a quem dávamos cursos, fora de São Paulo, eu ouço coisas assim: *"Nós nunca poderíamos imaginar que vocês estavam tão avançados para aquele momento histórico".*

R: Eu gostaria de entender melhor qual a sistemática desse movimento?

F: O MEC fazia um diagnóstico (entre aspas) das necessidades brasileiras do 2° grau e o CENAFOR era um órgão executor, mas nós não éramos executores cegos, nós questionávamos tudo até o ponto que fecharam o CENAFOR em 1986 no governo do Sarney.

Agora, veja que interessante, a Selma entrou e me levou para fazer o Mestrado em Filosofia da Educação na PUC e depois de alguns anos nós tínhamos pessoas em todos os setores fazendo Filosofia da Educação na PUC e chegou um momento (ainda na ditadura) que o pessoal tinha até arrepio de ouvir falar da

Filosofia da Educação da PUC. Então além de nós influenciarmos fora do CENAFOR nós influenciamos dentro, então o setor de pesquisa, foi todo fazer a pós em Filosofia da Educação na PUC.

Eu acho que nesse momento a instituição ficou impregnada daquela proposta transformadora que era a da Filosofia da Educação na década de 1970 - da PUC para o CENAFOR.

R: Então podemos concluir que nesse aspecto nós temos aí o Saviani como o líder de tudo isso?*

F: Eu acho que sem dúvida nenhuma o Saviani foi a grande segurança nesse momento e junto com ele o Luiz Antonio Cunha, o Cury que trabalhou conosco. O Saviani nós trabalhamos com ele alguns seminários. Só que ele nunca saiu da PUC. Então Selma, Cunha, Cury, Durmeval Trigueiro, Maria Laura Franco, Mirian Jorge Warde. Sem dúvida nenhuma que todo esse pessoal de ponta da tendência crítica da educação juntos disseminamos pelo Brasil todo essas ideias.

R: Então, esse pessoal ia para a PUC por ter já essa posição, quer dizer esse pessoal ia da PUC para o CENAFOR ou deste para a PUC?

F: Esse pessoal era o pessoal intelectual de ponta do país. Nós tínhamos esses intelectuais na PUC, nós íamos lá fazer os cursos e absorvíamos essa realidade e a transmitíamos para o BRASIL – via os textos – olhe só a importância desses textos.

Nós levamos esse pessoal todo: a Guiomar, o Cury, o Saviani, através dos textos.

_____

*- participou organizando e lecionando na PUC o quadro das tendências educacionais e a reflexão filosófica sobre elas.

R: Mas como funcionava, o pessoal do CENAFOR ia e dava aula?

F: Dava aula, mas tinha os modelos, se não se identificasse com os modelos – que era como esse material que você tem aí (apostila) não ia dar o curso. Porque o pessoal ia dar aula no Pará, no Mato Grosso, etc… Então tinha muita gente que nos procurava até por conta da experiência, mas nós tínhamos um critério muito rígido

para selecionar. Nós só aceitávamos na base de indicação de pessoas que fechavam com a proposta.

Olha, em última instância, nós FECHAVÁMOS COM QUEM FECHAVA COM A FILOSOFIA EDUCACIONAL DA PUC. Tanto que pessoal de Currículos e Programas não tinha espaço. Hoje a gente está revendo isso criticamente, mas naquela época o pessoal daquele programa não ia porque a gente considerava que era um pessoal que não estava tão avançado.

Por exemplo, eu fui o responsável pela introdução do primeiro texto que o Paulo Freire pôs no Brasil depois que ele foi anistiado.

Eu tive que lutar mesmo com a diretoria da instituição CENAFOR porque o pessoal questionava como é que eu usava um texto de um comunista...

R: E isso é engraçado de se pensar porque a maioria de vocês tinha esse eixo marxista e Paulo Freire não tem.

F: Mas, naquele momento, para nós ele representava um avanço e a gente foi avançando na compreensão. Porque, veja bem, a gente ia fazendo os créditos na PUC e ia avançando. E a gente só compreendeu tudo quando acabou os créditos. A gente fazia a (a disciplina da) Guiomar e avançava... Engraçado que a gente crescia e o trabalho crescia nessa perspectiva.

R: E foi esse crescimento que motivou o fechamento do CENAFOR ?

F: Aí aconteceu o seguinte: uma começou a divisão de águas lá dentro. De um lado o pessoal progressista – taxado, lá dentro, de comunista de melancia (verdes e amarelos por fora e vermelhos por dentro) e o pessoal técnico, começou uma divisão de águas entre o pessoal mais técnico, tecnicista e os mais progressistas, mas ficou claro que todos os setores, como eles diziam lá, ficaram infiltrados. Porque todo mundo foi fazer pós-graduação na PUC, e aqueles, por exemplo, a Selma, que começou a trabalhar no meu grupo, de repente ela começou a ser chamada para outros grupos no CENAFOR, não só no meu setor como para outros setores, para dar assessoria, no setor de pesquisa, por exemplo.

A Terezinha Azeredo Cruz saiu, por exemplo, do meu grupo e no momento a gente não estava precisando dela ela era chamada para outros grupos, e levava aquela filosofia para lá. O Mário Sérgio Cortela, a mesma coisa. Então, de certa forma, a gente levou essa proposta para toda a instituição começou a levar para fora dela. Em torno dos trabalhos de pesquisa nós estávamos levando essa proposta da Filosofia da Educação da PUC.

Hoje, eu tenho certeza, que esse trabalho cresceu tanto, as pessoas cresceram tanto e o nível de questionamento cresceu tanto que o MEC não agüentou ter dentro dele um órgão desse nível de criticidade que o Cenafor tinha alcançado. Nós éramos extremamente perigosos, pelo nível de crítica e organização. Porque nós planejávamos isto aqui (o material apostilado) na rua Rodolfo Miranda em São Paulo, e este material ia, para todos os estados do Brasil.

R: Então, demorou mais de dez anos para o MEC perceber?

F: O MEC foi percebendo lentamente, primeiro porque ficava em dúvida sobre as tendências ideológicas, mas por outro lado nós éramos muito organizados, muito competentes, nós tínhamos respostas, nós tínhamos propostas, nós tínhamos linha, nós tínhamos nível e então no caos global...

R: Mas no material aparece nitidamente essa linha marxista. Havia no material algum tipo de citação que identificasse?

F: Não, não! Nas estrelinhas sim. Quem lesse com cuidado encontrava lá Snyders, Bordieu-Passeron, Suchodolski, só que a gente não explicitava isso assim... Não dava para ser explicito. Hoje nós encontramos as pessoas pelas quais nós fomos responsáveis por levar estes autores. E sabe o que acabamos fazendo? Nós acabamos influenciando as Faculdades de Educação das Universidades Federais, porque muitas das pessoas que trabalhavam nas secretarias (nos Estados) também trabalhavam nas Faculdades de Educação, e em faculdades particulares. Até hoje esse material é usado nas Universidades de Educação Particulares como sendo material ainda de ponta. Eu tenho depoimentos.

R: Nos questionários que eu mandei aos professores eu menciono o quadro cuja origem é o CENAFOR mas eu mesma não sei quando e por quem foi feito, mas ele é muito apontado.

F: Quem primeiro fez esse quadro foi minha mulher para que nós trabalhássemos na USP – Maria Felismina de Resende Fusari, a Mariazinha, como todo mundo a chama, ela é professora de Educação na USP. A Mariazinha pegou aquele livro “Inovações em Educação” e fez uma síntese que nem o Dermeval tinha feito, ela mapeou o texto de um jeito brilhante, e aquele texto andou o Brasil todo e aquele texto gerou estes (o que está no caderno que sumiu da mesa da Regina).

A gente saia de São Paulo, com os tubos, porque a gente levava essas tendências em cartazes grandes, eu tenho uma cópia comigo até hoje, mas todo esse material está lá, no antigo CENAFOR, se você pegar de 77 a 86, você vai

encontrar tudo. Vale a pena. Nós viajávamos com todo aquele material como mambembes carregávamos, sabe aqueles tubos grandes de arquiteto nós carregávamos todo o material e armávamos tudo na hora de dar os cursos. E naquele momento uma outra influência: nós começamos a militar na ANDE, porque a Guiomar fundou aquele grupo, que era com o Dermeval, a Mirian, a Guiomar que fundaram a ANDE. E a Guiomar era nossa professora. Então, nós fomos os "primeirinhos" a preencher a ficha de inscrição da ANDE. Então, além de militarmos, o CENAFOR virou veículo para a gente expandir a revista da ANDE pelo Brasil todo, tanto é que fomos nós demos, que de certa forma, deu origem aos primeiros núcleos da ANDE porque nós levávamos as revistas e as fichas de inscrição.

Então, eu acho que via o trabalho do CENAFOR... nós tivemos uma responsabilidade muito grande em levar para o Brasil e, olhe a contradição - um órgão reacionário do governo, um aparelho ideológico do Estado, com todas as contradições, sob o domínio da ditadura militar e depois civil, nós conseguimos o espaço independente. Nós conseguimos o espaço para fazer isso, mas o que foi isso? Foi um grupo articulado e com uma proposta, nós tínhamos um compromisso com uma linha de Educação.

R: Más não conseguiram segurar para não fechar?

F: Não, porque o Sarney com essa coisa de fechar estatais, como o Collor agora, naquele momento apareceu com muita força, entraram os "boi-de-piranha" um deles foi o CENAFOR, por conta da linha.

R: E o que ele tem feito agora?

F: Atualmente o FTD é um órgão do estado, faz treinamentos...

Você indo lá entreviste a Maria José do Amaral Freire, essa menina acabou de fazer uma tese brilhante sobre a relação educação/trabalho.(tel-228 1922- Fala que você quer falar com a Masé).

Essa menina é uma das cabeças mais brilhantes – ela só não é uma Dermeval ou uma Mirian por conta da timidez. A tese dela foi analisada pela Mirian Lutke pela Aparecida Joly Gouvêa. Ela é uma das pessoas que você tem que entrevistar, porque ela está lá há muitos anos. Ela é uma reminiscência vale a pena você conversar, e esse material você pode conseguir na biblioteca, se é que não jogaram fora.

Interessante o trabalho que nós fazíamos de "traduzir" Saviani na época, para o pessoal, então, por exemplo, nesse ponto a Terezinha ajudou muito, Mario Sergio,

também, ajudava a fazer a adequação dos cursos Às vezes não era possível levar o Saviani na íntegra, eles não liam, não dava tempo.

R: Quanto tempo duravam esses cursos?

F: Nós tínhamos de 40 horas e de 80 horas. Eram de duas semanas ou no mínimo uma.

R: Mas era espontâneo o comparecimento?

F: Não! Era o pessoal da Secretaria da Educação, porque era convênio com o MEC. Então, o MEC assinava um convênio, para nós trabalharmos com todos os professores.

R: Qual era a percepção que vocês tinham sobre o trabalho de vocês?

F: Muita receptividade, era um trabalho...

R: Vocês sentiam alguma mudança de comportamento...

F: Eu acho que sim, pelo contato que eu tenho hoje, eu acho que nós causamos mudanças no enfoque da educação muito grande. O material era tão disputado que virava briga, porque dentro da pobreza brasileira, era um material de altíssima qualidade, era sempre impecável. Já causava impacto pela forma, então já impressionava bem, e conseqüentemente o conteúdo também, porque o trabalho era bem feito. Tinha muito conteúdo, tinha toda uma seqüência metodológica de atividades.

Nós escutávamos muito sobre a prática deles, nós trabalhávamos essa prática, nós estávamos interessados em discutir como eles percebiam a própria prática , como eles verbalizavam isso, como eles expressavam essa prática e nisso aí as tendências nos ajudavam muito, porque a gente percebia nitidamente: na recepção, na fala, nos gestos, a tendência escolanovista e os começos de uma proposta de uma tendência progressista, o começo dela que a gente foi levando e levou. Eu acho isso muito importante.

R: E as respostas que vocês tem desse pessoal pelos contatos que vocês tem...O CENAFOR não fazia uma avaliação?

F: De maneira geral... A avaliação era obsessiva. Nós tínhamos um setor de avaliação, acho que com umas dez pessoas, trabalhando direto. Quem ficou lá do setor de avaliação para se conversar foi a **Maria Conceição Penhalato** e a **Jacira Fares**, essas duas meninas são da antiga avaliação elas podem falar com muita clareza o rigor que, aliás no auge de tecnicismo, mas o rigor na avaliação dos trabalhos: PRÉ TESTE, PÓS TESTE, tudo como manda o figurino da avaliação.

R: Então a avaliação era feita dentro dos moldes tecnicistas?

F: É, são as contradições. Naquele momento o CENAFOR, a pesquisa estava procurando o seu rumo, os multimeios estavam procurando o seu rumo, que era o setor multimeios, pesquisa, operação, avaliação e empresa. Nós todos estávamos buscando um rumo naquele momento. Um rumo de cidadania, um rumo de democracia e gozado que o ponto fundamental que unia a todos foi a FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO.

R: Mas esse período, que eu estou chamando de RESISTÊNCIA INTELECTUAL, abarcava gente de tendências hoje nitidamente diversas...

F: Engraçado, que nesse momento nós não chamamos ninguém da USP, nesse momento. Ninguém! A USP estava num outro momento. Estava no Tecnicismo, tecnicismo mesmo. Tradicional e Tecnicismo. Nós não chamávamos ninguém. E, aí é engraçado que a minha mulher foi para a USP, ela não fez Filosofia da Educação, mas fez por tabela. Então ela levou para a USP foi lendo todos os autores progressistas. Depois a Selma foi para a USP.

R: A sua mulher trabalhava no CENAFOR?

F: Não, ela trabalhou na FAAP e na USP, dando aula. Então indo para a USP agora levamos a proposta. Bom tem uma segunda fase importantíssima quando eu fui do CENAFOR, eu fui coordenar o ensino nacional de segundo grau e levei para o Brasil de novo, as mesmas concepções, e aí chamei o Libâneo, para discutir a linha nacional do 2° grau, Maria Laura Franco, chamei várias vezes, Maria Umbelina Caiafa Salgado Kuenzer, o Mario Sérgio Cortella, a Selma Garrido Pimenta, o Libâneo. Esses eram os nossos consultores, só que aí era diferente porque era a fala oficial.... tínhamos mais espaço. Era MEC e, claro que contraditório, porque tinha outros pedacinhos do MEC lá que eram reacionários. Mas, naquele espaço, durante dois anos a gente implementou projetos na linha progressista. Isso foi em 86 e em 87 eu era funcionário daqui e emprestado para lá. Fecharam aqui e eu fiquei alguns meses ainda. Aí fui terminar a tese de mestrado prestei concurso na USP e vim trabalhar na FATEC.

Sempre na área de formação de professores. Na USP eu trabalho no curso de Pedagogia com Currículos e Supervisão de Currículos e aqui eu trabalho com Didática da mesma linha. Atualmente eu tenho feito trabalho no SENAC, tenho feito trabalhos para empresas se bem que pouquinho ainda eu tenho levado essa visão para lá também.

R: E que visão você tem hoje. Ainda há necessidade de usar infiltrações?
F: Não eu acho que o momento histórico é outro, hoje há espaço. Você tem que considerar no Estado de São Paulo o trabalho que a CEMP fez em plena ditadura. Outra pessoa que você devia entrevistar era a Eni Marisa Maia que foi diretora da CEMP. A Mirian Jorge Warde trabalhou. A Rosi também (Tereza Roserley Neiubauer da Silva). A CEMP foi muito importante no Estado de São Paulo como divulgadora de propostas. A Elba Barreto, Nisete Arelaro.

Acho que no CENAFOR você vai encontrar um bom material com uma abrangência nacional.
R: Mas atualmente não tem essa abrangência.
F: Atualmente é estadual. Eu sou assessor, eventualmente eles me chamam lá. Mas é outro trabalho. Agora tem um trabalho muito interessante lá. Você devia falar com a Cristina Moroso, eles nos chamam para seminários, gravam para as delegacias de ensino os vídeos gravados e o material impresso – chama-se - IDEIAS- é o Projeto Ideias - isso você devia conhecer bem de perto. De 1 a 11 esse trabalho. A Cristina Moroso é que coordena esse projeto. Você precisa conversar com ela, você vai ver a diferença na tecnologia. Antigamente nós não tínhamos recursos usávamos cartazes.

A questão dos cartazes foi muito interessante, das transparências, porque como divulgar os conteúdos, por exemplo, o Saviani, só fazendo cartazes e transparências e debates, trabalhos, situações problemas. Olha, foram anos de um trabalho extremamente rico e o resultado é que as universidades têm essa apostila, a secretaria da educação tem essa apostila.

R: Um nome tem sido um pouco motivo de divergência e eu vejo aqui nessa apostila do texto dele: Moacir GADOTTI. Em todas as entrevistas que eu estou fazendo o Saviani me aparece como o guru. Mas o Godotti pelos seus texto..., ele reivindica a primazia pelo menos na inserção da dialética na educação...
F: Bom se ele diz.... Mas, para mim foi o segundo, porque primeiro é o Saviani. Ele nunca entrou em nossos cursos e essa citação que está aí (na apostila que sumiu) foi a primeira vez que entrou e também a última.
R: Mas ele está tão próximo do Paulo Freire.
F: Muito próximo do Paulo Freire, do Sérgio Cortella, mas nunca entrou, porque a linha era diferente. Nós estávamos na linha crítico-social: valorização da escola, na

luta para recuperar a escola pública, recuperar conteúdos. E era a questão da discórdia. Nós estávamos na linha de defender os conteúdos e para ele isso era a escola tradicional. O Gadotti foi até meio inconsequente porque até para falar do Saviani… até para não concordar com ele você precisa ter argumentos... Num dos textos que está no CENAFOR nós abrimos com uma citação do Saviani. Isso nos causou problemas.

R: Mas vocês identificaram ali os autores das citações ou eram obrigados a omiti-los.

F: Nós identificamos.

R: E a partir de que momento ele é identificado pelo órgão assim: “Este é comunista”.

F: Eu acho difícil precisar. Porque, para ser comunista na época, bastava você pensar o mínimo, questionar o mínimo.

ANEXO 3 - SELMA GARRIDO PIMENTA[8]

Rosalba: O tema central da minha tese é o texto em Filosofia da Educação no 3º grau então teoricamente você estaria fora porque o seu trabalho é sobre o professor de 2º grau e sobre o Magistério. Mas como na minha pesquisa os livros pouco são citados e o que aparece em maior número é a revista da ANDE. Então, as minhas questões para você são sobre o seu trabalho com A ANDE. Você fez um trabalho de divulgação com os textos da revista e eu queria saber sobre esse trabalho.
Selma: O seu tema como chama?

R: É a Filosofia da Educação, impressa, de 79 a 89. A minha posição para a pesquisa primeiramente é a de entender que em 79 saímos de um período de silêncio para um período de euforia, de se poder escrever tudo sobre tudo. Então eu estou buscando, o que, nesse período do pode-se "falar", escrever… o que se tornou hegemônico ou até o que permanece. Aí então eu encontrei a Revista da ANDE.
Selma: Então eu vou situar eu na ANDE e a revista da ANDE. Bom você pegou bem a questão básica que é o momento (final dos anos 1970 e começo dos anos 1980) como sendo o momento de abertura.

A ANDE, ela foi criada em agosto de 1979 e a intenção da criação dessa entidade era a de se construir um movimento que fosse defensor da escola pública e que fosse, vamos dizer assim, reedição ou a edição "renovada" do Movimento dos Pioneiros da década de 30 e do movimento em defesa da escola pública na década de 60. A ANDE estaria nessa sequência como o 3º movimento em defesa da escola pública que... quer dizer... a escola pública enquanto princípio de democracia então a ANDE se constituiu como uma entidade de educadores em torno desse princípio básico e ela se organiza de maneira não vinculada a nenhum partido e a nenhuma instituição então realmente ela era autônoma.

R: Mas ela tinha um peso muito grande no pessoal da PUC.

---

[8] Entrevista realizada em 17/06/91 – na USP

S: Então veja, ela foi criada por um conjunto de educadores, educadores, que tinham uma vinculação* de um lado com o programa de Filosofia da Educação da PUC em torno de Dermeval Saviani então é bem situado, o programa na época em que o pensamento do Saviani estava sendo predominante, porque esse programa tem vários momentos, mas não só, havia um grupo de educadores vinculados à UNICAMP que em 78 já* tinha feito um esboço da criação desse movimento e quem fez a articulação naquele momento foi o Gadotti via UNICAP.

