

ISSN 0034-7183

Revista Brasileira

rbep

de Estudos Pedagógicos

179 180 181

INTEP

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS
E PESQUISAS EDUCACIONAIS

MEC

SEDIAE

PRESIDENTE DA REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
Fernando Henrique Cardoso

MINISTRO DA EDUCAÇÃO
Paulo Renato Souza

SECRETÁRIO-EXECUTIVO DO MEC
Luciano Oliva Patrício

REVISTA BRASILEIRA DE

ESTUDOS

PEDAGÓGICOS 179/180/181

**SECRETARIA DE AVALIAÇÃO E INFORMAÇÃO
EDUCACIONAL - SEDIAE**

SECRETÁRIA

Maria Helena Guimarães de Castro

**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS
EDUCACIONAIS - INEP**

DIRETOR - GERAL

Og Roberto Dória

COORDENADORA - GERAL DE DISSEMINAÇÃO

Christina Helena Micheli Velho

COORDENADORA DE DIFUSÃO E PROMOÇÃO

Sueli Macedo Silveira

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS
PEDAGÓGICOS 179/180/181

MEC-INEP

ISSN 0034-7183

R. bras. Est pedag., Brasília, v.75, n.179/180/181, p.1-496, jan./dez.1996/

ORGANIZAÇÃO Jair
Santana de Moraes

COMITÊ EDITORIAL
Guy Capdeville (UCB)
Mario Osório Marques (Unijuí)
Terezinha Fróes (UFBA)
Vicente de Paulo Carvalho Madeira (UFPb)
Victor Henrique Paro (USP)

PARECERISTAS AD HOC
Ari Jantsch (UFSC) Cláudia
alves (UFF) Ediruald de
Mello (UnB) Fernando
Becker (UFRS) Leda
Scheibe (UFSc) Lucídio
Bianchetti (UFSc) Mary
Rangel (UFF)

ADAPTAÇÃO DE PROJETO GRÁFICO
Acacio Valerio da Silva Reis
Celi Rosalia Soares de Melo

SERVIÇOS EDITORIAIS
Acácio Valerio da Silva Reis
Celi Rosalia Soares de Melo
Míma Amariles

REVISÃO
Francisca de Sá Benevides
Gislene Caixeta
Jair Santana de Moraes
José Adelmo Guimarães
Tânia Maria Castro

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA
Maria Ângela T. Costa e Silva

ARTE FINAL
Acácio Valerio da Silva Reis
Celi Rosalia Soares de Melo

CAPA
Carla Vianna Prates

ENDEREÇO
INEP
SGAS Quadra 607 Lote 50
CEP 70200-670 — Brasília-DF — Brasil
C. Postal 04497
CEP 70919-070 — Brasília-DF — Brasil
Fone: (061) 244-2612
(061) 244-0001 R. 396 / 308 FAX:
(061) 244-4712

PERIODICIDADE
Quadrimestral

Os conceitos e opiniões emitidos nos artigos são de exclusiva responsabilidade dos seus autores.

PUBLICADO EM JULHO DE 1006

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.—v. 1,
n.1, (jul. 1944)— . —Brasília: o Instituto, 1944-

Quadrimestral. Mensal 1944 a 1946. Bimestral 1946 e 1947. Trimestral 1948 a 1976.

Suspensa de abr. 1980 a abr. 1983.

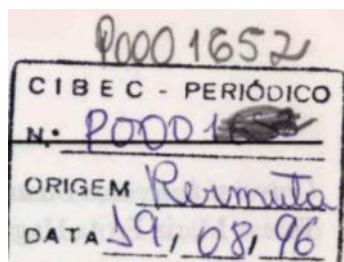
Publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, até o v.61, n.140, set. 1976.

índices de autores e assuntos: 1944/51, 1944/58, 1958/65, 1966/73, 1944/84.

ISSN 0034-7183

1. Educação-Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS 179/180/181



SUMÁRIO

Estudos

<i>Os Caminhos e Descaminhos dos Recursos Financeiros em Educação</i> Candido Alberto Gomes 44275	9
<i>Educação em Serviço para o Professor: Dimensões de sua Estrutura Operacional</i> Ruth da Cunha Pereira 40372	33
<i>Rupturas e Permanências na Busca de uma Melhoria Qualitativa: o Ensino Público no Distrito Federal (1979-1988)</i> Diva do Couto Gontijo Muniz	64
<i>O Ensino Médio Noturno e a Sociedade Brasileira: Expansão e Organização Pedagógica</i> Leila de Alvarenga Mafra.....	89
<i>O Ensino de História na Escola Técnica: Teoria e Prática</i> Pedro Paulo A. Funari e Júlia Falivene Alves	118
<i>Participação na Universidade: Penetrando nos Meandros do Cotidiano</i> Stella Cecília Duarte Segenreich	132

Universidade: nos Bastidores da Produção do Conhecimento
Teresa Maria Frota Haguette..... 157

Teoria e Prática de Professores Considerados Construtivistas
Sérgio Antonio da Silva Leite e Luciane Vieira Palma 170

Questão em Debate

*Os Novos Paradigmas em Educação: Os Caminhos Viáveis
para uma Análise*
Mirian Paura Sabrosa Zippin Grinspun..... 211

A Crise dos que Discutem Paradigmas
Waldemar De Gregori..... 243

Traduções

Pesquisa Social e Decisões Políticas: o Mercado do Conhecimento
José Joaquín Brunner Ried 251

Segunda Edição

*Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino
Público (1959)*..... 273

Notas de Pesquisa

*A Educação das Virgens: um Estudo do Cotidiano do Colégio
Nossa Senhora das Mercês*..... 301

<i>Analisando Habilidades Envolvidas em Brincadeiras com Escolares</i>	306
<i>O que os Estudantes Fazem em um Museu de Ciências: Avaliando a Efetividade de uma Exposição sobre Astronomia</i>	315
<i>Ambientes de Desenvolvimento de Crianças Pré-escolares</i>	319
<i>A Formação de um "Novo " Tipo de Professor no Modelo Nacional-Desenvolvimentista (1950-1962)</i>	327
<i>Ensino de Ciências e Capital Lingüístico: Notas para a Construção de um Objeto de Pesquisa</i>	333
<i>Computadores na Escola: Premissas Docentes e Institucionais em Campo Grande-MS</i>	341
<i>Linguagem, Interação e Formação do Professor</i>	355
<i>O Trabalhador-Estudante no Ensino Superior: suas Representações e Expectativas em Relação ao Mercado de Trabalho e ao Ensino</i>	367
Resenhas Críticas	373
Comunicações e Informações	395
índice	469

*Os Caminhos e Descaminhos dos Recursos Financeiros em Educação**

Candido Alberto Gomes
Faculdades Integradas da Católica de Brasília (FICB)

O trabalho analisa a evolução recente das despesas educacionais públicas do Brasil por nível de governo e por programa orçamentário. Constata a baixa participação do Programa Educação Especial, sobretudo nos estados e municípios. Em seguida, analisa, com base na teoria da escolha pública nos orçamentos, a vulnerabilidade da educação e, particularmente, da educação especial. E descreve o processo decisório de elaboração e execução dos orçamentos públicos no Brasil, focalizando os principais mecanismos que levam a educação a ser preterida e a perder recursos. Conclui com sugestões, frisando a necessidade de as burocracias educacionais desenvolverem habilidades e conhecimentos na área das finanças públicas.

Quando a economia do ouro floresceu no Centro-Sul do Brasil, no século XVIII, o fisco português descobriu imaginosas formas que os contribuintes utilizavam para reduzir a cobrança do quinto. Até imagens ocas de santos, algumas das quais estão hoje em nossos museus, serviam

* Trabalho solicitado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto e patrocinado pela UNESCO, tendo em vista o seminário sobre o Plano Decenal de Educação para Todos e a Educação Especial, Brasília, julho de 1994.

para esconder e contrabandear o ouro. Travou-se uma luta de gato e rato entre a Coroa e os mineradores para arrecadar mais e evitar os famosos descaminhos. Hoje, porém, esta luta nos lembra outra: a de evitar as perdas de recursos financeiros na educação. Trajetórias labirínticas e imaginação tão fértil quanto a dos nossos antepassados fazem com que, sobretudo em períodos de elevada inflação, os recursos se percam e só chegue um valor menor ao seu destino.

Como todo ou quase todo mal tem remédio, o primeiro deles é compreender o que acontece, envolver-se com os assuntos financeiros, analisar os números e acompanhar as verbas até à sua aplicação final. Pode não ser cômodo, mas os educadores não podem permanecer com punhos de renda, dando-se ao luxo de não entender profundamente o financiamento do ensino e de deixar escapar poder decisório para outras instâncias. Ao contrário, devem desenvolver competência para captar poder. Por isso, este trabalho toma como ponto de partida alguns dados sobre os recursos para a educação; trata da vulnerabilidade do setor aos cortes orçamentários; explica, em linhas gerais, o processo de elaboração orçamentária e aponta alguns dos "ralos" por onde ocorre o descaminho das verbas. Por fim, extrai conseqüências de ponto de vista da gestão educacional.

Muito ou pouco dinheiro?

No amplo arco de opiniões sobre o dinheiro para a educação existem dois extremos, felizmente compartilhados por poucos. De um lado, há os que reduzem a solução de todos os problemas a injetar mais verbas. De outro, há os que dizem que a educação já tem dinheiro demais e só lhe falta aproveitá-lo melhor, cortando a sua ineficiência. Embora carecendo de razão no todo, os dois extremos não deixam de ter alguma razão: os recursos não são abundantes e o seu aproveitamento muitas vezes está abaixo da crítica.

A Tabela 1 nos indica que o esforço financeiro em favor da educação, pelo menos por parte do governo federal, caiu de forma pronunciada a partir de 1990, notando-se, porém, certa recuperação recente. Os dados sobre os estados revelam que eles, em seu conjunto, contribuem com pouco mais ou pouco menos que o governo federal. Como este sustenta escolas técnicas e instituições de ensino superior, fica sugerida a difícil situação do ensino fundamental e médio e da educação especial. A parcela dos municípios, cuja primeira missão constitucional é o ensino básico, é ainda menor que a dos outros níveis de governo.

Tabela 1 — Participação da despesa dos tesouros nacional, estaduais e municipais na função Educação e Cultura sobre o PIB e a despesa total (1988-1993)

Anos	Tesouro Nacional		Tesouros Estaduais		Tesouros Municipais		Total % sobre o PIB
	% sobre o PIB	% sobre a despesa	% sobre o PIB	% sobre a despesa	% sobre o PIB	% sobre a despesa	
1988	1,9	8,2	1,8	17,6	0,6	18,4	4,3
1989	1,9	3,3	1,9	17,6	0,6	16,3	4,4
1990	1,6	2,1	2,1	19,1	-	-	-
1991	1,2	4,1	-	-	-	-	-
1992	0,9	2,9	-	-	-	-	-
1993	1,3	2,1	-	-	-	-	-

Fontes dos dados originais: PIB — F-IBGE (estimativa para 1993 da DEPEC/BACEN); Tesouro Nacional — Balanços Gerais da União; Tesouros Estaduais e Municipais — CIP/MEC.

Obs.: Dados preliminares para os estados em 1990 (exceto Roraima, Amapá, Tocantins, Rio de Janeiro e Mato Grosso). O Total (última coluna) indica a participação da despesa na função Educação e Cultura sobre o PIB para as três esferas de governo. Além das despesas do Tesouro existem outras fontes não incluídas nos balanços.

Somando-se a despesa na função Educação e Cultura executada pelas três esferas de governo, verificamos que a sua participação sobre o PIB no período em tela foi de 4,3% e 4,4%, respectivamente, em 1988 e 1989. Devemos observar que, em 1988, a América Latina aplicava 4,4% do seu PIB, enquanto os países industrializados investiam 5,7% em educação.

Tal comparação não basta para afirmar se o Brasil aplica muito ou pouco, mas é certo que estamos na média do continente, obtendo resultados medíocres. Isso aponta para o mau aproveitamento dos recursos, entre outros, pelos motivos que este trabalho analisará. É significativo que órgãos internacionais apontem a defasagem entre o nível econômico do país e o do seu desenvolvimento humano (cf, p.ex., UNDP, 1990). No caso da educação, é ressaltado o hiato entre os seus indicadores educacionais e os de países na mesma faixa de desenvolvimento, especialmente o subinvestimento no ensino fundamental.

Com efeito, a Tabela 2 deixa claro que, para o governo federal, nos anos 80, o programa orçamentário ensino fundamental perdeu prioridade e preciosos recursos a partir de 1990. O ensino médio chegou a ter aumentada a sua participação (sobre um bolo tendencialmente declinante — é verdade), bem como, em especial, o ensino superior. Os demais programas, como fica claro, tiveram tratamento residual, recebendo fatias muito menores de recursos. A julgar pela alocação para o ensino supletivo, o país teria superado os problemas da educação de jovens e adultos. Por seu lado, o programa Educação Especial recebeu de 0,1% a 0,5% do total dos programas selecionados, o que dimensiona o modesto montante das suas verbas e o situa como subsetor vulnerável no âmbito de um setor social também vulnerável.

Na análise da Tabela 2 precisamos levar em conta que ela retrata o tamanho das fatias de um bolo que, conforme a Tabela 1, tendeu a encolher (caso do governo federal) ou a se manter mais ou menos nas mesmas proporções (caso dos estados e municípios). Por isso, o declínio de certos programas orçamentários é muito grave. Por outro lado, o fato de o programa Educação Especial ter passado de 0,2% para 0,4% ou 0,5%) significa muitas vezes não ter cortado o seu mínimo dos mínimos. Ou então um aumento de 100% representa passar de uma para duas migalhas.

Tabela 2 — Tesouro Nacional. Despesa na função Educação e Cultura por programas selecionados (1988-1993) — em %

Programas	1988	1989	1990	1991	1992	1993
Educação da Criança de 0 a 6 Anos	-	-	0,1	0,2	0,1	0,8
Ensino Fundamental	46,6	44,2	32,1	32,0	33,8	35,4
Ensino Médio	7,4	7,9	9,3	0,9	8,6	8,0
Ensino Superior	45,3	47,3	56,9	55,7	56,8	54,5
Ensino Supletivo	0,2	0,2	0,2	0,7	0,3	0,1
Educação Física e Desporto	-	-	0,2	0,1	0,1	0,1
Assistência a Educandos	0,2	0,2	1,0	0,3	0,1	0,3
Educação Especial	0,3	0,2	0,2	0,4	0,2	0,5
Total	100	100	100	100	100	100

Fonte dos dados originais: Balanços Gerais da União.

No que tange aos estados (Tabela 3), o programa Ensino Fundamental se manteve relativamente estável, mas é digno de nota que a participação do ensino superior foi mais alta que a do ensino médio. Os demais programas também receberam tratamento secundário, ficando a educação especial em último ou em penúltimo lugar. Os municípios, por sua vez, dedicaram mais de quatro quintos dos seus recursos ao ensino fundamental, como seria de esperar. Já o programa Educação Especial conseguiu superar apenas o ensino superior.

Até aqui vimos como o bolo é dividido e quais as porções percentuais de cada programa. Agora vamos dimensionar em dinheiro a fatia que cabe à educação especial.

Se considerarmos as despesas dos três níveis de governo em 1988, verificamos que a despesa executada no programa Educação Especial alcançou a modesta quantia equivalente, ao câmbio oficial, a USD 31,628 tendo a participação federal, estadual e municipal correspondido, respectivamente, a 48,2%, 37,7% e 14,1% do total (em 1993 a União

Tabela 3 — Tesouros estaduais. Despesa na função Educação e Cultura por programas selecionados (1988-1993) — em %

Programas	Estados			Municípios	
	1988	1989	1990*	1988	1989
Educação da Criança de 0 a 6 Anos	-	-	0,2	-	-
Ensino Fundamental	68,8	66,2	69,2	85,9	86,0
Ensino Médio	9,1	10,2	10,3	1,9	4,3
Ensino Superior	19,1	21,5	18,7	0,2	0,5
Ensino Supletivo	0,6	0,6	0,4	0,9	4,1
Educação Física e Desportos	0,9	0,9	0,8	6,6	4,2
Assistência a Educandos	1,2	0,4	0,1	4,2	0,4
Educação Especial	0,3	0,2	0,2	0,3	0,5
Total	100	100	100	100	100

Fonte dos dados originais: CIP/MEC

* Dados preliminares (exceto Acre, Roraima, Amapá, Tocantins, Rio de Janeiro e Mato Grosso).

despendeu milhões, USD 24,212 milhões, o que parece indicar uma melhora). Em outras palavras, quanto mais longe do centro, menores os dispêndios neste programa, inclusive porque varia a capacidade fiscal dos governos. Se é precário o direito à educação dos alunos do ensino fundamental, parece ainda mais precário o direito dos alunos portadores de diferenças que exigem mais recursos e competência técnica.