R: Em torno de publicações?

Selma: Não! Foi em torno do seminário da realização da 1ª Conferencia Brasileira da Educação. A primeira aconteceu em 1980, depois da criação da ANDE a gente teve em Campinas um movimento que foi articulado pelo Gadotti em torno da volta do Paulo Freire, só que para diante a ANDE e o Paulo Freire caminham por caminhos diferentes a esse grupo, porque não dá para situar na PUC de São Paulo era a PUC, a UNICAMP (a Faculdade de Educação) e eram também, educadores que estavam no Rio de Janeiro, não numa única instituição mas que tinham uma semelhanças de ideias e propósitos a esse movimento que estava acontecendo aqui em São Paulo, aí a gente pode citar o Luiz Antonio Cunha como sendo um nome bastante expressivo, a Vanilda Paiva também, que foram os educadores que deram um primeiro contorno do que seria…, da necessidade de um movimento e tal. Nesse meio tempo a gente acabou tendo a criação de várias entidades. A ANDE que então ficou mais vinculada ao Saviani no seu início e depois à Guiomar Namo de Melo, o CEDES que então ficou sendo um movimento com sede em Campinas e já havia, eu não sei exatamente o ano, mas a gente já tinha alguma afluência em torno da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação). Esses três movimentos são mais ou menos originários nesse, vamos dizer assim, caldeirão, com uma certa efervescência, no final da década de 70.

Especificamente, a ANDE nesse conjunto se dedicou mais especificamente ao ensino de 1º e 2º graus, tendo como nosso interlocutor privilegiado, a figura principal, o professor. Agora, na medida em que a gente estava lidando com uma questão de política da educação e da educação do 1° e 2º graus, evidentemente que se acabou trabalhando muito os aspectos político/institucionais – Macro políticos. O CEDES teve um encontro do que se poderia dizer não exclusivo de uma publicação, mais em torno de um questionamento que estava mais voltado para o 3º grau, não o

caderno, a revista, Educação & Sociedade. A Revista foi mais fortemente voltada para amplos debates, uma discussão mais aprofundada de teses, de posicionamentos e a ANPED se direcionou mais para as questões da pós-graduação.

R: A ANPED também tem publicação?
S: A ANPEDE não tem publicação, suas questões foram publicadas na Educação & Sociedade e na ANDE também. Na verdade até seria interessante alguém fazer um estudo sobre os associados dessas três entidades. Eu por exemplo sou sócia dessas 3 entidades. Agora a minha militância pela ANDE ela foi muito mais intensa na medida em que meu próprio campo de pesquisa é a escola de 1º e 2º graus. Por aí eu tenho uma inserção mais direta nessa entidade embora eu participe da ANPED e do CEDES.

R: Mas e a situação dos professores junto ao magistério?
S: Não só de magistério, mas de professores em geral. A minha situação profissional eu sou pedagoga e tenho o Mestrado e o Doutorado na área de Filosofia da Educação da USP. A par disso meu trabalho foi sempre voltado para o trabalho direto com professores seja na graduação, na licenciatura, na pós- graduação e tenho assessorado Secretarias da educação órgãos do Ministério da Educação sempre naquilo que se refere à formação e capacitação de professores.

ANEXO 4 - MOACIR GADOTTI[9]

ROSALBA – Ainda podemos esperar pela revolução, aliás que tipo de revolução você apontaria?

GADOTTI - O conceito de revolução que mais tem agradado e que acho que está muito de acordo com algumas preocupações do Gramsci era a idéia de que o Socialismo é uma sociedade auto – regulada, essa é a definição de Socialismo que Gramsci dava – sociedade auto – regulada e é muito complicado entender isso, sobretudo se pegarmos os modelos de centralização da economia e do planejamento centralizado e etc.

Mas acho que os Italianos e agora os salvadorenhos, com a frente Farabundo Marti deu uma definição de revolução incrível: eles não queriam chegar ao poder do Estado eles queriam ter o poder no interior da sociedade, construir o poder, que eu chamaria popular, não civil, civil seria diferente. A concepção, de sociedade civil estaria mais ligada às organizações dentro da sociedade civil. O poder popular é o poder de organização popular. E eles conquistaram 40% do território de El Salvador com a frente Farabundo Marti e agora fizeram um acordo sob a supervisão da ONU (a semana passada) em que as zonas liberadas passariam ao controle popular e eles não deporiam as armas, porque uma coisa interessante, a frente tem um braço armado muito poderoso que enfrenta o exército, então eles fizeram um acordo e se constituíram como polícia, com poder de polícia e o exército com poder de exército e estão combinando...

Quer dizer, vai fazer uma semana, mas eles estão em paz, quer dizer uma paz negociada que nenhum dos dois iria largar as armas, Nem a frente, nem o exército. Então um está com o poder de polícia e o outro com o poder de exército, então é uma forma um pouco estável agora de governo.

Na Itália eu acho que o que partido comunista fez foi uma coisa interessante, já há uns 15 anos, optou pelas comunas, pelo trabalho na comuna.

(pausa para comentários sobre as comunas na Itália).

---

[9] Entrevista realizada na residência do entrevistado em 18 de outubro de 1991.

Acho que deveríamos implantar o Parlamentarismo nos três níveis: federal, estadual e municipal. O parlamentarismo não tem que ser radical. Eu sou favorável a isso?????.

A minha leitura de Gramsci tinha sido muito equivocada na década de 80 porque como o Leandro Konder diz na tese dele que foi publicada: “A derrota da Dialética” que para mim é um clássico, para entender o marxismo hoje, não só no Brasil, mas, no mundo, ele diz que o marxismo no Brasil foi lido através do Positivismo, a minha leitura também vem, da década de 70, 80, hoje estou fazendo uma releitura total do marxismo, em função, não só por essa nova realidade, mas, por uma nova lógica...Fazer uma leitura não positivista, mas uma leitura histórica, dialética, concreta...Histórica no sentido de ver a diferença do momento em que ele escreveu isso. Eu acho que hoje a Itália é um celeiro, como foi a França antes e que hoje se perdeu...

Eu vou fazer um dossiê sobre autonomia escolar, e estou vendo diversas experiências nos Estados Unidos e Brasil também. Agora é uma pena que no Brasil é a direita (vamos chamar por enquanto assim, mesmo que hoje seja difícil falar em esquerda e direita) que toma estas idéias e põe em prática. Eu estava discutindo isso com o prefeito de Maringá, que é do PRN, e ele está pegando uma escola, escola municipal e entregando a administração para um grupo de professores da escola. Então os professores com isso ganham mais é quase o dobro de outros professores porque diminuem as despesas, com isso os professores se envolvem mais. O custo por aluno diminui e, portanto, preenchem todas as vagas.

R: Essa é que é a questão que muitos põem - a direita está pronta (e não é só questão de ter mais dinheiro), sempre em condições de tomar a dianteira. Toma o discurso da esquerda e o distorce para os seus propósitos e a esquerda parece sempre desavisada. Agora, por exemplo, quem saiu gritando pela educação foi Antonio Ermírio de Moraes!?

G: Esse é o ponto: a direita está muito mais inteligente, mais avançada. A esquerda está reacionária no Brasil.

R: E o PT?

G: A minha inscrição está aqui (na gaveta), cozinhando há meses, Eu estou aqui pensando o que é que vou fazer com isto. Você está vendo lá (um quadro na parede) ali no caminho, quando eu assinei a fundação do partido, em 1980. Eu fui um dos fundadores do partido. Eu não tirei de lá ainda, está no cantinho. Eu acho que na educação o PT não tem nenhum projeto.

R: Mas quando o PT ganhou a prefeitura e o Paulo Freire foi para lá, eu particularmente tinha mil motivos para achar que o Paulo Freire não devia estar lá. Mas aí fiquei pensando que era a sua orientação que ia vingar. Mas não foi o seu projeto que foi à frente, nem mesmo o do Paulo Freire. Para quem está de fora parece alguma coisa amorfa, sem definição.

G: Mas eu acho que não é só a prefeitura de São Paulo e nem o fato do Paulo Freire ter sido o secretário. Ele imprimiu uma marca, digamos, de autonomia, uma marca de pluralidade. Eu acho que o problema é o partido mesmo é o PT. O Paulo tem uma dificuldade muito grande com o PT. Por várias vezes ele pediu demissão, em função do Partido, das tendências no partido.

Por isso que eu falo não há um projeto educacional no PT enquanto partido, não só nos educadores do Partido, mas o PT mesmo, enquanto partido não tem um projeto educacional como tem o PDT, por exemplo, que um dos seus eixos fundamentais é a educação. Então num programa de televisão de uma hora o PDT fala 45minutos sobre escola. Não só fala, mas tem um projeto. Os CIESPs são um projeto político-pedagógico, que pode ser questionado, mas é um projeto. E o PDT é o único partido político no Brasil que tem um projeto educacional, o único.

Os outros partidos não tem, o PT não tem, porque tem uma série de tendências, cuja predominância é a tendência sindical que se reduz quase que exclusivamente na sua maioria absoluta à reivindicação salarial dos professores, portanto tem uma tendência corporativista, basicamente corporativista e não tem um projeto de escola. Não tem.

R: Mas, o que parece é que têm muitos...

G: É... é uma tendência pedagogista, outra chamada de conteúdista, uma outra sindical, outra pública popular, uma tendência de trabalhar junto com os movimentos populares a questão da escola. Então é muito difícil mesmo para o Mário Sérgio Cortella que está lá agora, eu acho que ele tem que administrar a secretaria porque

o partido mesmo é muito confuso na questão da educação. Não tem um projeto de cultura. O partido não entende o quanto à questão da educação e da cultura é importante no desenvolvimento do país, o quanto necessitamos de uma educação básica para todos.

O partido não tem se empenhado nisso. Não sei se por ser um partido jovem ainda e não ter percebido essa ligação com a cultura. O problema também é que o partido nasceu no sindicato, nos movimentos populares também, mas, sobretudo nos sindicatos onde a única preocupação, a preocupação maior é com os salários. E essa é a tragédia: o salário é tão baixo que limita as lutas, tolhe as várias frentes de luta.

Mas eu saí, deixei uma carta muito clara ao Paulo, por que eu saí, por que eu não ia continuar. Porque eu não acredito...A minha idéia de escola hoje já está muito clara na minha cabeça. Até sou contra a existência dos próprios organismos intermediários. Eu acho que nós tínhamos que pegar um professor dentre os professores e por lá... Terminar com supervisores, coordenadores pedagógicos, orientadores administrativos, com SEMP, com TRU, com todos esses que somam 50% e isso o PT não quer, e não quer porque ele vive desses cargos aqui. Nem o PCB também não quer, porque tem a teoria dos cargos. Quer dizer são fisiológicos os partidos no Brasil. Então, há uma proposta minha e é isso que faz com que essa fichinha (a da filiação do partido) suba e desça e fique por enquanto por aqui, primeiro porque, eu acredito em partido, eu sou um homem de partido e todos os intelectuais necessitam definir-se politicamente.

Mas por outro lado eu sinto que isso não é futuro, isso daqui. Porque o que há por trás disso é a noção de Estado é a natureza do Estado. Eu sou contra o fortalecimento do Estado! Eu acho que a sociedade tem que estar definida claramente aqui então a sociedade... quer dizer, um dos órgãos é a escola. Então eu acho que tem que se entregar a escola aos professores. Então o professor, um entre eles, seja o diretor nomeado pelo conselho de escola nada de ser concursado. Hoje eles nomeiam para fazer tarefa burocrática. Então eu via na secretaria o que eu mais ficava triste era ver quanta gente com uma capacidade boa, estuda 30 anos e vai fazer um trabalho burocrático, preencher fichinha, vai mexer no computador...

Eu tomei consciência quando um dia eu estava na “casa rosada” que era o local onde se preparava o governo, que era uma mansão aí em São Paulo. “Casa rosada” era um nome que se deu, que era uma casa cor de rosa que os parentes do

Suplicy cederam, para a gente na época, em dezembro. Aí tinha uma idéia de transferir uma verba de 76 milhões de dólares da Secretaria da Educação, como eu fiz, para a Secretaria municipal do abastecimento. Imagine que a Secretaria do Abastecimento tinha cinco milhões de orçamento você imagina o que representa 76 milhões para a secretaria, a secretaria é hoje conhecida pelo seu orçamento da merenda escolar e esse dinheiro era para o departamento, o CAS, Coordenaria de Apoio à merenda escolar, era mais material escolar que merenda. Mas veja bem, havia na sala um diretor de escola e secretário Gianine, do abastecimento disse: “olha eu não entendo o que é a merenda me explique”. Aí disseram que tinha um diretor, aliás, era uma diretoria.

Aí a diretoria sentou lá e deu uma lição sobre a merenda: quanto custava o pãozinho, que hora devia chegar, a salsicha com pimenta sem pimenta...Sabe a diretoria falou de merenda como uma categoria incrível.Agora na hora que sentou com a gente para falar sobre escola não conhecia nada. Quer dizer, ela estava...Aí eu percebi uma coisa: como é possível nós nos ocupamos do pedagógico na sala de aula? Nós nos ocupamos com a merenda, com saúde, com administração, que ela era perita nisso, mas ela era uma professora, ela tinha que trabalhar na sala de aula.

Então a minha idéia de escola hoje é outra. Não precisa de secretário de educação, já tem o superintendente. Dinheiro, recursos, isso que tem que levar para a escola, diretamente na escola.Pega todo mundo que está no meio bota na escola. Querem fazer planejamento? Bota para fazer planejamento na escola. Querem fazer planejamento para outras escolas? Não tem problema parta do planejamento da sua própria escola. Então todo mundo na escola, esse é o meu ideal de escola. Dinheiro diretamente para os professores.

R: Então nesse esquema desaparece também o Pedagogo?

M: O Pedagogo para mim, e a tese é de 1973, é a minha convicção de que não deve existir o pedagogo. Sou contra a existência do curso de Pedagogia. Faz-se curso de Educação e eu dou aula em curso de Pedagogia. Os pedagogos aqui da unidade escolar... a unidade escolar como unidade orçamentária, com autonomia financeira, portanto que a ,escola tenha autonomia financeira e tenha autonomia didática. O que significa é que a secretaria deve oferecer, como diz o nosso grande Umberto Ecco no livro Belas Mentiras, não deve oferecer um currículo não deve fazer uma reorientação curricular que leve um currículo para todas as escolas. Deve oferecer

uma dezena, uma centena de currículos diferentes e a escola, ela sim, deve se encarregar disso com autonomia didática,e a autonomia de gestão, isto é, ela deve...Puxa essa experiência do Paraná, do PRN, é progressista, infelizmente o prefeito tem intenção de ser governador do Estado.Então ele está se lançando com educação, ele sabe que a população está esperando...

R: Eu acho que essa temática da educação é que vai fazer parte de todas as plataformas políticas das próximas eleições, porque estão esgotadas ou não tem o que se dizer sobre o econômico, político, que já faliu...
M: E os educadores vão estar na retranca, no reboque, a criticar. Foi o que eu vi, no Paraná onde eu dei curso um dia inteiro, uma segunda-feira, oito horas. O pessoal de partidos de esquerda, identificados, que estavam presentes ficaram irritadíssimos com as minhas posições. Quer dizer, isso que vai ser, a reação vai ser da esquerda no Brasil. Está sendo da esquerda. Da maior parte..., não digo que todos, um Genuíno, por exemplo, esse é um cara progressista, de esquerda dentro do partido. Corajoso, aberto. Porque ele tem maturidade, ele está na luta, ele é aberto para o que está acontecendo, quer dizer não tem catecismo absolutamente fechado. Então eu acho que o pessoal de esquerda vai ser a reação daqui a pouco, quer dizer, está sendo já no Brasil, nem que seja a direita que esteja propondo isso. Porque tem setores progressistas dentro da burguesia e da pequena burguesia que estão propondo idéias absolutamente, que eu embarco nelas rapidamente e há muito tempo, por exemplo, da autonomia da escola, eu embarco porque a autonomia da escola é a base da autonomia intelectual do aluno e a autonomia intelectual é a base para formar o cidadão governante, não o cidadão governado apenas, E na forma como a esquerda propõe, ela propõe que se obedeça a um catecismo, que se obedeça a uma orientação curricular. Isso era válido antes, era preciso ter catecismo, palavras de ordem e coisas assim e isso ficou cansativo, eu sinto isso dando aula, quando dou as teorias críticas, os alunos, ou respondem sobre elas, lançam mão de chavões e não alcançam as nuances que as caracterizam, utilizam até o que ouvem nos programas políticos, percebe-se que há muito discurso e pouca base teórica... É preciso ter uma autonomia intelectual. Falta... Em 1966 o George Gusdorf escreveu um texto para a unesco...

R: A sua tese de mestrado foi sobre ele?

M: É foi a minha tese de mestrado, depois eu o conheci e caminhamos juntos durante algum tempo, ele fez inclusive o prefácio do meu livro. Aí ele dizia que era criminoso o Estado fazer experiência com crianças como se faz em laboratório experiências com cobaias. E, na época eu me insurgi porque então a minha idéia de Estado era outra, não tinha lido Gramsci ainda, a noção de Estado enquanto soma da sociedade civil, com a política, com a sociedade econômica. Eu achava não, que o Estado tinha que ser educador mesmo e fui amadurecendo a idéia, hoje eu acho que Gusdrf está certo: É criminoso se fazer experiência com crianças e nós estamos cometendo esse crime todos os dias quando em bons currículos, bons ideais pedagógicos e procuramos por todas as maneiras colocar as nossas idéias. Eu respondi, quando na secretaria, a uma entrevista de jornal, eu acho que claro, enquanto o educador eu gostaria de discutir as idéias que eu tenho com a população sem impor o nosso projeto educacional.

Hoje eu seria mais radical, dois anos depois, nem isso eu acho que seria importante.Importante é que eles tenham livros e que todo mundo, todas as tendências, todas a correntes tenham muito material esse é o nosso papel. Não é o de dizer a eles:"olha a partir de hoje o currículo da escola básica vai ser, esse, ou aquele"...

R: Eu tenho algumas perguntas específicas. Eu queria saber a sua própria trajetória. Antes eu queria explicar o que estou fazendo na minha pesquisa. Eu tenho entrevistado os autores que tem surgido...A minha tese é sobre a Filosofia da Educação, impressa, de 79 a 89. Eu dividi em dois períodos eu parto de um anterior a esse, que eu chamei de "mordaça" e um seguinte de "euforia" que seria, terminada a censura, terminada a perseguição, o de se ter a possibilidade de publicar e aí o que se publicou e quem é hegemônico. Então eu tenho feito pesquisa com as editoras, (o que elas me dizem que venderam mais) Catálogo brasileiro das publicações, com os concursos públicos (o que eles pediram) e com os professores de Filosofia da Educação (enviei um questionário para cada um dos professores de Faculdades, Universidades do Estado de São Paulo), e então eu tenho determinadas respostas eu tenho ido atrás de determinados autores, mas eu tenho encontrado fios de meadas que puxadas trazem um mundo. Por exemplo, eu encontro a Selma Garrido Pimenta, ela não é uma autora citada, ele é específica para segundo grau para Magistério, no entanto ela dirige durante um período a

revista ANDE e a revista é a mais citada pelos professores. A revista toma o lugar de livros. Aí ela me conta uma história, então vem o Fusari, que tem o CENAFOR e todo aquele trabalho.

Então o universo tem se ampliado, e o que eu queria fazer com tranquilidade num universo mais restrito tem se ampliado.Mas eu parti dos autores chaves de tendências. No caso, você estaria, citado por outros autores o primeiro a iniciar uma discussão sobre educação pela dialética. Isto teria acontecido em 77 num curso organizado por você na PUC (citado na Revista Educação e Sociedade). Então eu teria este dado: Você seria quem primeiro falou em Dialética na Filosofia da Educação. E paralelo a isso eu teria também o Saviani no mesmo ponto. EU queria saber isso e mais a sua Dialética também, naquele momento, que tipo de Dialética..., em 77. Parece-me que o ano é esse em que você começa essa discussão...

M: Eu fiz o meu mestrado em 73. Eu fui o primeiro mestre em Filosofia da Educação formado pela PUC, no recém criado mestrado. E aí nesse ano saí do Brasil para fazer meu doutorado em Genebra...

R: Esse primeiro curso foi aquele organizado pelo Saviani?