Certamente um dos obstáculos à educação especial pode ser o seu alto custo. Conforme a Tabela 4, o Brasil apresenta custos muito modestos para o seu ensino fundamental, o que aponta para a sua qualidade insatisfatória. Entretanto, o custo/aluno neste nível é 53 vezes menor que a despesa média/aluno no ensino superior, o que também não significa que este último nade em dinheiro.

A educação especial numa unidade federada aparentemente privilegiada, o Distrito Federal, revela o seu alto custo quando comparada com outras modalidades. Efetivamente, graças sobretudo à média de 8,1 alunos por turma, o custo aluno/ano no Distrito Federal alcançou um valor quase quatro

vezes mais alto que o do ensino fundamental regular. No entanto, cabe-nos notar que tal valor ficava bem abaixo da despesa média aluno/ano do ensino técnico e do ensino superior. Sem dúvida, os recursos financeiros não são

Tabela 4 — Custo direto de funcionamento e despesa média aluno/ano por nível de ensino

Níveis de Ensino	USD
Custo do Ensino Fundamental Regular — Brasil (1986) :	80,4 (Média Nacional)
Escolas Estaduais Escolas Municipais Escolas Urbanas	1463
Escolas Rurais Região Nordeste Região Sudeste	52,2 105,3
	75,5
	33,7 196,2
Custo do Ensino- Distrito Federal (1985):	n/d
Ensino Fundamental:	n/d 301,5
Escolas Urbanas Escolas Rurais Educação Especial	391,0
Ensino Médio	1.165,0
	381,5
Despesa de Ensino Médio (1985):	n/d
Escolas Técnicas Federais Escolas Estaduais Escolas Municipais	1.759,0
	257,0
	136,0
Despesa do Ensino Superior (1988):	n/d
Instituições Federais	4.301,8

Fontes: MEC, IPEA e Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Observações:

1. Em linhas gerais, o custo direto de funcionamento inclui as despesas realizadas *na escola* durante um ano, referentes ao processo de ensino-aprendizagem, incluindo custo de manutenção do prédio e desgaste de material permanente, mas não de terreno, do prédio e de equipamento (Xavier e Marques, 1987). Já a despesa média por aluno/ano inclui os desembolsos contabilizados durante um ano por todo o sistema, dividido pelo número de alunos. A despesa, assim, exclui o valor de mercado dos prédios, equipamentos, utensílios etc. utilizados para prestar os serviços educacionais, mas inclui custos que ocorrem fora da escola.
2. n/d — não disponível. Isso significa, no caso, que as pesquisas não apuraram a média ou que faltam dados relativamente confiáveis ou atualizados para certos níveis e modalidades de ensino.
3. USD — dólares dos Estados Unidos ao câmbio oficial.

ilimitados. Contudo, a sua alocação responde, pelo menos em parte, ao peso político dos atores envolvidos na sua disputa. Por esse critério, o que é "caro" para uns pode ser "barato" para outros, que têm o maior poder de barganha. "Caro" e "barato" em parte dependem, pois, das lentes com que os decisores percebem o mundo. E o que o já mencionado paradigma político capta com proveito da realidade.

A arena orçamentária e a vulnerabilidade da educação

Os processos decisórios sobre recursos financeiros em geral são comparáveis a uma arena, onde competição e conflito são incessantes. Ao invés de encarar o governo como um agente unitário, que faz escolhas racionais, os paradigmas político e do processo organizacional são mais eficazes para explicar a tomada de decisões. Conforme o primeiro, os atores localizados em diferentes posições do governo se envolvem em jogos simultâneos, hierarquicamente superpostos. As decisões e ações emergem destes jogos como resultantes políticos, isto é, produtos de compromissos, conflitos e confusão de altos funcionários com interesses e influências desiguais. Por seu lado, o paradigma do processo organizacional concebe o governo como uma constelação de organizações frouxamente articuladas, em cujo topo situam-se os líderes governamentais. Estes têm como limite de escolha as rotinas existentes para as organizações empregarem suas capacidades (Allisson, 1971).

Por seu lado, conforme a teoria da escolha pública nos orçamentos, os governos são unidades que visam ao seu próprio bem-estar, com uma agenda diferente da sociedade. Políticos e burocratas procuram maximizar o seu próprio bem-estar, mesmo que saibam o que a sociedade prefere. Os grupos de interesse, que com eles interagem, fazem jus ao nome e tratam, antes de tudo, de si próprios (Gallagher, 1993).

Por isso, a educação e o setor social tendem a ser menos protegidos. Eles atendem aos grupos menos vocais da sociedade, que, em geral,

o dispõem de recursos nem organização para protestar ou comprar serviços fora do setor público quando estes se deterioram. Capacidade de organização, domínio de recursos financeiros, acesso à informação e comunicação constituem armas eficazes na luta pelas verbas orçamentárias (Castro e Alftan, 19--). Além disso, o setor social é mais controlável. Se, por exemplo, um país tem que pagar o serviço da dívida externa, determinado pelo mercado internacional, será mais fácil restringir as despesas internas, ainda mais que, no caso da educação e de outros setores, os efeitos só se fazem sentir a longo prazo.

Por todos estes motivos, a escassez de recursos tende a ser negativa, não só porque os meios encolhem, mas também porque os padrões de alocação com frequência se deterioram. Como mostra a Tabela 5, muitas das despesas mais vulneráveis a cortes apresentam alta relevância social ou do ponto de vista do custo-qualidade. Se atentarmos para a relação de "ingredientes" aqui situados em relevo e para as constatações sobre as vítimas preferenciais dos cortes orçamentários, concluimos embaraçosamente que muitas das despesas mais vulneráveis a cortes apresentam alta relevância social. Assim, despesas com livros-texto, material escolar, bibliotecas e conservação de instalações e equipamentos, apesar de serem percentualmente menores, tendem a estar entre as primeiras a ser comprimidas. O mesmo ocorre com a merenda escolar e as despesas de capital. O ensino fundamental, cujo custo unitário é baixo e que inclui a população de menor renda, fica também nesta área. Os salários reais são reduzidos, afastando os trabalhadores mais qualificados, enquanto a quantidade de pessoal pode até elevar-se. A relação alunos por professor pode até baixar, com o aumento do custo unitário. Por seu lado, o ensino superior tem grande valor econômico e social, mas não se chega a ele sem passar pelo ensino fundamental e médio. Apesar disso, suas despesas são mais imunes às reduções, inclusive as de apoio ao estudante, como o internato em países africanos. O ensino médio tem vulnerabilidade variável, dependendo do contexto.

Tabela S — Importância e vulnerabilidade das despesas educacionais

I M P O R T Â N C I A (Social c do Ponto de Vista Custo-Qualidade)		
	M E N O R	M A I O R
V U M L A N I E O R R A B I L M I E D N A O D R E	Diversas formas de educação não-formal Educação rural Certas formas de educação pré-escolar	Livros-texto Material escolar Bibliotecas Conservação de instalações e equipamentos Salários reais Atração e manutenção de gestores e docentes mais capacitados Tempo letivo Ensino fundamental Educação especial
	Relação alunos-professor (dentro de certa faixa) Custo unitário Quantidade de pessoal Manutenção da máquina administrativa Atração e manutenção de gestores e docentes menos capacitados Ensino superior Apoio a estudantes do ensino superior (especialmente internato)	Suprimentos de rotina Serviços públicos (água, energia elétrica, gás, telefone)

Sem puxar a brasa para a nossa sardinha, a educação especial, quando não conduzida com paternalismo e pietismo, se reveste de elevada importância. Apesar de relativamente cara, em nosso meio ela abrange geralmente o ensino fundamental, possibilitando que grupos de pessoas com determinadas diferenças adquiram pelo menos a educação básica e sejam úteis a si e à sociedade, em vez de constituírem um ônus para esta última. Cumpre observar o que a sociedade despense em educação especial para não ter que despender ainda mais no futuro próximo. Aplicar

menos pode ser muitas vezes a porta para ter que aplicar muito mais. Isto é particularmente grave quando se constata que as prioridades que emergem da área política parecem o avesso das prioridades para manter as escolas funcionando.

O labirinto inteligível (e pouco inteligente)

Para nos situarmos no processo, é preciso, primeiro, lembrar como se faz o orçamento. Em linhas gerais, nos estados, à semelhança da União, o processo de elaboração orçamentária é deflagrado pelo órgão central de planejamento e orçamento, que estabelece tetos para as diversas pastas. A Secretaria de Educação realiza reuniões internas para elaboração da sua proposta orçamentária. Subtraídas as verbas para pessoal, é pequeno o montante a ser rateado na competição que se estabelece. Uma significativa fonte disponível é o salário-educação, destinado ao ensino fundamental, predominantemente para construção, reforma e equipamentos de escolas. Este nível de ensino consegue maior quinhão, enquanto a educação especial, o ensino supletivo, a educação pré-escolar e o ensino médio permanecem como "primos pobres". No governo federal tendem a obter maior prioridade as instituições de ensino técnico e superior por ele mantidas, sendo atendidas depois a assistência técnica e financeira aos estados, Distrito Federal e municípios. A fonte vinculada do salário-educação ainda permite que o ensino fundamental e a educação especial tenham recursos significativos.