M: Eu acho que não. O curso é o do Joel Martins isso começou em 70/71. Eu entrei na segundo turma, devia ter começado uma primeira turma no segundo semestre de 70. E eu entrei no primeiro semestre de 71 e terminei em 73. O mestrado era de dois anos. E em dois anos eu consegui fazer a tese e os créditos, porque eu estava na USP. Eu estava fazendo Lógica Matemática na USP eu estava, inclusive como aluno especial, porque eu ia entrar em 71, isso foi em 70 porque em 71 eu ia como aluno regular da USP orientado por Osvaldo Porchat em Lógica Matemática.

R: Então a sua formação era nessa área?

M: Não. Eu era apaixonado por Física eram estudos muito pessoais. Mas eu fiz Filosofia e Pedagogia.

R: Mas você também veio de seminário, da igreja.

M: Sim fiz seminário. Eu interrompi os cursos, de Filosofia que eu fazia ao mesmo tempo Pedagogia, em Lorena. Só que eu demorei muito porque como trabalhador tinha que fazer aos poucos... eu demorei dez anos para fazer o meu curso de

Filosofia. Em Pedagogia demorei cinco. Comecei em 62 e terminei em 67. Filosofia eu iniciei em 62 e terminei em 71. Demorei dez anos. Porque no início eu estava fazendo Filosofia religiosa. Teologia viria depois, seriam sete anos depois, teria demorado 11 anos para ser padre. Eu teria mais 4 de Teologia, mais 3 de Magistério. Eu demoraria 12 anos. O meu curso era um curso de seminário, mas havia possibilidade de convalidar alguns créditos. Eu convalidei o curso depois, então eu continuei o curso aqui depois com os jesuítas, mas não como seminarista.Quando vim para São Paulo eu tinha saído do seminário. E aí então eu tinha que trabalhar, porque no seminário, eu dava aulas, mas vida boa. E eu não teria conseguido estudar porque meus pais são trabalhadores rurais em Santa Catarina e só o seminário me possibilitou estudar, foi a única chance de estudo que tive na vida.

Então depois do mestrado fui à Suíça fazer o doutorado, com uma bolsa para a América Lática eu demorei para conseguir tinha muita luta tinha que passar por um monte de exames, até médicos. E acabei conseguindo essa bolsa que era privilegiadíssima par a Suíça mesmo por um ano e depois foi renovada por mais 3. Tinha exames de línguas, com excelência em Francês, mas consegui. Fiquei lá de 73 a 77.

E logo depois de 68, e Genebra, havia toda uma contestação e ao mesmo tempo grupos de esquerda de 68, que estavam ainda resistindo e ao mesmo tempo havia esse grande de debate.E lá havia um Partido do Trabalho. Nesse período é que eu tomei grande conhecimento da leitura do Gramsci, do Habermans e a minha idéia era voltar ao Brasil para ser professor de Sociologia da Educação onde ele dava curso só sobre Habermans. Tive também aula com Piere Furter. Então aqui no Brasil a gente já lia Álvaro Pinto, alguns textos do Marx que eram as Cartas, Cartas e outros escritos, onde entrava o Manifesto. Mas nós tínhamos muita dificuldade porque era proibida a leitura marxista no Brasil.

Mas Álvaro Vieira Pinto era nosso grande intérprete da literatura marxista e estudamos muito. Estudamos Hegel, estudamos Marx, associando os dois. Estudamos Bubber. Então a FENOMENOLOGIA E EXISTENCIALISMO eram duas correntes que nos ajudavam a sobreviver. Então havia um Sartre, para ler Marx, através do Existencialismo. O Marleau –Ponty na linha da Fenomenologia.

R: Era a leitura do Joel Martins que levava um pouco a isso?

M: Era o Joel Martins, o Aquiles Fusuver, o Geraldo Tomaco, o Saviani e o Antonio Joaquim Severino. Então esses eram 5, digamos autores, que eram nossos professores também. E foram os 5 que participaram da minha banca. E que a gente foi evoluindo pela leitura, pela prática. Nós vivíamos o marxismo não de cartilha. Veja que a nossa introdução da Dialética e do Marxismo, digamos, não foi via cartilha de partidos daí começamos a ver Marx porque a continuação da Filosofia é Kant/Hegel/Marx. Depois de Kant chegamos a Hegel a depois entramos em Marx necessariamente, porque no fundo Marx é um fenomenólogo de esquerda. Assim como o Hursserl caminhou por uma fenomenologia mais idealista, Marx entrou por uma fenomenologia dialética. Então a minha idéia nos meus textos incorpora a fenomenologia com um passo... a Dialética dentro da Fenomenologia Hegeliana, com todas as mudanças com Marx. Como método de apreensão da realidade. Com as categorias fundamentais... Edmund Hursserl dizia ir “à coisa mesma” e, o Marx ir “ao concreto”. O empírico torná-lo pensado... Pensar o empírico e voltar ao empírico nesse caminho constante de teoria e prática. E de ver a totalidade, de ver a contradição de tudo isso já que faz parte da fenomenologia dialética ou da dialética (tirando a palavra fenomenologia para não identificar muito com Hegel).

Isso nós tínhamos já nos cursos antes de 73. Então de 71 a 73 nossa reflexão caminhava um pouco assim: Dialética, Fenomenologia, Existencialismo sem usar ainda a palavra Dialética. Usávamos uma visão histórica a gente muito na questão histórica.

Eu depois saí. O grupo continuou aqui e aí sim eu tive um confronto mais sério com a teoria e com a prática dos grupos. Eu tinha um seminário chamado Ideologia e Educação eu era assistente do Professor Quantillion, então eu propus esse seminário em 74 e foi até 77 esse seminário porque sempre repetia. Líamos o Marcuse, líamos o Habermans, líamos o Gramsci, líamos Althusser, Bordieu e Estableau os fresquinhos foi quando, em 74, se publicou La Reprodución. Então eu estava lendo, nessa época, muito a Pedagogia do Conflito.

A idéia era então de que a Pedagogia devia enfrentar a contradição. Trabalhávamos o tempo inteiro com a contradição, seja no psicológico, a contradição em sala de aula, seja ao nível social.

A categoria fundamental nessa pedagogia do conflito é a idéia de contradição que está inserida em todos os fenômenos, inclusive no fenômeno educativo. Daí então a noção da Pedagogia do conflito como uma concepção dialética da

educação. Uma concepção dialética de educação deve se traduzir por uma pedagogia do conflito, isto é, uma pedagogia da contradição, uma pedagogia que explora as contradições, que trabalha constantemente com a contradição em todos os níveis: a nível pedagógico, como eu disse, a nível político, a um nível social, a um nível cultural, então, eu trabalhava com 4 categorias básicas que depois eu encontrei no Capital.

Quando eu voltei para o Brasil em vez de eu dar o curso sobre Habermans eu comecei a dar curso sobre o Capital, o pessoal não tinha lido o Capital, não lia. Então eu pegava o Capital, o pessoal não tinha lido o Capital, não lia. Então eu pegava o Capital, diretamente no original, são 6 volumes, em português, a primeira tradução do Reginaldo. Então eu trabalhava com a necessidade, determinação (econômica e cultural), contradição, e possibilidade Trabalhava basicamente com essas 4 categorias articuladas que para mim são as categorias básicas do Capital e que Marx... Então eu fundava minha pedagogia um pouco nisto.

R: O termo dialética você usa, você lembra em que período, você tem claro qual é o período?

M: Eu já vinha da Suíça desde 74,75 antes de vir para o Brasil a ideia... A minha ideia é a seguinte: que existe uma concepção dialética da educação. A partir, sobretudo, do livro do Gramsci, que a gente viu lá, “A concepção Dialética da História”. Então eu ligava Pedagogia do Conflito e Concepção Dialética da Educação. Quando eu escrevi isso eu não sei... fiz uma revisão do livro. Eu não lembro a data exata. Claro o livro Concepção Dialética da Educação aparece só em 86, mas tem artigos de 78, 77. Então...mas você fez uma pergunta complicada...

R: Estou me pautando pela entrevista da Selma, que diz que “tudo começou com o livro do Succhodolski” e que depois viria o livro do Valter Garcia e o seu livro usando o termo Dialética, isso porque ela está falando de Concepções Educacionais Críticas que não tinham um nome naquele momento...

M: Mas uma coisa é você imprimir um livro.Veja bem, a partir de 83, quer dizer, a ideia de concepção dialética e tal, porque saiu um livro, não é, e meu livro saiu em homenagem aos cem anos da morte de Marx.

R: Mas você não teria dado um curso na PUC em 77...
M: Ah! O Mário Sérgio Cortella, inclusive escreve sobre isso, e faz uma crítica até muito interessante. Em agosto de 77. O primeiro curso, uma espécie de seminário era proposta de programa. Enfim quando eu vim em julho eu tinha um programa do que eu já dava lá. Então era um Programa de Estudos de Filosofia da Educação. Era um seminário de Filosofia da Educação. No centro de Filosofia da Educação na Universidade de Genebra que eu o Claude organizamos e tivemos algumas publicações. Fizemos um texto: O Manifesto Filosófico. E o primeiro programa que eu tinha estava até em francês e o traduzimos em aula e esse seminário então, eu tinha um seminário de um lado e o Saviani tinha um na outra sala do lado no mesmo dia no mesmo dia horário. Aí então como no intervalo a gente se encontrava e eu lembro que o Cury, por exemplo, porque eu tinha monografia sobre o Mão tse-Tung, porque ele trabalhava muito a idéia de contradição na tese dele então eu passava muito material para ele, para o Cury. Mas ele não estava no meu seminário, ele estava no outro. Então eu lembro que nesse seminário aparece a noção de Concepção Dialética da Educação, eu já falava nisso, eu já trabalhava essa noção na Suíça, um pouco...(interrupção)

R: Tentando encontrar o nascedouro das diversas linhas, por exemplo, o Saviani seria o inicio da Histórico Crítica, o Libâneo da Crítico Social dos Conteúdos, etc. E você qual a sua linha ou você se acha inserido na linha do Paulo Freire?
M: Eu não trabalho muito com a noção de... Eu trabalho, por necessidade na Filosofia, com a noção de corrente, tendência, concepção, etc. Mas eu nunca procurei me definir por uma tendência por uma linha.

R: Mas você não se sente assim eu fundei uma? Esta concepção aqui da Dialética do conflito?
M: Ai sim.Mas eu não me situaria ai nessas tendências. Por exemplo, o Libâneo trabalha com duas categorias Progressista e Liberal, e eu já falei para o Libâneo que há Liberais Progressistas e Progressistas Liberais ai então confunde tudo. Mas eu acho que, como você falou antes, são algumas caixinhas que servem para a gente se situar, e na Progressista ele divide em 3: Libertadora, Libertária e Conteúdista na qual ele se situa e a partir de onde ele se situa ele vê as outras. Eu não estou me situando em nenhuma delas porque eu estou vivendo o processo.

R: Você não se situa na Libertadora. Quem faz isso é o Henrique Nielsen Netto?
M: Não eu não posiciono, eu trabalho mais com a noção de perspectivas. Então me refiro a mim e eu estou procurando saber o que eu devo fazer o que eu vou fazer. Agora que é claro que o meu referencial continua sendo a dialética uma dialética renovada pela prática constante e pela leitura do mundo. Mas eu não consigo me situar. Se você me pergunta se você é um freiriano. Eu acho que muitas idéias de Freire são válidas, mas eu não tenho um credo freiriano.

R: Mas você é identificado...
M: Pelo trabalho que eu fiz com ele, porque eu defendo o pensamento do Freire. Agora estou trabalhando com o Instituto do Paulo Freire. Então isso me coloca muito próximo. Mas eu nunca tive a preocupação de me inserir numa tendência Libertadora. Eu acho ainda um pouco prematuro me preocupar com isso.

R: Você é um dos três autores mais citados nos meus questionários. Eu tenho Saviani, Freire e Gadotti como os primeiros mais citados. Então estou tendendo a te interpretar como tendência.
M: Bom eu tenho algumas ideias, mas eu não sei se representa tendência. Mas eu das 3 citadas eu não me situo eu não me coloco em nenhuma delas.

R: Então você seria uma outra?

M: Talvez uma outra, mas eu não sei qual é a minha referencia é Gramsci e...

R: Você poderia identificar?
M: Claro numa concepção Dialética com certeza. Eu acho que se o Libâneo quiser trabalhar melhor uma concepção Libertária, por exemplo, ele colocaria os anarquistas ficaria melhor. Se ele quiser trabalhar com a noção de libertação a partir de Paulo Freire ele consegue. Se quiser trabalhar com a noção de libertação a partir de Paulo Freire ele consegue. Se quiser trabalhar com a noção de renovação dos conteúdos ele consegue. Ele pode dar qualquer nome, Eu trabalho com a noção de Dialética ainda. Ela pode ter sido esvaziada em termos de palavra, de nome, pode ser que a palavra não signifique muito hoje. Eu não tenho a visão da chamada

Histórico-Crítica, e da Pedagogia dos Conteúdos não. Porque a minha concepção teórica é diferente, eu faço uma crítica a essa idéia dos conteúdos dos funcionalismos, quer dizer, a idéia de preparar um pacote, de conhecimentos que sejam, digamos universais e que todos devem aprender porque todos que tem acesso àquilo, tem acesso à cultura. Eu não trabalho com essa epistemologia porque eu crio conhecimento, enquanto eu conheço, eu transformo o conhecimento.

Então um texto, veja bem, esse currículo aqui que eu discuti no Paraná agora: Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, todos eles pegaram tudo que é de Histórico Critico e juntaram em currículo e então eles chamam de Histórico-Crítico. Eles trabalham e isso abertamente, claramente, com a noção de transmissão-assimilação. O tempo inteiro com a noção de aquisição da linguagem como instrumentalização. Então o tempo inteiro com a noção básica que é esta aqui – transmissão/assimilação do saber sistematizado. Eu não trabalho com essa epistemologia. O conhecimento se elabora na medida em que.é dinâmico, é vivo. O pensamento é vivo. Não se transmite o conhecimento. Você oferece as informações. Você reelabora na hora que... Você conta uma “historinha” para 30 crianças e depois manda reproduzir. Cada uma reproduz diferente porque ela tem saber em cima do qual ela insere um novo saber. Então essa objetividade da transmissão/assimilação eu contesto muito.

R: Mas ela é mais cômoda, vem pronta.

M: Claro, é tranquila. É um conhecimento elaborado, um pouco uma receita. Não digo que eles trabalhem assim que sejam tão mecânicos assim. São abertos e tudo mais. Mas eles trabalham muito nessa questão de recuperar a escola através do melhor manual possível, eles querem aperfeiçoar o manual ao estremo. Eu não vejo assim. Para mim Humberto Ecco é escola nisso, você tem que oferecer o mundo para ler as coisas, e aí as pessoas vão criando a sua própria estrutura, desenvolvendo sua própria estrutura mental e criando seu próprio conhecimento. Para mim esta é a concepção dialética da educação. E eu, primeiro, não tenho a menor vontade de fazer seguidores porque normalmente quando se faz uma tendência se procura que haja gente que siga.

R: Mas você tem noção dos seus seguidores...

M: Não tenho a menor idéia. Mas eu não estou nessas 3 linhas.

R: Então você não está com Paulo Freire?
M: Não! Paulo Freire é um grande educador... Eu não trabalho com tendências. Pode ser daqui a 2, 3 anos...

R: A ligação do seu nome com Paulo Freire vem desde quando ele estava no exílio e você fez toda aquela luta para que ele pudesse voltar. Então é muito por aí.
M: Mas nós trabalhamos a noção de conflito e diálogo num livro, discutimos e continuamos discutindo, a noção de dialética. Mas isto não significa... Eu queria, é claro, a contribuição, e isso eu queria deixar claro, a única contribuição que a pedagogia latino americana deu e está dando para o mundo foi a da Pedagogia Libertadora, não tem outra. E eu viajo muito, já dei curso em vários países. Ainda agora fui convidado para dar um curso na Universidade da Califórnia e o que eles me pedem é o que é o pensamento pedagógico, qual a contribuição no campo pedagógico da pedagogia libertadora. Algumas noções aí, como a politicidade da educação, como o compromisso do educador, como a leitura do mundo, uma série de noções básicas que vieram originais dessa pedagogia. Então eu não posso deixar de aceitar isso como uma grande contribuição enquanto educador.

R: Então você exerce o papel de porta–voz do Paulo Freire para o resto do mundo?
M: Não é bem assim. Quer dizer, eu recebo muitas cartas, a maioria pedindo artigos. Alguns pedem Paulo Freire como administrador público agora.

R: Mas isso veio depois que você começou a trabalhar com ele na secretaria? Porque me parece que no Brasil talvez haja essa confusão exatamente por esse movimento que você fez.
M: Eu acho que na época e ainda agora eu tinha claro que o Paulo Freire tinha que voltar para o Brasil, tinha que voltar. Eu fiz ato público, fui para a reitoria com megafone, porque o reitor não queria assinar o contrato dele. Em 79 eu tinha um contrato de 5 anos na Universidade de Genebra, fiz um concurso para professor assistente do professor Quantillion e desagradei muito suíço, colegas que também, fizeram o concurso e não digo que fiz inimizade com os colegas suíços mas eles se ressentiram por um colega latino americano ganhar o concurso, porque é muito difícil na Suíça ganhar um posto daquele.E aí no final do primeiro ano, eu ganhei

mais 5. Eu disse: não, eu vou embora! Aí que eles ficaram loucos e não entenderam como é que o cara está com um posto renovável, aqui na Suíça um país a maior estabilidade e vai voltar para aquela merdinha de país, aquela republiqueta.

R: E Porque você quis voltar?

M: Porque estava melhorando aqui, e depois a questão de que meus filhos não estavam mais falando português. Tinha a parte afetiva, mas também tinha a parte que é lá que é meu lugar eu vou ser sempre um estrangeiro aqui na Suíça. E eu disse ao Paulo, ele era professor no mesmo departamento que eu lá na Suíça. Mas a Elza dizia: não ele pode ser morto a qualquer hora! Mas se ele tivesse um vínculo assim como a UNICAMPI que é uma instituição pública do que com uma PUC uma Universidade do Nordeste. Então eu disse: eu estou sendo convidado para a UNICAMP e eu vou lutar para que você venha para a UNICAMP e aí o convidei em 78 para o seminário de Educação Brasileira e ele não pode vir porque negaram o passaporte a ele. O Ministério da Educação dava o dinheiro para a passagem, mas não dava o passaporte. Então ele fez a palestra por telefone. Ele fez muito emocionado.

E esse Seminário é que inicia uma grande retomada do pensamento crítico no Brasil. E ela precisa ser contada. É evidente que muita gente não entendeu essa história até hoje. Mas eu não faço muita questão que estenda. Então foi aqui, novembro de 78, com dezoito Estados do Brasil participando, com perto de mil educadores se reunindo depois de 64.

R: Isso é anterior a ANDE.

M: Foi anterior. Depois vem a ANDE, a Educação & Sociedade. Eu disse que era necessária a volta dele, insisti. Eu acho que o Paulo se renova e anda se renovando e vai se renovar. Tem coisas novas que ele anda dizendo. O pensamento de Paulo Freire é um pensamento pós- moderno.

R: Mas o seu é distinto do dele?

M: Mas eu nunca fiquei tentando separar. A Libertadora está na minha cabeça tem alguns pensamentos libertários, a idéia de autonomia, por exemplo, eu tomo essa idéia. Mas eu sou mais por uma pedagogia integradora, uma tendência integradora,

como é do Sucholdski (do qual eu recebi uma cartinha esses dias, ele está com quase 90 anos). Eu mandei uma carta para ele e ele respondeu.

O Sucholdski que fez a resistência no interior da burocracia socialista e foi capaz de ser o último humanista deste século. O Jesus Palacius, para mim é muito importante, enquanto educador, enquanto sistematizador do pensamento pedagógico. Então eu tomo um pouco essa perspectiva integradora, que á a concepção dialética da educação.

Eu não me importo se outros estão pensando assim, se outros estão seguindo. Eu estou tentando viver a minha pedagogia na prática, no dia a dia. Aprender da pedagogia dos conteúdos a seriedade com relação à função específica da escola. Eu tomo elementos integro esses elementos, mas eu não me classificaria em nenhuma dessas três que o Libâneo põem, porque a mais clássica das classificações é a do Libâneo hoje em dia. Eu não estou preocupando com a classificação.