E interessante observar que, em geral, cada secretaria tem seu órgão de planejamento. Tal articulação, contudo, apresenta problemas variados. Há casos em que o órgão de planejamento da Secretaria de Educação não tem competência técnica ou força política (ou as duas coisas) para defender a pasta ante o órgão central. Podem faltar-lhe informações e até a linguagem adequada para advogar suas posições. Em outros casos, a articulação dentro da própria Secretaria de Educação também

ajuda a criar nós difíceis de desatar. Registramos situações em que o órgão setorial de planejamento até ignora as áreas-fim e adota solitariamente seus próprios pontos de vista, levando a um divórcio entre o plano e o orçamento, de um lado, e a execução, de outro. Não é muito raro também dirigentes de áreas-fim não saberem de quanto dispõem e quando as verbas são liberadas. Há casos em que as áreas-fim empolgam o processo e minimizam o órgão interno de planejamento, criando dificuldades dentro da Secretaria de Educação e entre ela e outros órgãos. Rivalidades pessoais e partidarização política podem dar um tempero venenoso ao processo, com prejuízo para os serviços ao público que os paga.

Percorrida esta etapa, a proposta orçamentária volta ao órgão central de planejamento para compatibilização. Daí segue para o governador, que remete o Projeto de Lei Orçamentária à Assembléia Legislativa, onde pode sofrer emendas, obedecidas as restrições constitucionais. Nesta rodada, vencedores podem ampliar sua vantagem e perdedores têm chance de uma nova cartada. Obviamente a Lei Orçamentária e suas alterações são publicadas e devem ser cuidadosamente analisadas. Devemos notar, porém, que a lei tem caráter autorizativo, isto é, as verbas podem ser aplicadas, mas o poder público não é obrigado a aplicar todos os recursos, ao contrário do que ocorre em países como os Estados Unidos.

E claro que, quanto mais alta a inflação, mais volátil é o orçamento e maior é a margem de arbitrariedade dos seus gestores. A receita fixada rapidamente se defasa e o Poder Executivo envia mensagens à Assembléia Legislativa para aprovar créditos adicionais. Novas emendas podem ser aprovadas nesta instância, o que mostra a necessidade de persistência no acompanhamento quando um setor luta por suas verbas. Na verdade, o excesso de arrecadação a ser distribuído é nominal e a receita pode ficar abaixo do esperado em termos reais. Com isso, se forma uma fila de liberação de verbas, na Secretaria de Fazenda ou Finanças, onde, em face da escassez, têm primazia as necessidades mais urgentes, definidas conforme as pressões políticas usuais. Desse modo, tende a ser aten-

dida primeiro a folha de pagamento do funcionalismo que uma construção ou o material de consumo para as escolas. A merenda escolar pode sair antes dos livros didáticos ou, ainda, a compra de ambulâncias novas em vez da reparação das existentes.

A indefinição e o atraso dos desembolsos conduzem a sérios desperdícios e inconveniências, como apresentar cinco projetos para terminar a mesma construção escolar ou devolver a verba pela impossibilidade legal de utilizá-la. Para agravar este quadro, os desembolsos tendem a se concentrar no segundo semestre, sobretudo no fim deste último, conduzindo a uma desvalorização dos recursos em face da inflação. Como a chegada dos recursos é imprevisível e apresenta notória defasagem entre a sua aprovação e liberação, torna-se difícil, senão impossível, incluí-los a tempo no orçamento estadual e preparar todo o processo licitatório, que não depende só da Secretaria de Educação.

Já nos municípios os processos variam bastante. Conforme a nossa experiência, em alguns, o órgão central de planejamento elabora o orçamento da Secretaria de Educação, com ou sem a sua participação. As principais discussões se fazem entre as pastas do Planejamento e de Obras. Esta última retém os recursos para construção escolar e sofre também os respectivos cortes orçamentários, quando eles existem. A manutenção dos prédios escolares também fica a cargo da Secretaria de Obras, que, quando tem verba disponível, costuma contratar uma empresa privada. Na Secretaria de Educação poucas vezes se encontra algum funcionário que atue em orçamento e finanças. Portanto, não há qualquer acompanhamento orçamentário, inclusive das solicitações de recursos ao MEC. Estas, quando existem, cabem ao órgão central de planejamento, ouvido o prefeito. O acompanhamento de eventuais recursos federais ou estaduais compete à Secretaria de Finanças. Com isso, estabelecem-se problemas graves de articulação dentro das prefeituras. Há Secretarias de Obras surdas às Secretarias de Educação e vice-versa. Em certos casos, o prefeito é o intermediário das demandas da Secretaria

de Educação, podendo facilitar ou dificultar o processo. Acontece até de vereadores ou outras personalidades serem intermediários, o que pode introduzir coloração facciosa no atendimento de necessidades legítimas. O grande obstáculo é que as burocracias tendem a atender primeiro aos seus próprios objetivos, esquecendo-se de que o público as financia e de que, por isso, são estritamente servidoras do público.

Em outros municípios são realizados seminários e diversas formas de discussão sobre prioridades entre as secretarias e o prefeito, de que emergem os tetos orçamentários. A proposta do órgão de educação é encaminhada sucessivamente ao órgão central de planejamento, ao prefeito e à Câmara Municipal, onde o Projeto de Lei Orçamentária pode receber emendas. Ainda em outros municípios, de porte menor, o processo é mais simples. Num deles, por exemplo, o contador, a partir de um relatório das necessidades setoriais e levando em consideração o piso constitucional para as despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino (a antiga Emenda Calmon), entra em contato com cada secretário e elabora a proposta orçamentária, que passa pelas instâncias decisórias do prefeito e da Câmara Municipal. Em outro município, por exemplo, o prefeito é a figura central, que elabora a proposta, ouvidos os diversos setores do Executivo.

Os "descaminhos do ouro"

Na tragédia do déficit público, a inflação é produto e, ao mesmo tempo, meio de ajuste nominal de contas. O processo inflacionário é como areia movediça, que leva o administrador financeiro a fazer malabarismos, exercendo para tanto o seu arbítrio. A lei permite diversas formas de ajustamento, que atingem sobretudo os setores mais vulneráveis, entre eles a educação e, no seio deste, a educação especial. O ensino, apesar de protegido por dispositivos constitucionais e legais, pode sofrer perdas muito significativas. Dentre as numerosas formas, selecionamos as que se seguem:

1) *Desvinculação inflacionária dos recursos*: Embora haja verbas vinculadas à manutenção e desenvolvimento do ensino, a inflação e o caixa único promovem a sua desvinculação de fato. Alguns dias de espera representam uma forma de alcançar os pisos constitucionais. Por isso, como já foi observado, a tendência é concentrar as verbas para outros Custeios e capital no segundo semestre, quando a inflação já corroeu o valor do dinheiro. É claro que, se se pretende construir duas escolas, provavelmente as verbas só darão para uma ou meia. Se se planejou comprar aparelhos para o ensino de 40 deficientes auditivos, os recursos só darão, se tanto, para 20. Pior ainda é a liberação simbólica, nos últimos dias do ano, para as verbas serem recolhidas logo em seguida. É evidente que, quanto menor a força política dos interessados, mais tarde tendem a ocorrer as liberações. Como a Lei nº 7.348, de 24 de julho de 1985 (chamada Lei Calmon), permite que o ajuste entre a receita e a despesa previstas e as efetivamente realizadas ocorra no último trimestre — e até no ano seguinte —, não chega a ser difícil alcançar e até superar os percentuais mínimos estabelecidos pela Constituição. Mas, enquanto isso, medidas como a adotada pelo FNDE, de corrigir os valores dos convênios na data da sua assinatura, já constituem grande passo para sair da ficção.

A estabilidade econômica aqui e o melhor remédio, uma vez que leis draconianas, ante o furor da inflação, correm o risco de se tornarem inviáveis e de se desmoralizarem.

2) *Liberação silenciosa de verbas*: O desconhecimento público — e dos gestores educacionais — da liberação das verbas e de suas finalidades é um fator importante de desvios. O MEC, recentemente, por meios de baixo custo, modificou este panorama, ao comunicar liberações a diversas autoridades e personalidades dos municípios, além de divulgá-las pela Voz do Brasil. Este ovo de Colombo deixa claro, mais uma vez, o quanto a informação é valiosa nesta arena.

3) *Inclusão de despesas estranhas à manutenção e desenvolvimento do ensino*: Apesar da mencionada Lei nº 7.348, de 24 de julho de

1985, estradas vicinais, compra e manutenção de ônibus, melhoramentos urbanos, compra de equipamentos variados, pagamento de funcionários que servem a outros setores e outras coisas piores são elasticamente consideradas despesas educacionais, já que, para não poucos governos, há excesso de dinheiro para a educação. O controle das verbas destinadas a despesas de capital pelas Secretarias de Obras facilita ainda mais a possível maquiagem de orçamentos e balanços.

4) *Cessão de funcionários a outros setores*: Conquanto funcionários de outros setores também possam servir à educação, o saldo via de regra é negativo, pois os salários neste setor são pouco atraentes. Com isso, parte dos funcionários mais qualificados recebe pagamento pelos órgãos da educação, mas atendem a outros setores da administração pública.

5) *Despesas previdenciárias crescentes*: Apesar do Parecer contrário da Comissão de Educação do Senado Federal, a Lei nº 7.348, de 24 de julho de 1985, veio a definir as despesas com inativos como de manutenção e desenvolvimento do ensino, isto é, são computadas nos percentuais mínimos constitucionais. A aposentadoria especial do professor, uma forma de "compensar" os baixos salários torna estas despesas uma bola de neve.

6) *Debilidade de fiscalização e controle*: Os processos burocráticos são muito falhos e formalistas. Pesquisa num estado do Nordeste verificou que as contas de muitos municípios foram aprovadas apesar de números ilegíveis, inconsistências, práticas financeiras questionáveis, ausências de procedimentos padronizados e falta de informações importantes (Planck e Verhine, 19—). A legislação, por outro lado, é extremamente leniente, de tal modo que o descumprimento de dispositivos constitucionais e legais de proteção ao ensino poucas vezes acarreta punições (cf. Costa, 1991). Neste quadro, a fiscalização popular é o melhor meio de evitar que os recursos públicos sejam malversados. Esbarramos então na fragilidade da nossa cidadania, que exige educação de qualidade para ser fortalecida, fechando o círculo vicioso da irresponsabilidade. Além da

fiscalização popular, é imperioso que os órgãos de educação tenham o seu próprio acompanhamento, deixando de exercer o papel de marido enganado, ao saber por último da liberação de verbas.

7) *Máquina administrativa dispendiosa*: A burocracia devora o dinheiro ao estabelecer diversas instâncias intermediárias até chegar à escola, onde está o cliente. Um exemplo é o longo percurso do salário-educação arrecadado pela previdência social até se tornar disponível para a sua finalidade. Apesar de o MEC ter conseguido recentemente reduzir esta trajetória, ela ainda se parece com um rio atravessando um deserto. Pior, porém, é o desvio de grande parte dos recursos pelos próprios órgãos educacionais, que sustentam máquinas administrativas muito caras. Estima-se que até 30% dos custos totais sejam esterilizados dessa forma. No Estado de São Paulo, o custo de funcionamento da administração correspondia, em 1986, a 7% do custo aluno/ano da rede estadual, enquanto no Estado do Piauí a mesma proporção subia a 41% (Xavier, Marques, 1987). Altos gastos com pessoal não docente, professores desviados da regência de turmas e economia de despesas com equipamentos e materiais escolares (que, nas escolas de alto padrão, raramente ultrapassam 2% dos custos totais), são algumas das muitas formas críticas de desperdício.

8) *Falta de objetivos nítidos*: Outra grave questão é a falta de objetivos claros, com um conjunto ponderado de prioridades, para nortear a aplicação do dinheiro público. Pior que a falta deste é a carência de projetos de qualidade. Assim, a Comissão Parlamentar de Inquérito da Emenda Calmon concluiu que, apesar de este mandamento constitucional ter sido cumprido contabilmente no período analisado, faltou uma política consistente para orientar o volume maior de dispêndios, pelo menos na área federal (Reis, 1989). A grande responsabilidade, é claro, cabe ao setor educacional, que, com isso, se torna menos capaz de competir na liça orçamentária. Se quase tudo é prioritário, nada é prioritário. Se os meios se pulverizam numa miríade de projetos e atividades que fazem parte do orçamento por força de inércia, em

princípio qualquer coisa pode ser cortada. Da mesma forma, se a política muda com frequência, conforme as personalidades de plantão, fica claro que não resulta de um consenso arraigado. É como dunas no deserto, que o primeiro vento pode desfazer, de tal modo que é possível cortar-lhe os recursos sem temer maiores reações.

Alguns remédios

A apresentação de todas estas dificuldades não tem o propósito da crítica pela crítica. São antes questões para discutir, ao tratar da gestão e do financiamento da educação especial. O presente momento tem caráter particular, já que antes do Plano Decenal de Educação para Todos, nenhum outro envolveu de tal modo a sociedade civil. Os planos costumavam vir prontos e as escolas continuavam como quistos, sem que a população tivesse o papel de apresentar sugestões, exigir serviços e fiscalizar a aplicação de recursos, o que poderá começar a mudar agora. Chegou o livro didático? A merenda corresponde? O prédio foi mesmo reformado? O ano letivo foi cumprido? Estas são perguntas a que a participação dos cidadãos responde melhor que as burocracias.

Entretanto, as burocracias também precisam melhorar sua atuação. Em face dos problemas apresentados, vale indagar:

* Os órgãos educacionais têm mantido uma imagem de seriedade e competência para se articularem com a sociedade e a administração pública?

' Os órgãos educacionais têm procurado aprender finanças públicas para atuarem como sujeitos e não objetos dos processos decisórios?

' Os órgãos educacionais sabem organizar-se internamente, entrosando atividades-meio e fim, para estabelecer prioridades defensáveis e traduzi-las em propostas orçamentárias?

' Os órgãos educacionais têm trabalhado no sentido de economizar seus recursos e de dasatar as amarras da administração pública que retardam a chegada dos recursos aos alunos?

- Os órgãos educacionais têm sabido atuar incansavelmente em todos os canais corretos e com argumentos competentes para obter suas verbas no papel e na realidade?
- Os órgãos educacionais têm sabido acompanhar e fiscalizar a tramitação e aplicação das verbas, com a participação da sociedade civil?
- Os órgãos educacionais têm atuado no sentido de agilizar as ligações com as Secretarias de Obras e outras organizações para que o aluno seja beneficiado?

Como parte deste questionamento, vimos que simplicidade e transparência são dois requisitos de fundamental relevância. Quanto menos informação e quanto menos claros os critérios de alocação de recursos, maiores as possibilidades de desvios, arbitrariedade e baixo retorno econômico e social das despesas públicas. Por isso, embora qualquer critério em princípio seja manipulável, tem sido proposta como solução ideal para o Brasil o que vários países já fazem: o estabelecimento de uma dotação *per capita* mínima garantida a cada aluno do país e ajustada às variações regionais de custo de vida (Oliveira, Castro, 1992). Trata-se de instrumento de equidade que contempla como unidade básica o cliente a quem o serviço é prestado com o dinheiro do contribuinte. O sistema, apesar de distorções como as que ocorreram no passado no Chile (cf. Gomes, 1992), permite o conhecimento público do *quantum* a que cada aluno tem direito.

Esta dotação *per capita* deve ser baseada em especificações técnicas do que é minimamente necessário estar presente na escola para oferecer um ensino de qualidade. Tais padrões mínimos incluiriam os insumos para diferentes tipos de escola, incluindo construções, equipamentos, materiais didáticos e de ensino-aprendizagem, formação e atualização de docentes e funcionários. Dessa forma, por exemplo, todo aluno teria direito pelo menos a determinado número de livros e cadernos, uma carteira, uma sala de aula iluminada e convenientemente arejada, mapas e outros materiais de ensino etc. Calculados os custos destes insumos mínimos, teríamos a dotação *per capita* de recursos.

Definido este padrão mínimo, seriam estabelecidos os mecanismos de correção para situações específicas, como escolas rurais, escolas afastadas, escolas pequenas, classes e centros de educação especial etc. Se a capacidade de cada município arrecadar ficasse abaixo do mínimo, o estado deveria ser acionado para complementar seus recursos. Se os recursos estaduais não fossem suficientes, o estado ou os municípios receberiam da União as complementações devidas automaticamente.