Eu acho que o pensamento moderno é diferente. Talvez eu me locasse numa espécie de pensamento pós-moderno. O pensamento moderno é fruto da **alfalarum**. É fruto da Teoria Iluminista, de que tudo tem que ser racionalizado, de que pensamento é uma espécie de..., isso é a teoria hegeliana no fundo, é uma espécie de evolução sem contradições. Eu acho que não existe um pensamento assim, uma teoria acabada. Então o que os racionalistas, modernos, querem é de todo jeito colocar tudo em caixinhas, esterilizar.

R: Mas alguns a gente tenta colocar e eles escapam, Paulo Freire, por exemplo.
M: Mas ele é posto na caixinha da Pedagogia da Libertação, ele é definido como o teórico da Pedagogia da Libertação. Mas ele tem uma amplitude de assuntos muito grande, ele fala para médicos, para juristas, sobretudo fora porque no Brasil ele é muito pouco lido, estudado.

Mas se você achar uma caixinha para mim me ponha na Dialética. E só para me definir, eu me coloco numa perspectiva integradora dentro da dialética. A dialética não é exclusiva, ela é inclusiva. O que eu reclamo deste pessoal aqui (histórico-crítica) é que eles são exclusivos eles nem sequer citam autores que são de outras, chamadas, tendências. E isso aqui para mim é um pensamento a-histórico. Eles são incapazes de integrar...

R: Mas você não corre o perigo também de, na medida em que você faz suas leituras, as transforma em texto e quem o utilize o faça como uma cartilha com palavras de ordem. O perigo de quem lê seu texto não consiga refazer o seu caminho e ponha você numa determinada caixinha e depois nem se preocupe em buscar a origem do que você escreveu.

M: É um perigo, é a tentação totalitária. A tentação é essa a de tentar esconder as suas fontes. Eu me sinto muito feliz, porque saber conhecer é uma atividade humana que dá mais alegria, mais prazer. A mim dá um prazer enorme quando uma idéia nova, numa revistinha que seja, eu nem olho o partido, eu fico feliz.Eu não tenho medo da verdade esteja ela em que caixinha estivar.O Gramsci dizia: só a verdade é revolucionária. Mas, se é um intelectual burguês, Newton Freedman, por exemplo, se ele sustenta algumas ideias boas de educação, eu não tenho dúvida, eu vou em frente. Essa é a perspectiva integradora do marxismo, aliás da dialética, porque a dialética é maior do que Marx. Eu discuti muito com o Saviani porque o Saviani achava que a dialética... ele dizia: você tem uma perspectiva heterodoxa e eu tenho uma perspectiva ortodoxa. Qual é a perspectiva ortodoxa? De que a dialética é completa em si mesma e de que não precisa de nenhum outro pensamento, de ninguém. Isso foi num debate que eu tive com ele na PUC, então eu dizia: eu prefiro continuar heterodoxo porque eu acho que a dialética é inclusiva. Se não for assim ela se estiola e morre, é um pensamento morto.

Para mim a dialética é um pensamento vivo. Então a dialética preserva isto de original é a ideia de que o pensamento é vivo e de que está sempre dinâmico por isso eu trabalho com perspectiva e prospectiva e não com tendência. A tendência quando se fala em tendência você fala em delimitar, portanto, em excluir, A noção de tendência é anti-dialética, ela é formal porque ela faz trabalhar com tendência a, tendência b, vertente...Eu prefiro até trabalhar com concepção, concepção de mundo, é muito mais ampla, é um chapéu enorme, do que tendência que depois você vai partir para corrente dentro das tendências e depois para vertente dentro das correntes, etc, etc.Isso vai *ad infinitum* até chegar à pessoa que é única e exclusivamente de uma corrente de uma vertente etc.

Eu trabalho com a perspectiva dialética e não com uma tendência dialética.

R: Mas quando estamos falando dessas minúcias, estamos falando com a pós-graduação e não com aqueles que estão trabalhando na educação e não com educação, o professor do 1° do 2° grau...
M: Mas nós temos enquanto educadores, o dever de **ensinar a pensar** e não **ensinar pensamentos**. A minha crítica ao Saviani basicamente é esta.

R: Mas como fazer isso nos livros?
M: Sendo honesto, é citar suas fontes, é citar pessoas com as quais não concorda e dizer claramente porque não concorda... Quando saiu esse livro aqui onde eu critico Escola e Democracia, o texto fez um escândalo. Ligaram, fizeram ato de desagravo...neste texto inicial (Educação e Compromisso) que eu faço análise crítica do pensamento do Saviani, acharam que era um desagravo.Isto é honestidade e eu posso até me equivocar.Mas, a gente quer ser honesto, na necessidade de citar a fonte, quem foi que disse...

R: Mas parece que a APEOESP optou por essa linha do Saviani?
M: Ah! Sim, há uma pedagogia oficial hoje em dia que é a Pedagogia dos Conteúdos. É isso que eu disse lá no Paraná, mas é uma pedagogia que não tem um projeto político muito claro, muito definido.

Essa discussão toda me lembra um artigo[10] (transcrito abaixo) que a Folha me pediu (coluna Debates) com a abertura: “Você acha que a pedagogia brasileira é dominada pelo esquerdismo?” E eu respondi (já saiu, mas saiu truncado). Nesse artigo (texto abaixo) eu trabalho com a ideia de exclusão. O esquerdismo para mim é ideia de exclusão.

---

[10] Folha “Tendencias e Debates”

Voce acha que a pedagogia brasileira é dominada por subesquerdismos?

Ausência de um pensamento radical

Moacir Gadotti

A formulação da pergunta só pode ser considerada como pedagogicamente provocativa, num tempo em que alguns termos – como esquerda e direita - são cada vez mais ambíguos. Todavia resposta é NÃO em que pese a dificuldade de estabelecer limites objetivos entre correntes e tendências do pensamento pedagógico brasileiro. O que nele predomina é o ecletismo, que significa, ausência de um pensamento radical.

O problema mais grave na teoria da educação brasileira não é tanto o de seu conteúdo ideológico. É a ausência de vínculos com a prática concreta. E isso não é fenômeno recente. Já na década de 30, Fernando Azevedo queixava-se dessa falta de articulação entre teoria e prática. Ele afirmava que o pensamento pedagógico era avançado, mas que a prática continuava conservadora e tradicional.

Esse não é o único problema da pedagogia brasileira. Existe um outro igualmente grave: é a tentativa de classificar sectariamente as principais contribuições à pedagogia. Isso leva à prática da exclusão em que, muitas vezes, do campo teórico se passa para o pessoal. Deve-se reconhecer, como o fez o Lênin, que essa é também uma prática “infantil” do “esquerdismo” - porque não- mas é uma prática minoritária. A grande massa dos educadores ignora, felizmente, esse debate estéril e concerta-se na luta diária que não aparece nas manchetes, pela dignidade do seu trabalho e pela melhoria na aprendizagem de seus alunos.

É claro que devemos fazer a crítica do pensamento pedagógico, porque essa é a tarefa. Está claro também que, os pedagogos que se situam no chamado “campo progressista”, também vem cometendo erros de análise, caindo, ora no *politicismo*, ora no *conteudismo*, que, somados à ausência de uma vontade política de Estado na educação, somados à desvalorização de seus profissionais na sociedade como um todo, enfim, que, somados à miséria explosiva que predomina na maioria da nossa população, compõem o amplo quadro “República da Ignorância”.

È evidente que precisamos de um choque de criatividade no campo pedagógico, que valorize a sala de aula e a escola como o locus central da educação, em vez de privilegiar o debate puramente ideológico, mas esse choque precisa ser acompanhado por um choque de investimentos e de um choque de valorização da

educação - e em particular de valorização da cultura letrada - seio da própria sociedade. A sociedade precisa posicionar-se a respeito do que quer da educação apenas nas mãos dos pedagogos.

ANEXO 5 - ANTONIO JOAQUIM SEVERINO[11]

Rosalba: Eu queria saber alguma coisa sobre um trabalho que foi mencionado, ainda em projeto mas que penso ser importante para a minha pesquisa.
Severino: Sim é um levantamento, um mapeamento da prática da Filosofia no Brasil.

R: Só da Filosofia ou da Filosofia da Educação?
S: Só Filosofia, mas ficando claro para mim que a Filosofia da Educação é Filosofia. Então não é porque os Filósofos da Educação não são, na Universidade, lotados no departamento de Filosofia, que eu não os considero Filósofos e dou o mesmo tratamento, por exemplo, ao pessoal da Filosofia do Direito. Então o meu trabalho (que resultou nesse catálogo) foi um levantamento puramente informativo, é um cadastro dos filósofos, dos Cursos de Filosofia, das revistas de Filosofia, quer dizer, eu não analisei isso é uma coisa que estou fazendo agora numa segunda etapa, dentro de um determinado projeto de análise da Filosofia.

R: Como você faz essa análise? Você pode fazer algum tipo de relação entre o seu texto e algum tipo de inseminação na cabeça do professor. Deu para sentir aí nesse contacto que tipo de reação seu texto gera?
S: Bem isso é muito difícil para o autor saber. Se você ler os meus prefácios você vai perceber que eu estou sempre pedindo para que o leitor dê um retorno, se manifeste, dê sugestões, críticas. E é um silencio geral! Então eu não sei exatamente qual é o efeito do meu texto sobre as pessoas.

R: Nem fazendo esse trabalho?
S: Não, porque na realidade esse trabalho, o grosso é de 85. A pesquisa foi feita antes de publicar o texto (Ideologia, 1986). E o retorno desse texto eu só tenho tido, retornos empíricos, isolados. Por exemplo, alguém me contou que naquele Fórum que houve aqui na FEUSP, numa reunião, um professor da rede me citou dizendo que leu meus livros, que seguia meus livros e que gostou. Mas nada que tenha validade estatística. A gente observa um pouco pela venda dos livros também. Este

[11] Entrevista realizada no dia 14/03/91, às 15 horas na FEUSP

livro de 85 até aqui deve ter vendido quase cinco mil exemplares. Fizeram uma reedição, uma segunda edição. Mas eu acho, enfim, aí é um pouco minha interpretação. Porque o nosso professor... a incorporação que ele vai fazendo das idéias é uma incorporação muito fragmentária. Ele pega uma coisa aqui, uma coisa ali. Quer dizer, ele não costura uma cosmovisão em função da qual ele iria trabalhar e também retrabalhar com o pessoal do 2º grau.

R: Esse problema (da fragmentação) existe em função do tipo de livro que se edita no Brasil - pequeno, curto, sintético ou pela falta de se formarem ou de existirem grupos coesos em torno de algumas idéias evitando assim essa fragmentação?
S: Há vários motivos. Mas começando por essa fragilidade teórico conceitual (por mais esforços feitos por gente empenhada, como Saviani e outros), mas quer dizer, ninguém dá o que não tem. Então o professor de uma determinada disciplina, principalmente destas mais teóricas ele não sente a necessidade de ter um corpo de conhecimentos ou um arcabouço de reflexão que sirva para ele ensinar a Filosofia da Educação. Então ele tem duas saídas, ou, apoia-se em duas coisas: - ou ele se apóia num manual - um texto já sistematizado (pronto). Ou quando ele é um pouco mais criativo ele vai buscar um pouco aqui um pouco ali, um pouco em torno do interesse disperso do aluno, que de qualquer modo eu acho que ainda é uma solução melhor do que aquela de se pegar um manual e mais grave ainda quando se pega um manual escrito para uma clientela mais jovem mais imatura.

Existem fatores mais extrínsecos. Acho que há um problema de cultura. O problema da cultura do livro, da cultura do saber...

R: E do preço?
S: Antes do problema do preço do livro há um problema da desvalorização do saber. Por exemplo: essa indústria do xerox que há nas faculdades é só uma ilusão que é mais barato. Evidente que na sua vida particular as pessoas fazem investimentos mais onerosos do que os livros. Então, quer dizer, de repente, você vai ler o livro inteiro, mas prefere tirar xerox a comprá-lo. E não só os alunos, o próprio professor, a instituição, ela não trabalha isso. Só para você ter uma idéia eu conto nos dedos às universidades que tem bancos de livros. É um problema de cultura a desvalorização do livro. Por exemplo, se pessoas assaltam sua casa roubam tudo, mas não roubam livros. O que quer dizer que o aluno não se convence que é

extremamente valioso para ele guardar o livro montar uma biblioteca por menor que ela seja. E evidentemente que em último lugar e que não deixa de ser muito importante também, dada a situação sócio-econômica que nós estamos vivendo tem o problema de custos também. Mas aí não só o livro que é caro, tudo é caro. Mas eu acho que há falta de imaginação de procurarem alternativas, por exemplo, para despertar um pouco o prazer e a importância da leitura, a gente sente isso por todos os poros. Todos os professores de 3º graus se queixam que o aluno não sabe ler, não sabe escrever, mas também as faculdades não fazem nada para reverter esse quadro. E isso eu posso falar de cátedra.

R: Não seria também a falta de tempo (o aluno trabalha).
S: Eu acho que o pessoal que vem aqui na USP fazer um curso fácil, mais acessível como é o de Pedagogia, a grande maioria deles trabalha oito horas por dia. Há dois anos eu fiz um levantamento com a minha turma de 4º ano noturno e todos, sem exceção trabalhavam e se você leva em conta também às condições de transporte então tem-se uma realidade absurda. Eu acho que um país não deveria sequer ter ensino noturno. O Brasil é tudo no surrealismo. Mas se as coisas são assim, o que eu contesto é que os responsáveis pela política e pela administração do ensino também não fazem nada para mudar esse quadro. Nós não podemos ter o mesmo tipo de currículo para quem tem cinco dias de aula noturna e trabalha 8 horas por dia ou que se tem na Alemanha que o indivíduo fica em horário integral. Aqui se faz como se tudo fosse igual. O Brasil e cínico na sua política educacional ele não leva em conta que a nossa realidade é diferenciada.

R: Deixa-me entrar então aqui numa das questões que eu separei do que você coloca no livro: “Deve fazer parte da formação do professor (qualquer professor) uma profunda formação filosófica”. Bem, como se faz para alcançá-la diante da situação, ou da formação desse professor?
S: Seja qual for a nossa situação desde a mais precária até a mais opulenta, o que eu acho é que não é possível trabalhar em educação se você não tiver uma visão globalizadora das coisas. Quer dizer a gente não é capaz de enfrentar a tarefa cotidiana, por exemplo, de lidar com uma classe de pré-escola, de 1º grau, 2º graus de universidade se você não tiver uma visão de conjunto, do todo da existência humana, da sociedade...

R: Bem eu pergunto porque você está fazendo esta exigência aqui no livro quanto à formação do professor: além da formação científica, você coloca como exigência na preparação do professor uma profunda formação filosófica. O que quer dizer isso? Eu não me sinto assim tão preparada e nem sinto meus colegas com essa profunda formação filosófica e, no entanto estamos dando aula. Como alcançá-la com os meios que se tem?

S: Veja eu como filósofo estou falando muito mais de uma situação desejável, de um certo horizonte que obviamente ele é utópico. Isso porque eu não tenho controle dos meios. Mas o que eu quero dizer é que sejam quais forem às circunstâncias nós temos que passar para o jovem (para o aluno de magistério, pedagogia), essa consciência sobre sua própria identidade da pessoa humana, da sua pertença a uma sociedade histórica, da sua pertença à humanidade para que ele entenda que ele não é indivíduo autônomo, assim totalmente desvinculado. Cada um de nós tem um projeto existencial e como não sou sozinho eu só posso existir num contexto que tem um projeto político civilizatório, consciente ou inconsciente. A sociedade brasileira, por exemplo, ela está implementando um tipo de projeto político social favorável a quem, não interessa, mas ela esta implementando. E por exemplo, uma instituição de ensino, como qualquer outro aparelho da sociedade, também tem um projeto institucional. A Universidade deveria ter um projeto educacional, e tem, quer ela goste ou não goste. O que eu sempre digo é que o meu projeto existencial ele tem que estar articulado com esse projeto político mais amplo pela mediação do projeto universitário, quer dizer, porque estamos na escola? Estamos na escola porque ela é uma mediação entre projetos individuais e projetos coletivos. Então o que a Filosofia faz? A Filosofia procura dar sentido a essas coisas todas para pelo menos lançar luzes sobre essas coisas todas para saber se nós estamos sendo manipulados ideologicamente pura e simplesmente. Ou se nós temos controle, pelo menos uma lucidez em relação aos valores.

R: Bem, ai é que está, tudo isso se alcança; a compreensão sobre esses projetos e tudo o mais através de leituras (conteúdos). E como fazer isso? Nós teríamos que ir passo a passo como professores (pensando o curso de Pedagogia como o temos - alunos que vem pouco preparados do 2º grau, do Magistério). Quer dizer teríamos

que dar toda a fundamentação da filosofia, ou as bases teóricas, ou a epistemologia mesmo, que o faria chegar até as concepções que temos hoje, para que depois o professor possa por o seu projeto e o aluno possa saber que não está sendo manipulado?
S: Bem então acho que é uma questão de conceituar um pouco melhor. Quando eu falo de formação filosófica eu não estou falando que o professor tem que ter uma erudição filosófica. Eu acho que qualquer indivíduo que se candidate ao trabalho docente, ao trabalho de educador, ele tem que ter uma formação filosófica, isto é, saber refletir filosoficamente, isso não quer dizer que ele tenha que fazer toda sistemática filosófica. Não há necessidade.

R: Mas nós não corremos o risco de formarmos então, profissionais através de chavões, assim: O professor passa para o aluno uma síntese de um determinado autor, ou concepção sem que o aluno consiga alcançar esse autor ou concepção na sua totalidade.
S: Primeiro que eu acho que o adolescente, o jovem é mais crítico e mais competente do que nós imaginamos e acho que o professor tem obrigação de ser competente. Então se você ficar com medo do chavão então você não pode ler texto nenhum.

R: E com relação ao autor mesmo no momento em que ele vai editar seu texto ele tem que levar em conta o preço do papel, o número de páginas máximo que a editora lhe impõe. E ai o professor usa um texto que não se completa, ou seja, não deixa claro, suas fontes, suas origens (por falta de espaço) e isto chegando ao aluno assim truncado...
S: Bem isso acontece da Bíblia até a Ideologia Alemã, não tem outra saída, o texto como qualquer outra mediação ele é ambíguo. Então se o leitor não sabe tomar um certo distanciamento. E aí empenho de novo, não se ensina o aluno a ler...

R: Desculpe insistir, mas com relação ao texto. Os professores têm usado os textos e se perdem com eles. Eles parecem demonstrar que não tem conhecimento dos autores que eles próprios citam - constatação saída da pesquisa realizada através de questionários que enviei aos professores de Filosofia da Educação de todo o estado de São Paulo – (ainda não fechada). Então voltando à questão da formação

filosófica e falando do texto (livros, pronunciamentos de qualquer tipo, do autor) enquanto material de mediação, mas também como um material que fomentasse essa formação filosófica - qual a solução - aumentar os textos, eliminá-los...
S: Eu não estou entendendo o seu problema.

R: Bem deixa ver se ponho mais ordem no meu problema. Eu quero saber se há uma ponte entre a posição do autor no texto e o que acontece com o seu texto na cabeça do professor que usa o seu texto para dar aula ou na cabeça do aluno (desse professor). Então os professores têm usado os textos, que afinal são posições assumidas dos autores como um xerox (quer dizer como um texto esparso) e o que eu quero saber dos autores é se eles tem tido algum tipo de resposta...
S: Bem, nós autores, não sabemos o que está acontecendo com os textos...

R: Nem mesmo dando aulas?
S: Eu dando aulas não uso os meus textos. Só muito esporadicamente. Eu não uso por razões circunstanciais. Eu passei 12 anos dando aula na pós-graduação. E o meu livro (Educação-Ideologia e Contra-Ideologia) é um livro que foi escrito para o curso de Magistério, para o curso de Pedagogia. Foi um livro pedido para essa finalidade. Então eu até posso indicar o livro na bibliografia, mas eu não trabalho sobre o livro. Porque é evidente, por exemplo, mesmo aqui (USP) quando eu dou Filosofia da Educação no 4º ano, primeiro que eu tenho que levar em consideração que existe uma programação conjunta. Quer dizer eu tenho que me adaptar um pouco às exigências da escola. Às vezes eu até uso, mando ler algum capítulo. Mas eu até hoje não trabalhei esse meu livro, eu como professor. Mas por circunstâncias externas. Se eu fosse dar uma aula de Filosofia da Educação na pedagogia, se eu estivesse totalmente livre, certamente ele faria parte, porque este livre não e um manual de Filosofia da Educação, quer dizer, ele não esgota aquilo que eu teria numa programação de Filosofia da Educação, inclusive estou bolando..., fiz uma proposta para um texto de 2º grau em que só tem uma unidade (em 18) que vai tratar desses temas.