No caso da educação especial, ter-se-ia uma visão de quanto caberia a cada aluno com diferentes características. Seria, pois, mais fácil lutar pela inclusão das verbas necessárias nos orçamentos, defendê-las, vigiar a sua execução e fiscalizar o seu uso a partir da quantificação da população escolarizável e escolarizada. A alocação de recursos perderia seu caráter hermético e permitiria que o público fiscalizasse a aplicação dos seus próprios recursos. No entanto, mesmo que este sistema não seja adotado, é cabível todo esforço para tornar menos obscura a alocação de recursos e para colocar os processos de elaboração e execução dos orçamentos ao alcance do maior número possível de pessoas.

Implicações para a gestão

Na época das vacas gordas não só no Brasil, mas no mundo, os grandes aparatos burocráticos, com planos e controles centrais, eram tidos como as soluções por excelência para o desenvolvimento educacional. Tentou-se "racionalizar" as escolas mais ou menos de modo que elas pudessem funcionar à semelhança de corporações industriais. A realidade rebelde, porém, não se ajustou aos modelos. Hoje, no período das vacas magras, não talvez sem um certo maquiavelismo, a gestão se torna participativa, para que outros atores, como pais, professores, estudantes etc, partilhem da administração da escassez. A escola pode então interagir ativamente com o seu ambiente, facilitar o relacionamento da instituição com os cidadãos e manter um permanente

sistema de avaliação para identificar e corrigir problemas, e apresentar melhorias e respostas às reivindicações.

Na era pós-moderna chega-se à conclusão de que as escolas, sob muitos aspectos, seriam uma espécie de oficinas de fundo de quintal, onde a maior parte das decisões é tomada por administradores individuais, isto é, diretores e professores. A pesquisa sobre escolas efetivas chama a atenção para a singularidade da própria escola e para o respeito que lhe devem dedicar a política e o planejamento educacionais. Estabelecimentos efetivos se caracterizam como comunidades educativas, onde prevalecem objetivos claros, concordância sobre prioridades e altas expectativas e onde o planejamento colaborativo e relações colegiais tecem o consenso e promovem a unidade (Cohn, Rossmiller, 1987).

Em vez da centralização, deve, portanto, prevalecer a relativa autonomia da escola. O diretor, menos importante pelos metros de diplomas que pela sua liderança, se destaca pela capacidade de estimular os professores e valorizar o aproveitamento dos alunos. Ele é um elemento chave para a mudança por via participativa e para a criação de um clima favorável ao ensino-aprendizagem, que não pode ser controlado eficazmente (embora possa ser estimulado) por políticas nacionais e estaduais.

Estas conclusões resultam em grande parte da consciência, adquirida nos anos 70, de que a escola tem uma realidade própria, diferentemente das demais organizações complexas, em virtude da natureza do seu trabalho com seres humanos (cf. Gomes, 1993). Se estas conclusões se aplicam à educação como um todo, são ainda mais pertinentes para a educação especial, com seus difíceis desafios e peculiaridades. É pena, todavia, que tanto dinheiro tenha sido (e ainda seja) jogado fora com grandes burocracias e falsas ilusões de controle e eficácia.

Referências bibliográficas

ALLISON, Graham T. *Essence of decision*, explaining the Cuban missile crisis. Boston: Little, Brown & Co., 1971.

- CASTRO, Cláudio de Moura, ALFTHAN, Torkel. *Budget cuts in education: policy or politics?* [S.l., 19—].
- COHN, Elchanan, ROSSMILLER, Richard A. Research on effective schools: implications for less developed countries. *Comparative Education Review*, v.31, n.3, p.377-399, ago. 1987.
- COSTA, Thais Helena. O financiamento da escola básica: o papel do Tribunal de Contas. [S.l.], 1991.
- CADERMATORI, Lígia (Org). *O desafio da escola básica: qualidade e equidade*. Brasília: IPEA, 1991, p. 149-156.
- GALLAGHER, Mark. A public choice theory of budgets: implications for education in less developed countries. *Comparative Education Review*, v.37, n.2, p.90-106, may 1993.
- GOMES, Candido Alberto. Financiamento e descentralização da educação no Cone Sul e na Península Ibérica. *Planejamento e Políticas Públicas*, n.8, p.67-92, dez. 1992.
- _____ Organizational constraints to technical innovation in education. *Journal of Indian Education*, v.9, n.3, p.53-60, set.1993.
- Administrando a escassez em educação: uma perspectiva internacional. *Universa*, 1994. Número especial, no prelo.
- OLIVEIRA, João Batista de A., CASTRO, Cláudio de Moura (Coords.). *Ensino fundamental e competitividade empresarial*. São Paulo: Instituto Herbert Levy, 1992.
- PLANCK, David N., VERHINE, Robert E. *Níveis e determinantes do financiamento local à educação básica: um estudo de 115 municípios na Bahia*. [S.l., 19--].

REIS, Sólton Borges. Relatório final da Comissão Parlamentar de Inquérito destinada a investigar o destino da aplicação, pelo Ministério da Educação, dos recursos provenientes da Emenda Calmon *Diário do Congresso Nacional*, v.44, n.84, 29 jun. 1989.

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME *Human development report, 1990*. New York: Oxford University Press, 1990.

XAVIER, Antônio Carlos da R, MARQUES, Emílio. *Custo direto de funcionamento das escolas públicas de 1º grau*. Brasília: MEC, 1987.

Recebido em 20 de julho de 1994.

Candido Alberto Gomes é professor titular das Faculdades Integradas da Católica de Brasília e assessor legislativo do Senado Federal.

This paper analyses the recent evolution of public educational expenditure in Brazil by government level and budget program. It found a very low percentage of resources for special education, particularly in states and counties. Based on the public choice theory, it focusses the vulnerability of education and, particularly, special education, in the budget arena. This paper also describes the decision-making process of public budgets in this country, as well as the diverse means by which education loses resources in the planning and accomplishment stages of budget laws. Conclusions point out that educational bureaucracies need to develop skills and knowledge in the public finance area.

Cet article analyse l' evolution récente des dépenses éducationnelles publiques au Brésil par niveau de gouvernement et selon programme budgétaire. Ses résiduais indiquent la basse participation au total des

ressources consacrées à l'éducation des élèves qui portent des nécessités-spéciales, surtout aux états et aux municipales. Fondé sur la théorie du choix public aux budgets, ce travail étudie aussi la vulnérabilité de l'éducation et, particulièrement, de l'éducation des élèves qui portent des nécessités spéciales. Il décrit les principaux procès de prise de décision à l'élaboration et à l'exécution des budgets publiques au pays, ainsi que les plus importants mécanismes d'évasion des ressources financières pour l'éducation. Ses conclusions détachent la nécessité de la profonde connaissance des finances publiques par les bureaucraties éducationnelles.

Este artículo analiza la evolución reciente de los gastos públicos educacionales en Brasil según el nivel de gobierno y el programa presupuestario. Sus resultados revelan que es muy baja la porcentage de gastos con la educación de los portadores de necesidades especiales, particularmente en los estados y municipios. Tomando como referencia la teoría de la opción pública en los presupuestos, el trabajo estudia también la vulnerabilidad de la educación en general y de la educación de los portadores de necesidades especiales. Se describen los procesos decisorios de elaboración y ejecución de los presupuestos públicos en Brasil, así como los principales mecanismos de evasión de recursos financieros de la educación. Sus conclusiones destacan la necesidad de las burocracias educacionales desarrollaren habilidades y conocimientos en el sector de las finanzas públicas.

Educação em Serviço para o Professor: Dimensões de sua Estrutura Operacional

Ruth da Cunha Pereira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

O planejamento da educação em serviço para o professor deve levar em conta quatro dimensões de sua estrutura operacional: o nível decisório, o seu processo, os fatores facilitadores da participação do pessoal envolvido e as suas modalidades, sendo que o sucesso da capacitação docente depende da interação dessas quatro dimensões. O nível decisório refere-se à autoridade para dar origem, equipar e fazer funcionar uma unidade ou centro de aperfeiçoamento de professores. O processo de educação em serviço abrange o conteúdo dos programas de aperfeiçoamento, os procedimentos adotados e a avaliação da eficiência e da eficácia das atividades programadas. Os fatores facilitadores dizem respeito aos incentivos que propiciam o engajamento dos professores no programa de capacitação docente, considerando as diferentes maneiras ou modalidades pelas quais ela se efetiva.

Quando se repensa a questão do planejamento da educação em serviço não se pode deixar de considerar as quatro principais dimensões que podem ser identificadas em sua estrutura operacional: 1) o nível decisório, que se refere à tomada de decisão que torna legítimas e governa as atividades de planejamento e organização da educação em serviço; 2) o processo da educação em serviço, que compreende aquilo que é aprendido e como é aprendido; 3) os fatores facilitadores, que dizem respeito aos incentivos e ao inter-relacionamento que se pode estabelecer

entre o pessoal envolvido, especialmente entre professores e instrutores e 4) as modalidades, que são as maneiras pelas quais ela se apresenta (Joyce, Howey, Yarger, 1976).

A eficiência da educação em serviço depende da interação produtiva entre essas dimensões. Se uma dimensão é deficiente, ela reduz o poder das demais dimensões e sua deficiência torna-se mais evidente. Por outro lado, o aperfeiçoamento de uma única dimensão não irá aprimorar consideravelmente a educação contínua dos professores, visto que as referidas dimensões precisavam efetivamente estar integradas.

O nível decisório

A dimensão referente ao nível decisório está intimamente ligada a políticas que devem ser definidas de modo a determinar o que será feito em termos de educação em serviço para professores. A estrutura desse processo decisório pode variar de estado para estado, de município para município, de lugar para lugar, dependendo da autoridade legal conferida a cada agência, da tradição em termos de criação de estruturas não oficiais, através das quais cada agência participa do processo, e da tradição de liderança de que já gozam determinadas instituições. O tipo de liderança e o controle exercido pelo líder variam. O momento em que as decisões começam a ser compartilhadas, ou permanecem nas mãos dos que detêm a autoridade, é determinado por aqueles cuja mudança de comportamento é esperada, e "tal decisão deve se basear no conhecimento e não na posição hierárquica" (Wood, Thompson, Russel, 1981, p.64).

Em realidade, a responsabilidade da educação em serviço para professores deve ser compartilhada por diferentes organismos: as Secretarias de Educação Estaduais ou Municipais, as instituições de ensino superior e as organizações profissionais. A base, sobre a qual as políticas, os padrões e os procedimentos para o aperfeiçoamento contínuo dos docentes precisam ser formulados e aplicados, deve ser prove-

niente de procedimentos democráticos, através dos quais os diferentes organismos possam influir no processo de tomada de decisões, criando-se assim, um meio de promover a comunicação, o conhecimento e o estudo conjunto, com vistas a um programa contínuo de educação em serviço de alta qualidade. As responsabilidades daqueles organismos para com a capacitação dos docentes repousam em bases éticas, profissionais e legais.

Há uma opinião generalizada de que todas essas entidades devem desempenhar importante papel na educação em serviço para professores através de acordos de colaboração, mas não há consenso sobre qual deveria ser o melhor tipo de colaboração entre elas, em face das inúmeras possibilidades. Geralmente se concorda que o papel dos governos federal e estadual deveria ser o de facilitador, oferecendo recursos para estimular o processo de colaboração. Quanto às organizações profissionais, elas podem utilizar a barganha (Joyce, Howey, Yarger, 1976) para aumentar a participação dos professores no processo decisório relativo a todas as atividades de educação em serviço, bem como participar na tomada de decisões de órgãos criados para promover o aperfeiçoamento do magistério ou criar seus próprios centros para a educação contínua de professores.

É evidente que os professores e as organizações de professores vêm ganhando força para influenciar nas decisões quanto à educação em serviço, mas ainda não se desenvolveram a ponto de ter um tipo de liderança semelhante aos sistemas escolares e instituições de ensino superior.

Ao se analisar, pois, sob diferentes ângulos, a responsabilidade de diversos órgãos em termos de decisão a respeito do aperfeiçoamento contínuo de professores, pode-se verificar uma interdependência e justaposição de responsabilidade entre eles, ainda que cada um tenha a responsabilidade ética de tomar decisões relativas a uma determinada área. Esses órgãos, evidentemente, são as Secretarias Estadual e Municipal de Educação, as instituições de ensino superior e as organizações profissionais.

A determinação dos papéis das várias entidades envolvidas em acordos de colaboração não pode ser separada da definição dos níveis de tomada de decisão, o que é necessário para o estabelecimento de um processo de educação contínua coerente. Joyce, Hower e Yarger (1976) distinguem três níveis decisórios, a saber: 1) autoridade para criar e manter uma unidade ou centro de educação em serviço; 2) autoridade para dirigir uma unidade ou centro e 3) poder de escolha dos próprios professores no seu inter-relacionamento com a unidade ou centro de educação em serviço.

Em nível mais geral, o poder decisório diz respeito à autoridade para dar origem, equipar e fazer funcionar uma unidade ou centro para o perfeccionamento em serviço de professores. No caso das instituições de ensino superior, por exemplo, elas têm autoridade para criá-los, mas não para compelir os professores da rede escolar a deles participarem. Já as secretarias estaduais e municipais possuem autoridade para criá-los ou manter convênios com instituições de ensino superior ou outras agências, para a criação de unidades ou centros e para impor a participação dos professores.

O segundo nível decisório lida com a administração de uma unidade ou centro de educação em serviço. Nesse nível, os professores têm de ser representados por outros, e as decisões são tomadas de modo que a autoridade seja delegada. É possível, portanto, os professores participantes ficarem um pouco mais próximos do poder decisório, à medida que as decisões sejam tomadas acerca de certos conteúdos e procedimentos, das modalidades e das próprias condições da educação em serviço, considerando tanto as necessidades que surgem de mudanças no currículo e na organização escolar como as que se referem à competência individual dos docentes.

O terceiro nível decisório é aquele que envolve o poder de decisão dos próprios professores para direcionar as atividades de educação em serviço.

Na literatura especializada, fala-se muito pouco do papel do professor no processo decisório da educação em serviço. As decisões tomadas nesse campo têm sido geridas principalmente em nível administrativo com pouca influência por parte do corpo docente.

De fato, têm sido subtraídas da influência dos professores:

as decisões e as questões sobre os seguintes temas: o que vale como conhecimento, o que é importante ensinar, a forma como se julga o objeto e a natureza do ensino, a forma como se vê o papel da escola na sociedade e a conseqüente compreensão dos interesses sociais e culturais que modelam todos os níveis da vida escolar (Giroux, 1987, p. 16).

Aliás, uma das deficiências na prática da educação em serviço é a incapacidade de considerar uma das melhores fontes de informação referentes às necessidades dos professores, o próprio professor (Donlan, 1983).

O processo decisório, nesse nível, precisa estabelecer como o professor reage às opções de educação em serviço. Evidentemente, por mais atraente que seja uma opção, se os professores não a aceitarem, ela estará condenada ao fracasso.

Há que se levar em conta, pois, que as decisões se manifestam na ação, sendo a conduta humana o seu emissário. Como diz Albuquerque (1989, p.10), citando Guillaumont, a ação exterioriza e comunica a decisão; ela revela o pensamento (compreendido como processo psíquico de que resulta o ato voluntário), podendo-se ver a decisão "como o elo entre o pensamento e a ação" (p. 10). Essas ações humanas "guiam-se pelos valores, que são o conjunto de preferências fundamentais de um indivíduo (ou sociedade), seu sistema de referência normativo", sendo, portanto, o que é desejável para o homem.(ou a sociedade).

Albuquerque (1988, p.10-11) ressalta que:

As motivações, os interesses (que geram e também refletem os valores) são o que — imediatamente — move os indivíduos a agir, respondendo ao porquê da conduta. São deflagradores das decisões que, de sua vez, exprimem

uma tomada de posição com relação aos valores, a confirmar-se no fenômeno da conduta, aparente, observável, concreto.

Assim sendo, pode-se dizer que a decisão é portadora de valores, que se refletem nas opções do professor em relação à educação em serviço.

Além disso, algumas pesquisas indicam que as percepções sociais dos indivíduos são afetadas pelos seus próprios valores e pelas ideologias de seu ambiente (Donlan, 1983; Gadotti, 1984). Os professores e administradores podem ter diferentes percepções tanto das necessidades dos professores como das metas institucionais. Deste modo, uma opinião emitida por apenas um desses elementos, se observada separadamente, pode constituir uma visão parcial e preconceituosa do problema.

Logo, a inclusão do professor como componente do processo decisório da educação em serviço pode contribuir para o aperfeiçoamento dos seus resultados. Um estudo levado a efeito pela Texas Education Agency (19-, p.8) identificou os seguintes princípios, dentre outros, que subentendem um eficiente planejamento de educação contínua do magistério:

Os professores tendem a ser mais beneficiados com a educação em serviço, quando as atividades são escolhidas por eles mesmos; quando os professores estão envolvidos na equipe de planejamento e execução das tarefas; quando o planejamento representa o interesse comum dos diversos Distritos Educacionais, Faculdades e Universidades, Centros de Professores e Secretarias Estaduais de Educação; quando as percepções do professor a respeito das necessidades são utilizadas juntamente com outros critérios referentes às necessidades individuais e do programa.