R: Mas aí você está pensando nesse texto mais abrangente?

S: Num tipo manual. O que está sendo encomendado. Foi-me feita uma solicitação (eu fiz uma contra proposta) e ao pensar eu parto... o que eu acho que um aluno de Pedagogia e Magistério deve ter como formação filosófica.

R: O que você acha, em termos de texto?

S: Eu acho que, por exemplo, eu tenho uma série de premissas. No caso dos jovens, indiretamente proporcional ao estágio de maturação intelectual dele, eu tenho que partir da problemática para a sistemática. Eu divirjo de certas propostas da CENP, por exemplo, que foram feitas por grandes professores da USP porque eles partem da sistemática para a problemática, por exemplo, define o que é Lógica o que é Epistemologia, o que é Ética, Estética e fala assim, agora: capítulo II: Filosofia política. Eu acho que não tem nada a ver. Como não concordo com aqueles que fazem História da Filosofia. O que eu acho? Acho que tem que se mostrar ao jovem uma série de problemas que não são seus probleminhas particulares, mas que são problemas que ele vive no contexto existencial dele, onde eu vou tentando levá-lo a refletir sobre aquilo até ele chegar a sociedade histórica e concreta aonde ele vive. Então eu vou começar pegando a antropologia mesmo, quer dizer eu acho que ele não pode compreender o mundo contemporâneo se ele não compreender como foi a gênese, a formação da história da cultura humana. Então não faço a história da Filosofia, eu faço uma retomada das grandes articulações, por exemplo: como é que surgiu a consciência, como é que isso se transformou em Filosofia. Porque a Filosofia? Como a Filosofia primeiro se expressou. Então eu falo do momento em que nós pensávamos metafisicamente. O que é pensar metafisicamente. Até chegar ao momento de falar sobre por exemplo a Organização da sociedade e em outro momento sobre a Organização da sociedade brasileira. E sempre com um trabalho interdisciplinar, isso é valido tanto para o Magistério como para o curso de Pedagogia.

Eu falei para eles (a editora) o seguinte: Eu gosto muito dos livros da Maria Lucia Arruda porque do que existe no Brasil, ainda é o melhor. Porque até alguns anos atrás eram Utopias que você encontraria na sua pesquisa.

R: Eu encontrei no período os mais expressivos (segundo as editoras) Kneller e Rubem Alves.

S: Dois grandes equívocos. Mas ainda Rubem Alves faz Filosofia ele é de uma orientação filosófica que eu chamo de arqueogenealogia - uma linha totalmente pós-moderna que não é o caso de você estar trabalhando com adolescentes, quer dizer você precisa de uma maturidade filosófica pra fazer aquilo. Depois que eu publicar o meu outro livro sobre Filosofia Brasileira eu vou te mostrar o que eu fiz sobre Rubem Alves. O Kneller, veja, é uma aberração fazer o aluno de Magistério discutir o que é perenalismo, que é progressismo?

R: Mas ele esta posto na bibliografia dos concursos...
S: Veja então quando estamos criticando não estamos criticando só o professor como único responsável por tudo isso. Quer dizer o modo de escolher bibliografia para concurso mostra muito bem o que o pessoal pensa. Então não estou criticando o professor. Eu acho que ele também é um pouco vítima dessa situação. O que eu estou pondo no livro, voltando, porque quando eles me convidaram eu falei o seguinte: eu vou fazer uma contraproposta com a minha cara (fiz por escrito, dei 20 dias para eles analisarem) porque é o seguinte vocês vão ter que concordar, ou fazer sugestões compatíveis, não me recuso a mexer, agora tem que ter a minha cara porque por exemplo eu gosto muito do “Filosofando”, do Filosofia da Educação" da Maria Lucia, mas ainda não é meu modo de ver.

R: E do Henrique Nielsen (Filosofia da Educação)?
S: Esse então eu acho pior ainda é uma metralhadora giratória. Eu acho que não é desse jeito que o adolescente deve ser levado à Filosofia. Ele arrasa todo mundo do Paulo Freire ao Saviani, do Marx ao Max Weber não sobra ninguém, só ele. Deve naturalmente ter seus méritos. Mas eu acho que todos estão ainda, eu também vou ter os meus equívocos, mas cada autor se expõe. Mas enfim se eu não for para essa coleção eu vou mais tarde com calma publicar por conta própria em outra editora. O que eu estou mostrando e quero que o adolescente perceba e vou procurar, por uma linguagem que o adolescente perceba, mas eu não estou preocupado se chama epistemologia, estética etc e tal, mas eu quero que ele entenda porque nós somos do jeito que somos hoje. Eu acho e até término um capítulo com a seguinte frase: “Nunca fomos tão gregos como somos hoje”.

R: Por que gregos?

S: Porque nós somos totalmente dominados pelo logos grego. Então é isso que eu quero mostrar a eles que o modo de pensar grego... Nós teorizamos a dialética, mas a dialética não é vitoriosa ainda na nossa cosmovisão.

R: Como não?
S: Não! Estou falando de historicidade veja que a característica a olho nu da nossa cultura é que nós temos pouca memória.

R: E isso é grego?
S: Exatamente, os gregos acabaram com a idéia da temporalidade. Heráclito ficou marginalizado quase 2.000 anos quem foi o grande vitorioso? Parmênides. Na oposição entre Heráclito e Parmênides, o Aristóteles e o Platão elogiaram Parmênides e puseram o Heráclito de quarentena e quem redescobriu o Heráclito - o Hegel que recomeçou a dialética (em termos de cultura de sociedade ocidental).

R: Tenho uma questão aí posta por Jacques Bidet (da revista Actuel Marx): “Mesmo Marx trabalhando num terreno filosófico e produzindo novidades no campo da antropologia, Marx não criou uma filosofia e o marxismo não pode substituir a filosofia". Aí ele continua dizendo que vivia analisando o Capital e achava que ele falhava em alguma coisa na sua pretensão dialética e "Agora posso dizer o que é o Capital desde o início exclui o universal". O que ele coloca é que tem um "buraco" e que tem que se voltar a Hegel para refazer isto. Então tem que se voltar a Hegel e esquecer Marx?
S: É muito normal isso porque Marx estava sofrendo uma influência muito grande do naturalismo positivista quer dizer existe um Positivismo no Marx. Também o Marx no Capital é muito positivista e é uma questão de época.

R: Então temos que voltar a Hegel?
S: Mas só temos!

R: Bem então você mudaria alguma coisa. Você estaria repensando Marx?
S: Veja se você pega Marx nas descrições que ele faz sobre a ideologia e depois, sobretudo como Gramsci retoma eu acho que está na linha certa. Eu sou mais o Marx da Ideologia Alemã do que o Marx do Capital. Eu não concordo com essa frase

que não existe filosofia em Marx. O meta marxismo faz parte de um equívoco. Primeiro porque o Marx não pretendeu refundar a Dialética. Ele quis aplicar a dialética, portanto convalidar um método em cima de um objeto que lhe era fornecido pela empiría. Ele como bom positivista, o século dele estava influenciado pelas descobertas da biologia, da evolução, portanto ele não ia ficar no mundo ideal, do espírito absoluto do Hegel. Mas ele diz; no entanto que o método do Hegel é fecundo para poder analisar a sociedade, então, a Filosofia da práxis, nada mais é do que a aplicação no processo histórico-social do método dialético de Hegel. Qual a grande diferença entre Marx e Hegel? É que Hegel achava que o mundo, esse mundo material histórico que temos ai, nada mais é do que uma figura do espírito absoluto, e o Marx vai dizer não existe figura do espírito absoluto, porque não existe espírito absoluto, só existe a humanidade que é feita de indivíduos num determinado modo de produção (que até pensam no espírito absoluto) mas pensam ideologicamente e aí vai cair na ideologia alemã). A Filosofia, a epistemologia do Marx é epistemologia dialética do Hegel.

R: Mas você mudou algo...

S: Você quer saber para falar de uma maneira assim: Eu sou assumidamente, eu acho que temos que ser hegelianos, acho que a gente precisa aprender a ser hegeliano, no sentido de que é preciso resgatar a historicidade. Nós somos seres históricos. O problema é que nós falamos isso e não vivemos isso de acordo.

R: Então você diria que o chamado "socialismo real" não fez isso. Quer dizer ele tirou a história?

S: Exatamente. Eu pessoalmente não sou ninguém para dizer isso. Não tenho nenhum prestígio para dizer isso. Eu acho um grande equívoco dizer que a dialética marxista ruiu porque o muro de Berlim caiu, porque o mundo do leste caiu. O que caiu foi uma forma cristalizada, uma leitura positivista...

R: Sobre a declaração do Genuíno...

S: Pois é você viu? Exatamente, caiu em si, quer dizer, está se percebendo que aquilo que nós pensávamos que o stalinismo impôs, e hoje nós sabemos como ele impôs, era um catecismo tão dogmático quanto o das freiras. Então eu acho que o

que está acontecendo no leste europeu, por exemplo, é uma crise de transformação...

R: Própria da dialética, atrasada 30 anos...
S: Claro, próprio da dialética, mas quem atrasou? Nós somos seres humanos. Então qual é a lei da dialética? Seguir a sinuosidade da história. De repente você define: "....o partido já é o espírito santo", ele vê tudo, quem não rezar por ele vai ser eliminado. Ah! É muito fácil assim. Com autoritarismo você impõe uma ordem, mas mais cedo ou mais tarde, ela cai nos seus pés. Então eu acho que a queda do comunismo não é a queda do marxismo em termos de concepção de mundo, em termos de filosofia. O pessoal atribui a Marx coisas que ele não disse. Por exemplo, para Marx o primeiro país a fazer a revolução não seria a Rússia (foi uma surpresa) seria a Inglaterra ou a Alemanha, nunca a Rússia. Eu tenho um orientando voltando de Moscou que está trabalhando o pensamento lá. Ele diz que o pessoal lá, continua em termos de cultura, no tempo do Czar, quer dizer 50 anos de doutrinação violenta não resolveu. Se um chefe comunista morre fazem um culto litúrgico como se fosse na catedral. E hoje está todo mundo na rua rezando para o menino Jesus de sei lá do que. Não adianta é a alma russa. Então não era lá que tinha que acontecer. Se a teoria de Marx estivesse plenamente certa a revolução seria na Inglaterra que foi o país que começou o modo de produção capitalista.

R: E essa questão da religiosidade como alienação?
S: Todas as atividades humanas que envolvem a subjetividade elas são passíveis de ideologização. A ciência, por exemplo. A ciência positivista - vai sair um livro do Japiassu que eu recomendo como o tipo de livro que pode ser discutido com Filosofia - chama-se – "As Paixões da Ciência" - a Ciência de repente é uma religião, tão ópio para o povo como a religião. O que está acontecendo é que em todas as vertentes filosóficas contemporâneas há uma dogmatização geral, em nenhuma delas, talvez com exceção com as correntes neo-positivistas, mas em todas as outras de repente estão se dando conta que é preciso resgatar o indivíduo que é preciso resgatar a liberdade humana, limitada, mas liberdade, é preciso resgatar e ampliar a subjetividade humana ela não é feita só de cogito como pensavam os iluministas é preciso resgatar o particular, o cotidiano. De repente o que você vai recuperar, vai recuperar a religiosidade: não a sua inscrição na Igreja católica,

batista... De repente, você vai estar resgatando a sua subjetividade não importa qual a mediação sociológica que você está usando de repente você é umbandista...

R: Mas isso é complicado para nós aqui se pensarmos o que as igrejas do tipo Assembléias de Deus estão fazendo. Aí acabamos pensando, que temos que pegar aquele “catecismo marxista” dogmático e dizer - isto é ópio do povo. E por essa linha o subjetivismo acaba sendo o individualismo que faz parte do liberalismo...
S: Da sociedade ocidental. Então eu acho que há um resgate de fato de outras dimensões, é por isso que essas filosofias tipo do Paulo Freire, do Rubem Alves.... todos gostam. O aluno mesmo, nem sabe por que, mas de repente ele gosta... tem uma identificação. Aí você manda ele ler o Descartes e ele fica horrorizado. Então o que acontece é que mudam todas essas coisas da cultura, mas a meu ver o projeto da Filosofia permanece em qualquer circunstância. A Filosofia é uma espécie de sentinela vigilante que tem que estar sempre, cotidianamente, analisando e readaptando, porque como você colocou muito bem, eu posso abandonar o catecismo marxista, mas posso cair no pentecostalismo e fazer uma outra coisa tão absurda quanto aquela que eu fazia antes. Eu tenho então que fazer essa dialética contínua do esclarecimento. Isso pra mim é o papel da Filosofia.

R: Mas como fazer isso enquanto professor? Porque, pensar dialeticamente, estar trabalhando a educação dialeticamente é no mínimo cansativo pensar “positivisticamente”, “linearmente” é muito mais rápido, simples e até eficiente às vezes. Diante de questões: não tenho livro, não tenho tempo, não tenho texto, classes imensas... Como fazer algo, além de um mero monólogo na sala de aula?

S: Bem apesar de todas essas precariedades primeiro: a educação e a filosofia não são coisas fáceis mesmo e afinal de contas com livro ou sem livro existe sempre um último espaço, que é o dialogo - esse é o espaço inatingível do professor.

R: Mesmo em classes muito grandes?
S: Bem ai é que está a nossa incoerência. Nós somos fracos. Nós convivemos com uma sociedade dessa. O que está acontecendo é que nós estamos como os proletários, os mineiros do tempo de Marx. Como é que nós, professores que somos

uma massa inteligente no Brasil, nós toleramos essa situação. Ai é que está, são incongruências históricas. E há um exército de reserva muito grande.

R: Bem levando em conta isso, você pensaria em fazer um texto que pudesse ser usado pelo professor e pelo aluno que desse conta de que em certos dias o professor não consegue dar aula, em outros não consegue completar a idéia ou você minimiza o texto ai...
S: Não eu acho o texto muito importante. E até lamento o fato de que o aluno não consegue ler mais do que algumas páginas de xerox durante o ano. Há uma crise de cultura, afinal de contas porque o dinheiro da FAE é todo desviado, há falcatruas, há uma crise de cultura e de civilização.

R: Uma última questão sobre seu livro: Você continua afirmando que a educação não faz a revolução social?
S: Não ela não faz a revolução social, ela não é a alavanca da mudança social porque o processo de mudança social é um processo muito mais complexo.

R: Mas pensando que aparentemente todos os outros mecanismos se esgotaram e que todas as plataformas políticas, ultimamente realçam a educação....
S: Bem, mas você não pode ler assim numa fase da Tese, Antítese ou da Síntese o que eu falei ai no meu livro é um momento de antítese. Eu acho que esse meu livro já valoriza demais a força da educação tanto que eu estou combatendo ai o reprodutivismo. Então eu acho que a educação bem feita ela é eficaz e conseqüentemente, ela interage com os outros fatores de mudança social. Agora o que eu estou combatendo é: todos os fatores de inércia que abafam a educação e que não permitem que ela faça nada mais do que reproduzir.

R: Mas se ela é tão abafada assim não é porque ela é muito importante?
S: Exatamente, eu acho isso. Eu acho até que não se valoriza mais a educação de medo dela. E é um cinismo esta política assim que quer alfabetizar todo mundo, quando na realidade se a nação quisesse realmente resolver o problema ela daria ensino básico para todo mundo, ali sob chamada, porque tem mecanismos para pressionar a gente a fazer aquilo que a gente não quer, do tipo do serviço militar que

pega todo mundo. Então porque a educação não pega todo mundo, porque não há interesse e o serviço militar custa muito mais dinheiro do que a educação, pois é o orçamento dos três ministérios militares é o maior investimento com defesa, armamento e exercito.

ANEXO 6 - JOSÉ CARLOS LIBÂNEO[12]

A entrevista foi iniciada analisando a amostragem dos questionários enviados aos professores de Filosofia da Educação enfatizando duas perguntas:

1) - Qual o texto utilizado com os alunos?

2) - Qual dos quadros divisórios é a mais aceita (quadros sobre as práticas pedagógicas – anexados neste trabalho).

LIBÂNEO- No caso, nem o Gadotti por exemplo, nem Paulo Freire, chegaram a fazer classificações. Eles estariam excluídos?

Rosalba- Bem este quadro do MOVA é material da Secretaria da Educação, eu acho que estava sendo liderado pelo Gadotti, secretário do Paulo Freire (à época na Secretaria da Educação).

L: E naquele livro dele - PENSAMENTO PEDAGÓGICO BRASILEIRO.

R: Não, lá ele cita uma porção de autores meio cronologicamente.

L: Mas ele mesmo não se cita, não é? Interessante como aparece aqui, porque esse gráfico foi preparado pelo pessoal do CENAFOR, foi depois do meu artigo e esse pessoal trabalhava esses textos nas escolas técnicas federais e lá que a difusão desse gráfico foi feita nas Escolas Técnicas Federais que o CENAFOR tinha um programa muito intenso muito forte nessas escolas técnicas.

R: Quanto a essas divisões você poderia me dar uma idéia historicamente, o que vem antes. Tem a sua divisão a do Saviani e tem também o Gadotti reivindicando a primazia do termo Dialética e fica difícil identificar o que vem antes.

L: Bom, eu conto a minha parte que é a seguinte: Eu fui fazer o meu mestrado lá na PUC em 82 – março de 82 e a publicação da revista (nº 6 da ANDE) foi feita em 83 (ainda incompleta). Na época a minha preocupação era que eu era professor nesta Faculdade e eu ficava muito incomodado porque as pessoas misturavam posições

---

[12] Entrevista realizada em – 19/06/91 – na UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS – GOIÂNIA

das mais diversas formas e aqui nesta faculdade sempre teve um grupo ideológico dominante, que eu definira como um grupo originário da JUC. Então, na época começou a se desenvolver aqui uma polêmica e a razão era a seguinte: eu era (eu tenho que falar um pouco da história anterior). Eu entrei para a Universidade em 75, trabalhei um ano. Aí eu fui demitido por razões políticas e fiquei cinco anos afastado. Nesse período eu fui fazer um outro tipo de coisa. Eu sempre tinha trabalhado em educação. Em São Paulo eu trabalhei no Experimental da Lapa, durante 6 anos como diretor de uma das unidades. Então minha vida... eu já tinha uma atividade bastante grande na área educacional. Em São Paulo lecionava em Faculdades particulares e participava também de planos de trabalho da Secretaria e essa experiência do Experimental da Lapa foi muito marcante na minha vida porque eu desenvolvi um bocado da minha visão de educação. Nessa época, durante esses 6 anos de trabalho toda a ênfase de todo meu trabalho foi numa linha ESCOLANOVISTA. É verdade que tinha muito ecletismo, mas basicamente era um escolanovismo assentado no PROGRESSISMO NORTE-AMERICANO e depois no experimental mesmo, no mesmo rumo. É que a gente entrou lá no Experimental meio, eu diria, meio inadvertidamente no TECNICISMO. Essa é uma questão que a gente pode depois limpar mais um pouquinho. Está muito claro na minha cabeça que o TECNICISMO é um PEDAÇO DO MOVIMENTO ESCOLANOVISTA que é uma coisa que muita gente não aceita. O outro pedaço da minha experiência em graduação é a minha formação escolar que é de SEMINÁRIO. Então eu vivi durante 9 anos da minha vida a PEDAGOGIA JESUÍTICA – A PEDAGOGIA TRADICIOANL, como diria o Saviani, aliás na vertente católica. Eu estou contando a minha história porque os embates, as polêmicas que foram surgindo vai muito por conta disso. Então em 1980 eu retornei para a Faculdade para fazer um curso de Especialização. Eu já estava afastado da Universidade, mas eu resolvi voltar para fazer esse curso e nesse meio tempo, nesses 5 anos que estive afastado, parte eu trabalhei em empresa privada e a outra parte eu organizei, montei aqui em Goiânia uma escola particular, chamava-se COLÉGIO VOCACIONAL e aí então eu sendo diretor dessa escola e tentado trazer uma escola diferente, uma escola avançada aqui para Goiânia e foram 3 anos de tentativa de resolver na minha cabeça esse dilema: de um lado Pedagogia Tradicional de outra Pedagogia Nova. Eu era, vamos dizer, naturalmente escolanovista. Naturalmente nesse sentido – toda a minha formação já na atividade profissional, foi uma orientação escolanovista com uma influência muito

grande, na época, do Joel Martins e toda a orientação que o Experimental vinha dando, pelo menos até 70 (65 a 70). Era uma orientação da escola Nova norte-americana. Mas é muito importante assinalar que naquela época tudo isso era muito CONFUSO, MUITO MESCLADO, MUITO ECLÉTICO. Eu misturava Dewey, com Neill (Sommerhill), Lauro de Oliveira Lima – Piaget. Rubem Alves ainda não pintava naquela época. A gente circulava indistintamente – Neill, Dewey, Rogers, Lauro de Oliveira Lima (Escola Secundária Moderna) e eventualmente mesmo – Paulo Freire. 67,68 era uma época bastante difícil politicamente, então não era fácil o acesso, sequer a Paulo Freire, mas a gente achava, eu achava, eu sempre fui militante político, desde a Faculdade de A.P., então, o meu trabalho nessas escolas já era um trabalho em que eu já punha sentido político. Não se tinha muita noção de como é que juntava política e educação. Não tinha mesmo.

Eu achava que aquele tipo de escola: uma escola nova, respeito ao aluno, consideração à pessoa humana, respeitar o ritmo do desempenho de cada aluno, mais formação que informação, mais atividades do que conhecimentos. Eu achava que isso era revolucionário, achava que isso era um caminho para cumprir uma tarefa política de militância política. De fato eu não dava conta de JUNTAR POLÍTICA E EDUCAÇÃO. Com esta experiência aqui em Goiânia de uma escola particular aí é que eu fui me dar conta da incapacidade da Escola Nova de poder prover uma boa preparação e essa incapacidade ela apareceu de uma forma até paradoxal: a clientela que freqüentava essa escola era classe média e classe alta. Resguardadas as características locais aqui da região, o fato é que não agradou, quer dizer, uma experiência escolanovista aqui não agradou à clientela escolar. E ao mesmo tempo comecei a me dar conta que eu precisava recompor a minha própria postura frente à pedagogia tradicional.

Eu já pensei muito sobre essas questões de como é que as posições teóricas da gente vão sendo influenciadas pela psicologia de cada um. Pareceu muito claro que quando eu coloquei a Pedagogia Tradicional embaixo do tapete, eu estava empurrando para baixo do tapete uma fase da minha vida que eu não gostava, que eu queria ver longe, quer dizer, adotar uma posição escolanovista, uma posição política até contestadora, até por conta de fazer uma demarcação com um passado que não me interessa manter.

Aí então nessa experiência aqui é que eu me dei conta que eu tinha que reavaliar a pedagogia tradicional e aí é que pintou acho que o primeiro artigo do

Saviani sobre essa questão Pedagogia Tradicional / Escola Nova que foi publicado numa revista da AEC(?). Acho que foi de fato o primeiro texto dele que enfocou este problema. Mais tarde eu recuperei as fontes dele, mas naquele momento, aquele texto foi muito importe porque situou na minha cabeça a questão da Pedagogia Tradicional e da Escola Nova e que podia colocar esses extremos da Pedagogia em cm confronto com a minha própria experiência de vida, existencial.

Com isto eu fui já tentando dar uma organizada na minha cabeça dessa problemática e foi aí então que eu vim aqui fazer um curso de especialização. E ocorreu uma coisa interessante. UM dos professores estava trabalhando, isso foi em 1980, estava trabalhando Althusser, Bordieu Passeron e ”A Escola capitalista na França” do Establet, que também foi um encontro novo para mim. E esse professor era entusiasta do que depois o Saviani veio chamar de Crítico- Reprodutivista, mas na época isso não tinha nome, isso chamava- se a REPRODUÇÃO, que dizer a contestação da escola. Isso foi muito bom porque eu consegui checar essas teorias reprodutivistas com a minha própria experiência e eu acho interessante isto porque eu já vinha de 12 anos de direção de escola, e 12 anos empenha em dar um sentido político para a minha prática profissional, empenhado em estudar a questão pedagógica, a questão didática, então eu me sentia como sendo um exemplo ao contrário do que aqueles textos estavam colocando, quer dizer eu não conseguia ver aquela linearidade desta posição reprodutivista.

Eu comecei então, a tomar partido em cima de uma teoria pedagógica e comecei a ir atrás de literatura. Fui atrás da literatura do Saviani, comecei a entrar no campo da pesquisa em educação, teórica. O Saviani e eu , nós éramos velhos conhecidos, estudamos juntos uma parte do seminário, fizemos juntos o curso de Filosofia da PUC, tínhamos juntos o dia a dia da PUC. Aí eu comecei a juntar material para estudar e aí pintou o SNYDERS – PEDAGOGIA PROGRESSIVA, onde ele trata do problema que estava incomodando. O que é que seria uma SINTESE SUPERADORA DA PEDAGOGIA TRADICIONAL DA PEDAGOGIA NOVA sem negar tudo de uma e de outra? Foi aí que eu me tornei aqui na Faculdade um defensor quase que único de uma bandeira, quer dizer, enquanto 80% dos meus colegas eram na época “freirianos” eu me posicionava diferentemente e comecei a falar dos conteúdos. Aí começou a minha vida polêmica que começou por aqui e depois indo para São Paulo e aí as coisas tomaram um rumo mais explícito porque lá em São Paulo tinha o Saviani, a Selma, a Guiomar, a Rose e enfim as coisas

tomaram um rumo mais explícito. Saiu o 1º artigo do Saviani (na Revista da Educação da AEC Perspectivas da Ed. Brás. Contemporânea).

Mas, enfim, tudo isso eu estou dizendo para dizer por que eu acabei me interessando por estudar este assunto aqui (divisões).Sempre me pareceu que as pessoas não tinham uma clareza do que é que seria uma diferença entre um Dewey e um Rogers. Às vezes havia um tipo de debate, eu queria demarcar, as pessoas diziam não, não tem que demarcar, não existe necessidade de demarcação. A gente faz na sala de aula aquilo que dá certo.

Então eu decidi me aprofundar no estudo das tendências pedagógicas e de fato o meu propósito foi o de delimitar linhas, delimitar tendências e com isto então entender por exemplo que se existe uma *nãodiretividade*, se existe uma proposta não- diretiva no pensamento de Paulo Freire. Essa não diretividade de Paulo Freire não é a mesma não diretividade do Rogers, por exemplo, mas isto passava aqui como uma coisa pela outra.

Você colocou, este artigo foi escrito em 83 (ANDE e livro) tem uma série de furos nesse texto. Hoje eu escreveria um outro artigo, mas eu não mudaria as divisões.

R; Mas o Paulo Freire estaria ainda aí?

L: Pois é, eu acho que sim. Eu não estudei a obra do Paulo Freire dos últimos 3 a 4 anos, eu não estudei mesmo. Mas eu diria que o Paulo Freire é o mesmo. Talvez o Gadotti não seja o mesmo, mas o Paulo Freire é o mesmo. Eu acho que para resumir essa questão que se põe aí... A nossa luta pela escola pública e pelos conteúdos e quando eu falo nossa eu boto Saviani, Selma, Guiomar, a Guiomar também derivou para outro rumo, mas eu, vamos dizer que, houve um momento, quer dizer, no começo da década de 80 que se deu movimento intensivo nosso em relação à escola pública em relação aos conteúdos e a uma outra visão de escola, um momento de afirmação de uma Pedagogia de Paulo Freire.Eu diria que no decorrer do tempo as nossas teses foram cada vez mais assimiladas pelo pessoal ligado à educação escolar de influência freiriana assim como nos também assimilamos muitas idéias do debate não. Acho que seja um movimento, quer dizer, só eles aceitaram o nosso posicionamento.

Agora, eu acho, eu avalio que um grupo hegemônico que de repente começa a perder hegemonia interessa incorporar o discurso de um grupo que vem contestando essa hegemonia para poder ainda se segurar.

R: Você acha que essa é a posição do Paulo Freire e do Gadotti ou só do Gadotti?
L: Acho que dos dois só que o Paulo Freire não mudou nada o Paulo Freire na essência não alterou o ponto de vista dele. Ele aparentemente mudou o discurso mas ele nunca diria que ele aderiu ou que ele mudou, acho que não. Agora o Gadotti acho que se tocou mais com algumas coisas. O problema que eu vejo - para pegar a Selma e eu- somos originários de escola a minha vida inteira eu trabalhei em escola, no dia a dia de professor, de aluno quer dizer, eu sou orgulhoso em dizer isso.O meu trabalho é assentado no dia a dia da escola, no cotidiano de escola, então eu acho que eu falo do lugar mais apropriado para falar de pedagogia escolar.

R: O Paulo Freire e o Gadotti também tem seu pé na PUC, e de certa forma eles estão excluídos porque eles não estão com muita clareza postos nas divisões? O próprio Saviani não põe o Paulo Freire com clareza e o Gadotti se posiciona de maneira agressiva contra o Saviani.
L: Não tem muito jeito de escapar do Saviani ou da PUC. São tantas coisas que se tem que recompor nessa estória. Você veja uma coisa, vamos falar do Saviani, do papel que a gente acabou representando no conjunto do pensamento pedagógico, mas nós somos originários no fundo, no fundo da igreja, por que? O Saviani e eu ex -seminaristas. Eu não fui militante da JUC, mas fui militante de AP que foi uma extensão da JUC, e não preciso entrar em detalhes, só quero assinalar, nos anos de 64,65e 66 que eu fiz PUC e militava nesse partido político (AP), o ideário que alimentava nossa cabeça era o ideário NACIONAL DESENVOLVIMENTISTA que tinha a ver (como é que chamava aquele grupo?) tinha a ver com uma vertente cultural existencialista. VOCÊ conhece o livro da Vanilda Paiva? Aquilo está no livro da Vanilda representa a matriz do pensamento político que alimentava a nossa cabeça, tanto a do Saviani quando a minha. O movimento estudantil e os partidos políticos que freqüentavam o movimento estudantil acabavam já por fazer uma oposição, um confronto entre uma linha ainda que remotamente de orientação católica e uma linha que vamos chamar de materialista, marxista que era a do PCB a POLOP (ainda não tinha o PC do B).

Agora força deste movimento originário da Igreja, que foi essa tentativa já naquela época de juntar marxismo com cristianismo. A força desse movimento foi tão grande que todas as diretorias de UNE, UEE nos anos subseqüente até 64 foram todos de AP. Ora o Paulo Freire, assim como Álvaro Vieira Pinto por exemplo, tem a ver com a constituição dessa mentalidade, desse tipo de pensamento político porque o Paulo Freire na época era cristão progressista, católico progressista, esse tipo de coisa, de maneira que esta matriz foi construir a visão pedagógica desse movimento político através dos livro especialmente o primeiro Prática da Liberdade (antes do Pedagogia do Oprimido). Quando chega na segunda metade da década de 70 o que será que se tinha como Pedagogia de esquerda? Pedagogia de esquerda era a Pedagogia do Paulo Freire. Durante anos, anos e anos ficou valendo isto. Aí é que começa um tipo de investigação na Pedagogia com base no exemplo no marxismo. Na segunda metade da década de 70.

R: Mas quando você fez estes textos (livro). Você já tem base no marxismo, ou ainda não está claro?

L: Tem bases no marxismo, mas é..., tem base no marxismo sim. Então no curso de mestrado lá na PUC é que eu aprofundei. Eu já cheguei no mestrado com, vamos dizer, com a cabeça pré –disposta, quer dizer, eu era de esquerda. Eu já não tinha mais simpatias pelo freirismo, no âmbito da educação eu já tinha assimilado bem SNYNDERS, mesmo antes do mestrado, portanto já estava claro para mim que eu queria fazer uma investigação na pedagogia a partir do marxismo e a minha primeira leitura, meu primeiro condutor foi o Snyders, se dúvida nenhuma, eu bebi i Snyders. E tudo que eu lia no Snyders combinava com o que eu tinha na cabeça.

Eu dizia – diabo é isto! Este homem está dizendo tudo que tava no meu inconsciente! Ai então eu incorporei. Adquiri todos os livros do Snyders, li tudo. Então meu primeiro condutor, de fato, para chegar a esse artigo foi o Snyders. Mais tarde é que eu comecei a ler Manacorda e especialmente Suchodolsk. Então resumindo esse negócio: é o Saviani de fato que começa uma investigação de fundo em torno de um pensamento pedagógico de base marxista. Eu afirmo isto com todas as letras. Eu aderi a esse movimento conscientemente. Claro que depois a gente vai estudando mais e pode ser até que hoje algumas posições entre Dermeval e eu sejam diferentes. Mas num cerne de um pensamento pedagógico, como eu digo, de base marxista, e vamos dizer o Saviani e eu concordamos, no cerne concordamos.

Nós escrevemos e lutamos pelas mesmas coisas e aí então se diferencia na história da Pedagogia brasileira de esquerda, se diferencia uma posição explicitamente marxista.

R: Com Saviani, com esse grupo... Tem um grupo inicial do qual eu não participei, com a Guiomar, Cunha, Cury. Depois teve uma turma seguinte, mas nesse pessoal eu é que encaminhei um tipo de investigação voltada para a pedagogia escolar. Então eu acho que a minha participação nesse movimento é de âmbito de aprofundamento da pedagogia escolar que iria desaguar quase que naturalmente na questão da Dialética. Agora problemas pessoais? Não é por aí.

R: É o Gadotti que deixa muito claro nos seus livros, nos seus textos...
L: Agora, existem diferenças substantivas na concepção do Freire e do Saviani e que então acaba havendo um debate e um embate teórico em cima disso. Eu já levei muita bordoada na minha vida por causa desse tipo da discussão. Porque as pessoas tomam a minha crítica política, a minha critica pedagógica, como pessoal. E o pessoal, vira e mexe aparece. Hoje em dia não mais, não tem pessoas assim, escrevendo um número da revista AIC, dedicada aos conteúdos escolares, dedicada em boa parte a me criticar mas, de uma forma coletiva, como é típico desse grupo. Afetiva no sentido emocional, quer dizer, assim: “Imagina que tenha gente nesse país que OUSE apontar o dedo para esse educador maravilhoso, brilhante que é o Paulo Freire. Paulo Freire não tem mancha, não tem mácula” e é por aí que o pessoal escreve. Que nós discordamos: que há uma discordância profunda existe mesmo e de natureza teórica, de natureza didática, de natureza pedagógica. Há diferenças acentuadas, acho que sim.

R: Você coloca nos seus textos que, antes de perguntar qual escola, deve-se perguntar qual sociedade. Você continua com as mesmas bases, a mesma base marxista?
L: Fundamentalmente eu não alterei, eu não... No meu entendimento das relações entre educação e política eu não alteraria nada do que eu escrevi, eu continuo marxista. Este momento do marxismo é um momento que incomoda, a mim me incomoda um bocado. Especialmente porque é uma esperança frustrada, mas eu sempre tive muita clareza na cabeça que o meu modo de pensar a pedagogia, a

educação, não estava. Nunca esteve demarcada pela experiência específica de viabilização do marxismo. Nunca me passou isso pela cabeça. Ou para ser mais explícito nunca me ocorreu que me caberia postular para o Brasil modelos de viabilização política, econômica específicos da União Soviética, de Cuba, da China. E até gostei quando vi num dos livros do Manacorda que ele dizia assim que a orientação que ele estava dando para o livro, aquele livro “Marx e a pedagogia moderna”, era uma orientação marxista, mas marxiana...(interrupção)

R: Eu queria saber sobre isto de você incluir o tecnicismo no escolanovismo?
L: Pois é, esse é um tipo de assunto que eu trabalhei um pouquinho na minha tese de Doutorado. A minha tese muda isso (quadro). Mas eu não tive preocupação em fazer uma revisão desta classificação mas acaba que a tese muda um pouco esta composição aqui. Não que deixem de existir tendências, mas que elas não são tão simples como aparecem aqui. Este é um problema que eu acho sério, o da classificação. Acho problemático que ela esteja circulando, mas a gente não controla mais isso.

Há dois pontos... Mais, 3 ou 4 pontos falhos nesta classificação. O primeiro ponto é que a Pedagogia Tradicional convinha que fosse muito bem delimitada, no mínimo entre uma Tradicional covinha que fosse muito bem delimitada, no mínimo entre uma vertente que eu chamaria JESUÍTICA ou CLÁSSICA e uma vertente que eu chamo de SENSUALISTA e EMPIRISTA, que é a vertente que vai na linhagem do Pestalozzi e do Herbart, mais tarde um pouco do Positivismo. Então na Pedagogia Tradicional eu acharia hoje fazer pelo menos... O Positivismo como desdobramento do que eu estou chamando de pedagogia sensualista e empirista.

Uma outra questão está muito clara neste meu texto das tendências é a questão de que fica parecendo que esta Pedagogia Tradicional seria conteúdista. Isto não é verdadeiro. Quer dizer, não é característico da Pedagogia tradicional no conjunto, dizer que ela é conteudista. É complicado isto, não dá para explicar, isto que eu chamei de Liberal Progressivista. E o que eu tenho pesquisado nos últimos anos me indica que a manifestação da Pedagogia Nova Progressivista na escola, no cotidiano escolar, é menos ampla do que se tem pregado. Ficou parecendo, ficou mais ou menos convencionado, a partir dos estudos sobre a escola nova com base na legislação, com base na política educacional que vem existindo desde a década de 20, ficou convencionado que a escola nova teria exercido um domínio forte

acentuado. Pelo que eu tenho trabalhado, investigado - a repercussão do movimento escolanovista na prática docente...

Você está entendendo bem o que eu estou querendo distinguir? È diferente você pegar o movimento dos pioneiros, pegar a luta pela escola pública, essa história e você pegar o efeito disso na prática escolar.

Então para a gente poder ter uma evidência maior disto, o movimento escolanovista não produziu desde seu início nenhum manual didático significativo genuinamente escolanovista, de conotação progressivista. Os livros de didática usados como se fossem do movimento escolanovista, é um livro do Lourenço Filho, “Introdução ao estudo da Escola Nova” – que é um livro de didática. Alguns livros do Anísio Teixeira também trabalhados como se fossem para a didática mas não são livros didáticos.

R: Mas e a quantidade de Piaget que entra aí nesse tempo todo?

L: Pois é. Mas aí é uma outra questão. Aí é saber que o escolanovismo brasileiro foi contaminado por uma orientação piagetiana. Porque não dá para dizer que Dewey e Piaget dão a mesma coisa. Eu estou falando aqui porque o movimento brasileiro da escola nova e toda a movimentação feita em torno disso é de cunho instrumentalista dewyano, não piagetiano. A partir de 50 é que é introduzido o piagetianismo e aí que se mostra uma outra face da escola nova. E aí entra com a professora Amélia Domingues de Castro, por exemplo, no Piaget.

Bom por isto é que eu hoje colocaria assim Pedagogia Tradicional, pelo menos naquelas duas vertentes. E eu então chamaria de pedagogia renovada para ampliar mais o leque. Um pouco do resultado das minhas pesquisas eu botei no meu livro de Didática num capítulo que eu trato da História da Didática em que eu alio a denominação para PEDAGOGIA RENOVADA. Por que? Porque a partir de 50 pelo menos, existe um movimento de pedagogia renovada que não é progressivista. Não tem um débito também com a Escola Nova Francesa. Não tem débito com a Escola Nova norte-americana. É a influência do Luiz Alves de Matos – o autor de um livro chamado “Sumário de Didática Geral” – e que efetivamente foi a obra de didática que afetou o cotidiano das escolas, mas que não é de influência norte-americana e que também não pode ser chamado estritamente de escola nova mas também não é pedagogia tradicional.

R: Mas esse livro (não sei bem se é o que eu estou pensando), não é muito mais de uma linha tecnicista, como conhecemos aqui, naquela linha de fórmulas, métodos, numa linha comportamentalista?

L: Eu não diria isso, porque há toda uma conotação nesse livro de uma influência que eu estou chamando, uma influência de uma chamada pedagogia CULTURALISTA que é um papo novo, diferente, que pouco se investigou aqui no Brasil, mas cuja origem está lá no Dilthey. É um veio de estudo novo.

Eu trato muito de culturalismo na minha tese de doutorado. Eu acho que é um tipo de influência na nossa pedagogia que não se estudou ainda porque o Luiz Augusto de Matos não explicitou as fontes de influência dele. E tem um outro professor da USP chamado Onofre de Arruda Penteado.

Vamos chegar agora no Tecnicismo que é um problema ainda não resolvido do ponto de vista teórico, do ponto de vista histórico. Meu Deus como eu digo isso em poucas palavras? Eu acho que os estudos feitos nessa temática são estudos com uma conotação pedagógica e eu tenho lutado mesmo para distinguir estudos que são de natureza sociológica natureza antropológica, de natureza psicológica, de estudos que são de natureza pedagógica. Ainda que há temas pedagógicos estudados por outras ciências, que no meu entender, são temas pedagógicos.

Então eu tenho entendimento que isso que se chama tecnicismo educacional ainda é muito precário do ponto de vista do pedagógico. A impressão que eu tenho, que fica cada vez mais clara, é de como os últimos estudos na área da educação tem sido feitos pelo pessoal da sociologia da educação, pouco familiarizados com a história da pedagogia, com a teoria pedagógica, com a teoria educacional e que tem levado, no meu entender, a equívocos e um dos equívocos, por exemplo, que eu acho grave é tomar isto que se chama de tecnicismo como algo que começou sem pai, nem mãe.

De repente critica-se a sociedade capitalista, de repente a gente está vendo, considerando o fenômeno educacional, a educação, diretamente decorrente das maquinações do capitalismo e que essas maquinações erigiram conspiratoriamente uma teoria da educação chamada tecnicismo. E passa-se a construir um, vamos dizer, uma tendência pedagógica sem vinculá-la às suas raízes históricas.

A mim me parece claro que o que a gente está chamando de tecnicismo é UM DESENVOLVIMENTO DA CORRENTE PROGRESSISTA, PRAGMATISTA. Então Tyler e Ilda Taba, por exemplo, são herdeiros de Dewey. É claro que mais para cá

isto que eu estou chamando de Progressismo incorporou o behaviorismo e depois incorporou a teoria de sistemas e que não são exatamente a mesma coisa, behaviorismo e teorias de sistemas. De modo que, o tecnicismo educacional, no meu entender, no Brasil, ele está na esteira do movimento escolanovista, progressista, quer dizer, - ele tem pai e tem mãe. E o pai e a mãe são o pragmatismo. Daí, de uma concepção equivocada da questão sobre o tecnicismo, derivam tantos outros equívocos e vamos longe nisso.

R: Essas questões você teria indicações bibliográficas para elas?
L: A gente é que tem que fazer essas composições. Uma coisa que diferencia um tipo de investigação. Eu estudo essa problemática no âmbito da escola, da prática docente. Eu estudo essas questões de como é que elas se manifestam no movimento da escola, no movimento da formação dos professores. Quer dizer, eu não trato do ponto de vista filosófico... Eu atualmente não pego assim as Tendências Filosóficas: ligando com tendências pedagógicas. Eu faço o contrário. Eu quero ver o que acontece, o que de repente na prática docente e nesse sentido, não há como separar o que chama de tecnicismo, que eu tenho dúvidas imensas em dizer que existe tecnicismo nas escolas.

R: Com relação ao nome: Crítico Social dos Conteúdos e o nome histórico-Crítica?
L: Deixe ver a bibliografia que eu pus aqui (no livro Democratização...). Eu não separei a bibliografia. Bom você não conhece o texto do Saviani (ANDE)?

R: Conheço sim. Mas eu quero saber é se houve uma falta de contacto para chegar a um denominador comum, ou se houve o seguinte: você usa o termo tendência Pedagógica, o Saviani usa Concepção, então é ele se posicionando no âmbito da Filosofia da Educação e você no Âmbito da Didática, talvez da Prática. Essa diferença de nome é identificada, numa primeira leitura que fiz dos resultados dos questionário enviados aos professores, assim: a Histórico Crítica como teoria e a Crítico Social dos Conteúdos como prática. Mas era essa a intenção...
L: Não... quer dizer, vamos ver isso aí. Tem um esforço meu de falar assim de uma Pedagogia escolar. Tem uma preocupação minha de traduzir uma concepção filosófica/ política num posicionamento, diria pedagógico, didático. Daí a dizer que um é teoria e outro é prática eu negaria isso totalmente. Não é por aí.

Quando eu comecei a cunhar um nome para uma pedagogia que eu queria defender, quer dizer, uma pedagogia inspirada no marxismo eu comecei a ver o que já se tinha. Então o Dermeval, chamou uma de PEDAGOGIA REVOLUCIONÁRIA, que eu não gostei. Não achei que seria adequado. Depois eu falava no início de PEDAGOGIA HISTÓRICO SOCIAL, porque o marxismo é uma concepção histórico social, mas também é uma expressão muito vaga. Histórico Social – se você pegar algumas tendências, por exemplo, que eu chamei de culturalismo, ele é histórico social. Se você pega um texto do Miguel Reale, que é um culturalista, talvez o maior culturalista de direita brasileiro, porque o Paulo Freire é um culturalista de esquerda. Assim como eu também seria um culturalista de esquerda, já disseram isso por aí...Então se você pegar um texto do Miguel Reale e tapar o nome, ler ¾ páginas, é um discurso muito parecido.Porque ele dá muito peso para a história, para a historicidade, para o social e se você não tem as premissas...Enfim Histórico social é pouco.Falar concepção progressista, pedagogia progressista é muito vago também, porque daí também Paulo Freire é uma pedagogia progressista, tudo que for a favor da classe trabalhadora é progressista.

Aí trabalhei muito o livro do Charlote, virei o Charlote de tudo que é lado, lendo bastante o Charlote. Aí o Charlote fala de uma PEDAGOGIA IDEOLÓGICA para caracterizar o que eu chamo de pedagogia liberal, mas aí ele está partindo de um entendimento ideológico.

O Charlote fala de uma pedagogia social. O nome pedagogia social já é cunhado na História. Já tem outras pedagogias sociais que não são marxistas. Até o Dewey é chamado de pedagogia social e tem uns alemães também que se chamam pedagogia social.

Então aí eu acho que fui chegando numa síntese sim, quer dizer, eu queria uma pedagogia crítica. Crítica no sentido de que uma pedagogia que submete uma educação escolar ao crivo dos determinantes sociais, quer dizer, uma educação enraizadas na práxis social, uma pedagogia enraizada na dinâmica social, nos antagonismos de classe – isto é o crítico – e ao mesmo tempo queria afirmar um entendimento explícito mesmo, de que eu estaria fundamentando uma pedagogia nas relações sociais. E o que me dá embasamento para isto: primeiro um terço da Ideologia Alemã, quer dizer, o social da pedagogia crítico social e o primeiro um terço da Ideologia Alemã, quer dizer de como a sociabilidade humana se constitui no trabalho. E de como a produção social da existência é a base da explicação do

desenvolvimento histórico da sociedade. Isto é o social para mim. Então um está no outro: o Crítico está no Social e o Social está no Crítico.

Já deu muito problema esse nome, mas eu continuo renitente, acho que o nome é bom, para aquilo que eu pretendia investigar.

NO TEMPO essa denominação CRÍTICO SOCIAL DOS CONTEÚDOS é ANTERIOR à pedagogia HISTÓRICO-CRÍTICA que depois o Saviani denominou.

Evidentemente eu acho que o Saviani gostaria de dar um nome para a concepção dele e que não fosse o meu . Aí essas coisas são delicadas.

Eu não gosto da denominação Histórico-Crítica por uma questão que o termo Histórico Crítica está ligado, já é um termo convencional, usual, usado no contexto do Piaget. Os estudiosos do Piaget que querem situar o desenvolvimento da teoria piagetiana numa perspectiva histórica chamam esse método de Histórico-Crítico, então já é um nome complicado. Então se é para distinguir não distingue.

Eu poderia dizer que é interessante dizer que a pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos é o desdobramento no âmbito pedagógico didático de uma concepção histórico social, poderia dizer.

R: E nesse âmbito você colocaria apenas o Saviani ou conjunto dos nomes que estão na linha chamada de Progressista?

L: É que eu preferia entender que a matriz da minha proposta é o Saviani. Também. Veja bem, se o Saviani diz: “bom – a concepção Histórico Crítica é a concepção marxista da educação ou é um outro nome de uma pedagogia marxista ou marxiana, tudo bem.Mas eu agreguei na minha proposta de uma maneira mais ampliada do que o Saviani fez, o Snyders, o Manacorda, o Suchodolski.

R: Mas na ANDE nº 11 voce se põe na concepção Histórico Crítica ou não? (...uma das propostas que vem sendo formuladas é a da “Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos”, também denominada de “Pedagogia Histórico- Crítica” (Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico social, pág.5).

L: Eu considero uma pela outra. Eu digo assim:Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos ou Histórico Crítica.

R: Mas na sua tese se doutoramento você mantém essa denominação?

L: Eu não uso Histórico Crítica eu continuo mantendo Crítico Social dos Conteúdos. É que na verdade eu não quero dividir. Eu acho questão mesmo de não dividir o movimento.

R: Eu tenho uma questão agora ligada ao se livro Didática. Eu pensei que esse livro fosse resultado de sua tese de doutorado. Mas de qualquer maneira eu tenho que me ater a esses textos mais conhecidos, ou mais citados (nos questionários)...
L: Antes só fazendo um parênteses, você já viu, fez uma análise criteriosa daquele pessoal do sul – o livro chama-se " Planejamento de Ensino e Avaliação" da Clódia Turra (e outros), e de como aquele livro está recheado de escolanovismo...

R: Pois é, a minha pergunta era sobre isso. O teu livro "didática" tem muita semelhança com aquele. A minha pergunta está aqui (eu estava procurando). No seu primeiro livro (Democratização...) No seu primeiro livro na apresentação feita por Tereza Roserlei ela põe a coexistência indiscriminada e simultânea de propostas educacionais completamente postas e aí ela diz: "esta coexistência seria o testemunho vivo da falta de consistência e amadurecimento teórico...". Bem a impressão que se tem lendo a teoria de todo esse grupo aqui (no livro Democratização...-Saviani, Guiomar, Cury).é que ele (o grupo) está montando a teoria mas que é preciso colocar na prática. È preciso superar, suplantar, aquela "eficiência" que o Piaget põe, que o Skiner põe, quer dizer aquelas maneiras de aula, postas nos livros do Nerici, Turra que tem todo um receituário. A própria Vera Maria Candau põe isso:- que há aquele momento da receita, seguida pelo momento da denúncia e que é preciso ir além, superar, quer dizer, é preciso pegar essa teoria, essa crítica posta e ir criando outras formas, à luz da pedagogia progressista, mas que sejam tão eficientes quanto as outras. Então eu olhando o seu livro Didática a questão que surgiu foi: o que aconteceu, não deu conta? Você está voltando lá nas receitas escolanovistas (aí misturando tudo)? Porque a linha que tem o livro (até gráfica) parece ser daqueles livros da "receita". Mas é claro, ele é feito para o 2º grau, a minha questão é essa: - Não se deu conta de ir à prática, ou seja , se fez muita teoria e no momento de criar formas para serem postas estas teorias na prática voltou-se às antigas formas?
L: Não, não é assim que eu penso. Vamos ver, você precisa ler minha tese, eu acho. Porque esse livro foi escrito simultaneamente com a Tese. E foi até uma coisa

interessante, faz quase dez anos, dez anos ou mais que eu estou nesse empate de construção de uma pedagogia de esquerda de orientação marxista. Corri muito esse país fazendo conferencias, batendo boca com o Gadotti, com Miguel Arroyo, Nossela e tal. Estive falando para professores dos mais variados lugares que leram esse livro (Democratização), porque eu gosto de trabalhar com os professores. A minha produção acadêmica é para o professorado, o meu público direto e imediato não é a Academia. Mesmo quando eu fiz a minha tese de doutorado que é uma tese teórica. Então eu ia coletando dados, perguntas e as pessoas, sempre me perguntando: Libâneo como é que você realiza essa pedagogia. Crítico social na sala de aula. Este livro aqui não dá essa resposta. Ele dá (O Democratização) orientações ainda muito, quer dizer, confronta os conteúdos sistematizados com a realidade dos alunos, é uma boa dica. Partir do que o aluno já sabe, é uma dica. Colocar a experiência sócio cultural das crianças como apoio pedagógico, é uma boa dica. Mas eu queria ir muito além, eu queria superar essa ideia, que os pedagogos que se entendem de esquerda, tem de que uma coisa é o conteúdo e outra coisa é a consciência política, a formação política, a formação consciência crítica. Eu nunca achei, que essas coisas... Até no meu tempo de juventude lá no Experimental da Lapa eu também separava. O meu grande..., se eu tenho mérito, é como é que a sociedade, a contradição política impregna o conteúdo / método. Este é que era o meu grande desafio.

Ou dizendo isso de outra maneira: Como é que eu consigo trazer uma concepção do vínculo da educação e política, em práticas docentes efetivas. Esse é que era o meu problema, o meu desafio. Eu até pensava assim: Como é que eu consigo fazer com que o professor perceba o conteúdo com base no método dialético, como é que o professor lida dialeticamente com o conteúdo: água, solo, sintaxe, o conteúdo meio-ambiente, enfim...

Aí que eu comecei a botar na minha cabeça que Crítico-Social era o Método, o meu Método. Eu posso chamar o método dialético, de método crítico social, posso até.

Então o pessoal criticando esse nome dizia: Mas como é que você quer dar uma ênfase ao conteúdo? Aí eu dizia: Bom aqui nesse termo eu tenho a unidade CONTEÚDO / MÉTODO.

Bom, pois é a minha tese de doutorado foi a minha tentativa de formular os princípios de um tratamento pedagógico / didático dos conteúdos. Mas aí quando eu

estava elaborando a tese, que eu demorei 4 anos para escrever, aí eu pensei comigo, como é que eu faço: Vou da teoria à pratica, ou vou da prática a teoria? Como é que eu faço? O que eu quero fundamentar? Será que eu vou dar conta de ir pelos fundamentos para a ação pedagógica concreta?

Enfim vou formular a Didática que eu acho adequada, praticável. Qual é a Didática praticável? Por aí então eu resolvi ir escrevendo o livro de Didática, esse livro. E ao mesmo tempo eu ia checando. O que eu formulava no livro aí eu ia lá teoria, lia negócio de dialética, método dialético até que eu tive uma genial descoberta. Para mim foi uma genial descoberta.

A minha genial descoberta foi de que MÉTODO DIALÉTICO, MÉTODOS DA CIÊNCIA, MÉTODOS DA COGNIÇÃO E MÉTODOS DE ENSINO não eram a mesma coisa. Acho que foi a grande sacada que me ocorreu: QUE O MÉTODO DIALÉTICO NÃO SUBSTITUI OS MÉTODOS DAS CIENCIAS: da Geografia, da História, da Física, da Química.

R: Mas isso posto no Positivismo, quer dizer, você está falando de todos aqueles métodos postos pelo Positivismo de que a Ciência se vale?

L: Não vamos dizer assim: no processo de conhecimento, você tem métodos de investigação. O processo de conhecimento pode ser entendido de várias óticas. Via de regra o entendimento do processo de conhecimento acaba resultando num método digamos geral do conhecimento.Enfim eu posso ter como método geral. Universal de conhecimento: o método Positivista. Posso ter o método Fenomenológico, posso ter o Estruturalista, Explicativo, Dedutivo e tem o método Dialético e que para quem opta pelo materialismo histórico dialético é o método geral de investigação.

R: Mas se formos pelas idéias que o Caio Prado Jr. Põe sobre o que é dialética...O método abarca todos os outros, não exclui os outros.

L: Pois é, eu descobri que o método dialético não dá de resolver os métodos específicos das Ciências, conseqüentemente os métodos específicos das Ciências me levam a dar ênfase ora à observação, ora à experimentação, cada ciência tem o seu método peculiar de acessar a realidade e claro aí é que vai entrar o tom mais positivista, o tom mais fenomenológico, etc. Assim como o método dialético não resolve tudo que envolve os métodos gerais da consignação, tais como a própria

observação, a abstração, a generalização, análise, síntese que é um domínio metodológico também específico.

È claro se eu tenho uma concepção dialética da realidade os métodos da ciência, os métodos cognitivos do ensino vão ter a sua impregnação dessa concepção dialética, evidentemente.

Daí então que eu acabei concluindo que toda a investigação científica ela implica, no mínimo, na descrição, na explicação e na normatividade, na prescrição.

Então eu acho que, até o momento, com a convicção que o investigador, qualquer que seja, ele precisa dar conta de traduzir em prescrições, eu diria, normas, a sua teoria, mas de tal forma que essas prescrições estejam impregnadas da concepção teórica. EU aspiro que ao sugerir ao professor um modo de trabalhar eu esteja dando os instrumentos para ele poder desenvolver o entendimento teórico da realidade. Quando eu digo ao professor assim: “professor, tudo que você for ensinar de novo eu recomendo que você comece pela percepção ativa da realidade. Puxe do seu aluno o conhecimento que ele já sabe, faça com que o aluno traga para o estudo a sua vida concreta, a sua experiência real”. Eu entendo que ao dar esta receita, esta prescrição, eu estou ajudando o professor também, a ele próprio confrontar o conhecimento sistematizado com a realidade, quer dizer, a metodologia teria um efeito de ampliação do entendimento teórico que ele tem da realidade.

De maneira que eu acho que o livro teórico da Didática que eu escrevi não é que eu dei conta de outra coisa. Eu acho que esse livro expressa o meu entendimento de como é que a gente pode fazer uma pedagogia de esquerda. Tanto é que ao longo do livro À todo momento eu tive a intenção, pelo menos, de que o professor tenha elementos metodológicos, elementos práticos para atuar ao mesmo tempo que esses elementos metodológicos. Eu me preocupei que cada momento uma determinada metodologia esteja calçada teoricamente.

R: Você tem tido respostas sobre esse livro Didática?
L: Não chegou nada ao meu conhecimento, nem críticas. Só sei que está vendendo bem.

R: Mas quando você trabalha com os professores não utiliza o livro?
L: Não, o livro saiu no final de Abril, então é pouquíssimo tempo.

R: Mas quando você dá aula, ou nos congressos há alguma noção o que está acontecendo em termos de concepções? Se há uma que é hegemônica?
L: Olha eu acho que o nosso professorado é um professorado extremamente frágil, carente teoricamente. Nosso professorado brasileiro é pobre. Pobre de dinheiro e pobre de espírito. Então uma coisa que me incomoda muito, por exemplo é a mitificação do autor.

R: Os autores que você põe no conjunto progressista, mais em volta da sua concepção e a do Saviani, ao escreverem, nota-se que eles fazem muitas e muitas leituras e aí sintetizam tudo. Então o texto que chega até o professor é o texto final, é a síntese. Você tem idéia se esse texto, por exemplo o seu, você tem toda a leitura para chegar a isso. Você tem noção se o professor, ou quem usa, procura refazer o seu caminho, ou seja o caminho do autor?
L: É um problema que não se controla. Mas o professorado, inclusive da Faculdade deste país todo, toma isso como palavra final. NO mestrado aqui eu dou 2 cursos.Então eu nem abro o meu livro, eu faço o pessoal ler os originais, os clássicos. Mas por aí eu tenho certeza que o pessoal toma isso aqui (livro) como palavra final. E é um negócio que eu acho grave. Por outro lado não tem jeito.

R: Mas o ideal seria colocar juntar às conclusões, às sínteses trechos das fontes.
L: Mas nem é prática de muitos colegas nossos fazerem isso, de estarem citando suas fontes, colegas nossos da Academia. Agora você vê meu livro de Didática.Olha aqui em todos os capítulos eu tenho aqui uma relação de livros.Isto faz com que a pessoa vá lá nas origens, porque o livro didático tem um problema, não dá para você ficar colocando muita citação no meio. E p professorado também não tem...eu boto aqui uma referencia bibliográfica ele não vai buscar. Então o livro acaba tendo um pouco de tom diretivo. Esse livro tem um tom diretivo, eu tenho convicção.

R: Sobre seu trabalho na escola particular: você trabalhou nas duas instancias, apesar da sua luta pela escola pública. Quando você escreve você tem isso claro que 75% do nosso professor que está sendo formado, está na escola particular?
L: Não, eu não penso nisso. A minha passagem pela escola particular foi episódica. Todos os empregos públicos me foram vedados, por causa desse negócio do SNI e aí eu não tinha alternativa eu tinha que trabalhar. Então eu não penso de fato na

escola particular. Eu escrevo para o professor que quer dar ao trabalho docente dele uma marca de esquerda. Eu escrevo, eu aqui, como é que seria... Não tem jeito de esconder a minha opção no livro.

R: Opção pela escola pública?
L: É a defesa da escola pública de uma posição pedagógica de esquerda. Eu quero fazer a cabeça do professor e quero fazer uma cabeça socialista nesse professor.

R: E você também tem respostas de quem não é da escola pública?
L: Eu encontro ainda oposições. O pessoal do P.T. continua me abominando, boa parte, o pessoal dos sindicatos, os sindicalistas, também não gostam do meu discurso. A CEMP por exemplo, bom, na gestão da Guiomar, foi explicitado para quem quis ouvir que a Pedagogia dos Conteúdos estava na moda lá quase que oficialmente. Agora, o meu discurso pro sindicalista de PT e eu estou bem caracterizando, ele não pega bem porque o meu discurso força uma articulação entre posição e militância política e a vanguarda do professorado que está nos sindicatos especialmente numa linha de PT quer fazer uma dicotomização entre profissão e militância política e aí então meu discurso incomoda muito, porque eu vou lá e digo assim: “Gente você realiza a dimensão política do seu trabalho na sala de aula. Se você for professor é na sala de aula que você começa a sua militância política sendo um profissional competente”.

Esse é o meu discurso. Isto o pessoal não gosta. E aqui tem um pedaço, tem um trecho, que “como diz a minha amiga do morro: - *dei tudo de si*” para dizer o que é Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos:

“Em síntese, a dimensão crítico social dos conteúdos correspondentes à abordagem metodológica dos conteúdos na qual os objetos de conhecimento (fatos, conceitos, leis, habilidade métodos etc) são apreendidos nas propriedades e características próprias e, ao mesmo tempo, nas suas relações com outros fatos e fenômenos da realidade, incluindo especificamente as ligações e nexos sócias que os constituem como tais (como objetos de conhecimento). O conhecimento é considerado nessa perspectiva, como vinculado a objetos socialmente determinados, a interesses concretos a que estão implicadas as tarefas da educação escolar.A dimensão crítico social dos conteúdos é uma metodologia de estudo e interpretação dos objetos de conhecimento -explicitados nas matérias de

ensino – como produtos da atividade humana e a serviço da prática social. Por isso, os conteúdos são apreendidos, estudados, na sua transformação, no seu desenvolvimento, isto é na sua historicidade: trata-se de situar um tema de estudo nas suas ligações com a prática humana: como os homens, na sua atividade prática coletiva nas várias esferas da social, intervêm, modificam, constroem esse tema de estudo; sua importância para atender necessidades práticas da vida social, como os problemas sociais, o desenvolvimento da ciência e tecnologia, as necessidades humanas básicas etc (DIDÁTICA, pág.138).

Aqui pensei comigo, “Meu Deus se ainda eu não disse tudo, agora eu quero dizer tudo que é o que está nesse trecho. Aqui eu tentei amarrar o máximo de meu entendimento do que é que esse tal Crítico Social dos Conteúdos.

R: Eu tenho uma pergunta que é sobre uma observação do Luiz Carlos Freitas, num contexto de uma resposta dele eu perguntei quem era com certeza marxista (porque ele tinha excluído uma porção de gente).Ele respondeu o Saviani.E sobre você ele disse que já escreveu falando no sentido de você explicitar qual o seu projeto histórico e que assistiu sua defesa de tese doutorado e que ainda não tinha ficado claro para ele qual seria o seu projeto histórico. Você poderia responder a isso qual o seu projeto histórico?

L: É que o Luiz Carlos tem uma concepção leninista muito acentuada e o partido que postula o projeto histórico. Eu não tenho vínculo partidário. Como a minha militância é na educação, eu sou fundamentalmente um pedagogo e faço questão de ser.Eu não senti que houvesse espaço aqui, por exemplo, porque nos últimos 4 anos eu moro aqui, então eu tinha que fazer militância política aqui. Mas eu fico imaginando que cada lugar tem a sua conotação. O partido tem uma conotação determinada.

O PCB por exemplo aqui é um partido super conciliador, mas demais para o meu gosto. Eu não vou me meter nisso. O PC do B taí agora incomodado por causa da sua herança stalinista eu não vou me meter no PC do B. O PT não combina com as minhas ficções políticas é muito igrejeiro pro meu gosto.

R: O PT fez uma opção educacional pelo Paulo Freire, indo pelo caminho do mito Paulo Freire...

L: Do cristão e tal. E depois o PT não tem uma proposta pedagógica - didática. E nesse negócio de cultivar o mito. Ultimamente eu tenho até exagerado, eu digo:

“Gente provavelmente este livro deva ter um monte de equívocos.Este livro aqui é uma parte das coisas que eu tenho na minha cabeça hoje são convicções para mim, mas amanhã podem não ser. Vocês devem ler este livro tão criticamente quanto lêem um outro livro aí do Nérici, Theobaldo Miranda Santos.Gente eu não sou gênio de nada.A maior parte das coisas que estão escritas nesse livro não são originais, não são da minha cabeça, eu li um monte de coisas para escrever este livro, algumas talvez sejam originais, que eu dei uma interpretação minha, um entendimento meu...Este livro eu tenho que tributá-lo à tanta gente, de maneira que eu não sou gênio de nada.Eu sou um professor comum: namoro, eu tenho uma vida rotineira. Eu aqui estou falando para você, mas eu sou pai, sou tocador de violão, eu sou bebedor de cerveja...”

E o pessoal fica oriçado porque quer pegar no Libâneo. Aí o pessoal junta e fala: “Professor tira um retrato com a gente”. Teve uma vez que uma senhora ficou tão deslumbrada que quando tirou a fotografia e aí ela apontava com o dedo para dizer: “Este é o professor Libâneo”. Olha eu acho que é um negócio tão ruim. E o Paulo Freire pelo contrário faz questão.

Mas então a história do projeto político. Eu não tenho assim esta percepção que o Luiz Carlos tem, que com certeza tem, de um entendimento bastante radical porque de caráter leninista.

R: Mas você não está ligado a nenhum partido?
L: Não eu não estou.

R: Você faz uma distinção entre a Filosofia da Educação. Mas você está sendo posto na Filosofia da Educação (nos questionários).Que interpretação você tem disto? Você não se sente nela?
L: ´É uma pergunta difícil de responder em poucas palavras. Mas na minha tese também tem algumas coisas sobre isso. Mas vamos dizer: A minha concepção de Filosofia da Educação é uma concepção muito próxima do entendimento que o Saviani define. Quer dizer uma reflexão sobre o fenômeno educação em todos os seus aspectos.

R:Mas você se sente mais esse teórico pensando essas questões ou aquele mediador, aquele, vamos dizer assim, “obreiro”?

L: Eu acho, na minha cabeça, que eu faço Filosofia, eu acho que eu sou um filósofo da educação. Ao mesmo tempo eu , digamos, que a partir de uma filosofia da educação entendida como uma reflexão metódica, sistemática sobre a problemática do fenômeno educacional,eu acho que a partir daí eu busco uma teoria da educação que são coisas diferentes, quer dizer que filosofia da educação não é necessariamente uma teoria da educação, mas eu busco uma TEORIA DA EDUCAÇÃO e uma ótica do materialismo histórico dialético eu passo para uma teoria da educação e a uma teoria do ensino. Então acho que o meu tipo de investigação vai por aí.

Agora eu queria o seguinte, como é que eu amarro isto? O meu entendimento, eu defendo que a pedagogia é uma CIÊNCIA. Então a pedagogia é a Ciência da educação, ou explicitando é a Ciência DA e PARA a educação. O resumo é um fenômeno social inerente ao processo social global. Por pouco eu não diria que o processo educativo é o processo social. Isso daí dá muita consideração porque eu estou entendendo a educação como o desenvolvimento dos indivíduos na sua relação ativa com o meio natural e social num determinado quadro de relações sociais. Dizendo assim o educativo no processo social opera como que uma formulação da atividade prática dos indivíduos. Eu entendo que o papel do educativo é tomar essa relação ativa do sujeito com o mundo, produtiva, eficaz, mais rica.

R: Aí você diria, nessa sua definição, que a educação fica mais próxima da revolução, da transformação social. Ela não é tão distante, como o Severino, por exemplo, põe...

L: Sim: que espiritualista um pouco a coisa, sim. Agora, acho que o educativo opera mediante a transmissão de conhecimentos, costumes, práticas, técnicas etc. O educativo para mim opera no âmbito do conhecimento, da atividade cognoscitiva.

R: Mas aí você tem necessidade de que o professor esteja consciente de selecionar conteúdos ou todos os conteúdos podem servir...

L: Pois é, veja bem, o educativo ocorre na dinâmica das relações sociais, portanto, o educativo ocorre no palco dos antagonismos de classe. Aí então que o Luiz Carlos ele quer que eu diga um partido. Mas eu não preciso dizer de um partido quando eu digo que...

R: Que o conteúdo é uma ferramenta tão importante quanto o partido.
L: No quadro de classes sociais. Então quando eu digo PEDAGOGIA eu estou dizendo da intervenção explícita do processo educativo, intencional, seletivo, numa ótica de classe social, trabalhadora, vamos dizer. E uma coisa é pedagogia precisamente porque ela dá uma direção de sentido frente às contradições de classe.

R: Você diria que essa ação pedagógica ela dá um passo além do que o próprio partido, porque ela dá inclusive a instrumentalização teórica mais eficiente...
L: Ah! Pois é, isto! Posso entender assim.Nunca pensei desse jeito, mas concordo plenamente, Quer dizer, uma pedagogia, o pedagógico, ele precisamente dá um rumo ao educativo. O pedagógico como que distingue para onde eu quero empurrar o educativo e nesse sentido então o partido é uma instância pedagógica genuína. Tudo bem, porque o partido assume os interesses majoritários de um segmento social para dar uma direção de sentido.

R: Mas quando você pega o professor, não vamos falar daquele professor politicamente apenas cheio de chavões, mas esse professor bem preparado, com a possibilidade que ele tem de manter ali os indivíduos exatamente no ato educativo, quer dizer dispostos a serem educados, esse professor com essa consciência política, ela vai poder fazer muito mais que o próprio partido? Porque na medida que ele consiga, passando os conteúdos, também conscientizar e também instrumentalizar. Não sei se estou aumentando muito a importÂncia da coisa.Mas o nó da questão estaria aí no fato do professor aderir ou não a um projeto, quer dizer com o seu próprio projeto que não necessariamente é o melhor. Esta idéia me reporta a uma pergunta feita ao Felício no congresso da APEOESP – sobre a possibilidade de o Sindicato dar cursos aos professores. Eu entendi na pergunta que os cursos seriam sobre esclarecimentos políticos para o professor. Mas o Felício (me parece) entendeu que os cursos seriam sobre o preparo pedagógico e ele respondeu que não, que a função do Sindicato não era “ensinar o professor a dar aula”. E eu não tive condições de refazer a pergunta ao Felício, mas tive vontade de perguntar: Você não acha que o Sindicato deveria fazer isso?

L: Eu penso o seguinte: eu acho que existe a pedagogia do sindicato, existe a pedagogia do partido, existe a pedagogia da escola. E eu acho que são coisas diferentes. Eu acho quando o partido dá uma formação teórica partidária para os seus militantes, ele faz pedagogia, ele até faz educação formal, por que não? Agora na escola eu entendo que o partido político não tem uma função específica de formar professores. Acho que nem isso que você está falando.

R: Não estou falando da possibilidade de – sindicatos, partidos- procurarem os professores.
L: Eles irem convidar os professores para fazer um curso no partido sobre pedagogia marxista, por exemplo?

R: Ou no próprio sindicato, eu estou falando de partidos irem levar aos professores seus projetos históricos. O sindicato abrindo possibilidades...
L: Tudo bem. Só acho que as coisas não são...Só para esclarecer a minha posição, eu acho que a escola é um lugar de frente ampla e aí talvez a discordância que eu tenha com o Luiz Carlos que é uma discordância até pequena, no conjunto a gente até combina bem, mas é uma discordância radical em relação a Gadotti, por exemplo. Eu acho que a escola é um lugar de frente ampla. Eu acho que o que se tem que fazer na escola, o projeto pedagógico da escola é o projeto pedagógico que apanha o consenso dos indivíduos que estão lá. Eu individualmente ou e mais um que fazemos parte da equipe docente, nós somos militantes políticos marxistas, nós vamos empenhar ao máximo naquela equipe para poder ampliar o máximo possível o consenso em torno das crenças que nós temos, mas não nos cabe forçar num corpo docente de uma escola, numa equipe docente, uma hegemonia, como faz o PT por exemplo. Então aí não dá porque a escola não é lugar de política partidária. A escola não é lugar de difundir princípios partidários, porque numa escola, vamos supor, você tem 3 comunistas, você 3 do PT e você tem 8, geralmente mais do que os outros, que é um pessoal que não tem posicionamento político. Eu não tenho o direito em nome de uma luta partidária, em nome da minha convicção política, não tenho o direito de forçar o professor a engolir as minhas teses. Eu acho que é por aí mesmo.

Eu e o meu grupo (interrupção) que tem um tipo de postura, forçar, até aquele que não tem postura nenhuma a engulir ...Não acho! Eu acho que política é a gente

convencer, é a gente tirar aquilo que for..até onde nós podemos ir na estipulação de teses ou de objetivos progressistas. Mas o patrulhamento, de jeito nenhum.

R: Eu estou pensando mais na questão do preparo do professor, no sentido de que ele não tem claro as suas próprias posições, quer dizer, o professor segue determinada linha pedagógica e não tem claro que aquela postura tem implicações políticas de tais ou tais tipos.Pelas respostas que eu tenho tido questionários eu percebo que o professor realmente não tem clareza das implicações de suas próprias posições. Por exemplo ele se diz dialético, afirma uma concepção dialética e depois opta pelo Kneller, por exemplo.

L: Não tem claro. Agora eu acho que o pessoal... Eu acho que pouquíssimos professores dão conta de entender o que é ser dialético na sala de aula. Esse que é o problema.

(interrupção)

L: Mas vamos pegar, por exemplo, a dialética marxista.Eu tenho aí uns 4 ou 5 manuais de Didática usados em cuba e na União Soviética e para mim foi muito interessante, foi um achado. Quando escrevi este livro Democratização... eu forcei a minha cabeça porque eu não conhecia nada de uma Didática marxista, não tinha nenhum manual eu fui muito assim pela tentativa de chegar lá pela minha cabeça. De repente com esses livros eu comecei a juntar ao que eu tinha chegado pela minha cabeça ao que o pessoal já escrevia lá e aí começaram a ficar claras na minha cabeça e uma delas, por exemplo, é a questão do ENSINO e da APRENDIZAGEM, a questão da educação ser um fenômeno que tem um certo caráter até coativo e a questão de que os indivíduos que aprendem são portadores de liberdade e que eu conseguiria mais aprendizagem efetiva quanto mais autonomia de pensamento o sujeito fosse adquirindo e aí a minha luta teórica é como lidar dialeticamente com esses pares – ensino/ aprendizagem que eu coloco como contradição mesmo.

Como é que eu coloco o par – direção de um lado / auto atividade do outro. Que o ensino é direção? É! Tenho certeza que é. Mas que essa direção visa promover auto atividade, então como é que nós resolvemos?

Aí outro par de contradição – o professor é o portador do conhecimento sistematizado. O professor representa a experiência acumulada de conhecimentos na atividade sócio / histórico humana.Ele toma partido nessa história? Pode tomar,

claro, pode perfeitamente.Mas ele é um portador de saber social de um saber historicamente acumulado. Portanto ele ensina sim. Ele põe problemas, ele põe tarefas, ele estrutura, organiza mas ao mesmo tempo poe-se o contrário, a contradição.

O outro lado da relação pedagógica é o aluno enquanto sujeito livre, enquanto sujeito portador da sua própria experiência, enquanto portador de certos conhecimentos num determinado nível de desenvolvimento intelectual, dentro de uma determinada cultura. É uma contradição mesmo. Como é que eu faço este vai / vem entre o que o aluno traz e que eu professor trago. Como é que eu consigo colocar o conteúdo de uma forma que este conteúdo se torne conteúdo na cabeça do aluno, as suas peculiaridades. Neste tipo de problemática, de repente, eu comece a estudar os didatas antigos e eis que vou encontrar explicações desse problema na pedagogia neotomista, quer dizer, o Tomás de Aquino discutiu esse problema de uma forma muito concreta ele tem lá um livro chamado DE MAGISTRO. Um negócio super interessante, caro dentro de uma concepção espiritualista. Porque por exemplo, o Tomás de Aquino diz o seguinte sobre ato e potencia: o professor tem o saber em ato, portanto ele é um sabedor – mas o aluno tem o saber em potencia. Então se de uma lado é preciso que o aluno desenvolva suas próprias possibilidades para poder ATUALIZAR aquilo que está em POTENCIA.Por outro lado, como o professor detem esse saber e esse saber por sua vez é algo que foi inseminado nele pelo divino – por Deus – e Deus é a sabedoria plena. Então ao mesmo tempo que o aluno é que precisa se desenvolver no seu interior para colocar o seu saber em ato – o professor vai ter que saber passa pela linguagem este saber de que ele é portador. Aí eu vou indo pego o SUMÁRIO DE DIDÁTICA GERAL, do Luiz Alves de Matos e vou fazer um rastreamento rigoroso da conversa dele. O que é que está por baixo da conversa do Luiz Alves de Matos? E aí vai pintar uma herança culturalista que vem lá da concepção historicista de DEWEY, que dá um peso imenso à cultura, que ele chama de CULTURA SUBJETIVA e CULTURA OBJETIVA. È interessantíssimo isso.Então dizer que a pedagogia tradicional é conteudista, não! De jeito nenhum, não é por aí.

Quer dizer, a cultura subjetiva vai conformando, construindo uma cultura objetiva que é a base por sua vez para a cultura objetiva, mas sendo que esse desenvolvimento dos indivíduos é um desenvolvimento de cunho espiritualista. O crescimento, a educação dos indivíduos é uma ação espiritual e aí volta de novo o

dilema- dilema- cultura objetiva/ ensino, cultura subjetiva/ auto atividade/ aprendizagem. E o Luiz Alves de Matos consegue casar as essas duas coisas. A escola nova rompeu inteiramente com esta relação. Então o debate que eu faço na minha tese, o debate que permeia a minha tese é isto- a escola nova destruiu a pedagogia como ciência da educação. A escola nova cienticizou o ensino afastando dele todo e qualquer conteúdo ético social porque a escola nova filha do Positivismo não podia admitir que fins, finalidades, valores, fossem objeto de análise científica. Ora a pedagogia existe porque ela toma partido por interesses. Com o pragmatismo, sendo uma pedagogia gestada para o capitalismo não precisa discutir o problema de opção por valores porque eles já estão postos. Então eu não preciso de uma pedagogia. Do mesmo modo que eu acabo entendendo que não existe uma pedagogia tecnicista, em função do sentido que eu dou para a Pedagogia. Existe um tecnicismo educacional. Por ocasião do Crítico- Reprodutivismo e por ocasião de um peso acentuado na crítica política da educação, via teoria crítica, via Foucoult e por aí.Concebeu-se que tudo que fosse pedagógico tinha um viés autoritário, portanto abaixo a pedagogia. Então a primeira morte da pedagogia foi dada pelo escolanovismo norte- americano. O segundo golpe à pedagogia foi o movimento – o crítico reprodutivo...

R: Mas aí como distanciar isso ou destrinchar, dada a quantidade de textos, autores, inclusive estrangeiros que estão por aí, permeando e eles assumem características diferentes. O próprio Anísio Teixeira que ele e repetiu teses de Dwey, porém nos textos ele também faz toda uma crítica social que até passa desapercebida no contexto que ele é posto do escolanovismo. Talvez esteja até na hora de separar isso, quer dizer, Dewey foi o que no Brasil? Porque a tendência é apontá-lo através do Anísio Teixeira mas também quem foi Anísio Teixeira?

L: Tem um texto do Anísio Teixeira que eu não me lembro qual é que ele discute a questão do esforço, a questão do esforço é algo da pedagogia tradicional. Agora, quem falou do esforço foi a pedagogia católica. Mas quem é que foge da Igreja? A nossa pedagogia, a nossa educação...Sabe que 90% das escolas primárias brasileiras rezam nas aulas. Você pega escola pública de qualquer cidade do interior, pega a escola pública do nordeste. Escolas dos mais variados tipos, reza-se nas escolas. Você anda no interior de São Paulo, eu sou de uma cidadezinha do

interior, deve ter 25 mil habitantes. É Angatuba, perto de Itapetininga, Sorocaba. Mas é a religião que dá o tom, o clima da vida cotidiana.