A educação em serviço precisa ser organizada de tal modo que os professores possam perceber sua importância. Pode-se mesmo dizer que é aceitável esperar que uma parte da educação em serviço seja opcional, de acordo com as percepções e desejos pessoais dos professores; outra parte seja determinada pelo diagnóstico da competência individual do professor nos papéis que ele desempenha; e outra parte, ainda, seja de-

terminada pelas necessidades e pelos interesses do sistema. Seria um grave erro efetuar a educação em serviço para os professores como se apenas uma dessas fontes de necessidades estivesse operando.

O processo

O processo de educação contínua do magistério abrange o conteúdo dos programas de aperfeiçoamento, os procedimentos usados para ministrar o conteúdo e a avaliação da eficiência e da eficácia das atividades.

Ocorre que a seleção do conteúdo e dos procedimentos da educação em serviço é uma tarefa bastante complexa, uma vez que é muito difícil falar de necessidades gerais em termos de conteúdo e procedimentos, as quais surgem dos papéis específicos que os educadores desempenham na vida das escolas e das comunidades. Portanto, tentar estabelecer que necessidades existem em todo o país, estado ou município é praticamente impossível.

As necessidades essenciais dos educadores são, evidentemente, diferentes, inúmeras e variadas. Há conhecimentos que são essenciais em todas as áreas, inclusive nas especializações, como, por exemplo, alfabetização, educação especial, educação física e educação pré-escolar, e há métodos de ensino específicos em cada uma dessas áreas. Além disso, os professores não têm apenas necessidades interpessoais e organizacionais, mas também pessoais e de autogerenciamento profissional.

Joyce e Weil (1980) ressaltam, ainda, que além da questão das necessidades dos professores, há que se considerar, igualmente, que muitos pesquisadores acreditam que a educação em serviço deve servir de base para a própria ação docente, para um tipo de situação educacional que se espera que os professores criem em suas salas de aula, bem como para os tipos de relacionamento que eles deverão manter com seus alunos.

Assim sendo, no processo de educação em serviço, são fundamentais as decisões a serem tomadas no que diz respeito ao conteúdo que

será ensinado, aos procedimentos a serem usados para ensiná-los e à forma pela qual será feita sua avaliação.

CONTEÚDO

Na literatura sobre o assunto, há concordância de que grande parte da educação em serviço apresenta conteúdos irrelevantes para as necessidades que os professores têm em sala de aula (Mertens, Yarger, 1981).

E possível distinguir, no mínimo, quatro fontes primárias para a seleção de conteúdos da educação em serviço: 1) necessidades do alunado; 2) novos conhecimentos, procedimentos e materiais; 3) competência exigida para a docência e 4) necessidades individuais dos educadores.

O procedimento para estabelecer o conteúdo dos programas de aperfeiçoamento de professores em serviço implica a exigência de manter uma ação sistemática de levantamento de necessidades. Informações sobre as necessidades dos alunos, o conhecimento de novas práticas, as competências necessárias e as expectativas pessoais dos professores devem ser coletadas de fontes variadas e confiáveis, que tanto incluem os participantes como os agentes dinamizadores, envolvidos no referido programa.

Considerando que é preciso estimular a inovação e mudança curriculares, de acordo com as necessidades educacionais da clientela, bem como os processos de melhoria de métodos e técnicas de ensino nas séries iniciais do 1º grau, particularmente no que se refere à Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, História e Geografia, de modo a oferecer melhores condições de progressão escolar, Gonçalves (1987) mostra que é indispensável uma transformação de base nas práticas de educação em serviço para o professor, a fim de que os docentes: a) vençam seus preconceitos relativos ao ambiente, à criança e às famílias das camadas populares, majoritárias nas escolas públicas; b) adquiram maior conhecimento teórico para que possam compreender e analisar os problemas

relativos às suas próprias deficiências como profissionais da educação e às provenientes da organização escolar e e) aprofundem seu conhecimento a respeito de sua própria autonomia, para que possam ter maior poder de decisão dentro de sua classe, com seus alunos, decidindo sobre o seu fazer pedagógico, concebendo e executando o ato de ensinar.

Mertens e Yarger (1981) focalizam, em seu estudo sobre centros de professores, a questão do conteúdo da educação em serviço, mostrando o interesse dos professores em relação à aquisição das habilidades pedagógicas, aquelas que lhes possibilitarão trabalhar efetivamente em sala de aula, bem como em relação a habilidades básicas, particularmente leitura e matemática, embora a escrita seja também enfatizada. Além disso, apontam para a prioridade que deve ser dada ao desenvolvimento de materiais, ficando claro que uma das mais ricas áreas de conteúdo provável, tradicionalmente ignorada pela educação em serviço, é a de materiais instrucionais feitos pelo professor com seus alunos.

É preciso enfatizar, outrossim, o valor do aprofundamento do estudo da língua materna no aperfeiçoamento do professor, posto que sua tarefa docente fica enriquecida e facilitada pelo apoio da Lingüística Geral e, em especial, pelos estudos lingüísticos do Português.

Isso é de especial importância para a docência, uma vez que o domínio da língua materna é elemento fundamental no processo de formação de um indivíduo consciente de seu papel político-social, capaz de discutir a realidade e analisá-la criticamente no exercício de sua cidadania. E, como aponta Mello (1983), há professores que

dominam mais os próprios conteúdos que deveriam transmitir, que desconhecem princípios elementares do manejo de classes de alfabetização e que, muitas vezes, sequer possuem domínio satisfatório da própria língua materna (p.55).

O ponto central das preocupações educacionais e, conseqüentemente, de programas para o aperfeiçoamento de professores deve estar

em como trabalhar pedagogicamente as matérias de estudo, a partir da experiência social concreta, trazida pelos alunos de seu meio social de origem.

De acordo com Libâneo (1987, p. 122), o professor precisa:

da teoria pedagógica para determinar o sentido da sua ação e da didática para embasar o aspecto técnico dessa ação. Ou seja, tanto necessita de uma teoria para compreender as exigências concretas de sua prática (compreensão crítica das relações entre o processo educativo e a prática social global) como de diretrizes que orientem o modo de fazer pedagógico (decisões práticas sobre a prática). Requer-se, assim, *o domínio da matéria que ensina e suas técnicas didáticas*, sem o que não há flexibilidade para adequá-las às circunstâncias concretas e avaliá-las frente aos objetivos de uma educação emancipatória (grifo nosso).

A didática pode desempenhar, portanto, um papel fundamental no processo de educação em serviço do magistério, na medida em que,

por um lado, ela seja compreendida como mais que um conjunto de técnicas "neutras", levando os alunos à percepção do caráter político da educação e, por outro, seja capaz de assegurar o domínio de instrumentos necessários à ação docente (Salgado, 1982, p. 18).

O saber e o saber fazer se constituem numa necessidade imediata do professor, para que este possa ter uma percepção mais crítica do valor do seu trabalho docente.

PROCEDIMENTO

A literatura especializada não revela uma variedade de procedimentos para programas de educação em serviço para o professor.

Tem sido largamente reconhecido que os procedimentos utilizados nesses programas enfatizam o conteúdo da aprendizagem previamente selecionado e muito pouco tem sido feito para integrar os conceitos

cognitivos com as habilidades necessárias para o desempenho profissional. As atividades de aperfeiçoamento do professor devem unir a aprendizagem conceitual com as implicações que essa aprendizagem pode ter para a ação individual, sendo que elas devem ser organizadas como tarefas que envolvam a solução de problemas, nas quais o professor-aprendiz tome a iniciativa de fazer questionamentos e esteja ativamente envolvido no processo, em interação com os demais participantes.

Freqüentemente, todavia, com o propósito primordial de aumentar os conhecimentos de um grupo de professores, as informações são apresentadas por meio de exposições orais, discussões em pequenos grupos ou painéis, havendo reduzida participação dos docentes no planejamento dos conteúdos e na análise dos materiais apresentados durante as sessões para a educação em serviço. Como afirmam Wood, Thompson e Russel (1981), esses procedimentos parecem ser os mais comuns no processo de aperfeiçoamento do magistério e, também, os menos populares junto aos professores.

Por outro lado, quando o objetivo é reforçar as habilidades já existentes ou a aquisição de outras, são realizadas demonstrações juntamente com a prática das habilidades desejadas. Entretanto, assim como o aumento de conhecimento, por si só, não modifica o comportamento do professor, tampouco a aquisição de uma habilidade implicará que o comportamento rotineiro do professor se modifique, especialmente se não houver incentivos para mudanças em sala de aula.

O que é preciso fazer, portanto, é contribuir para que o professor organize reflexivamente o seu pensamento, como um novo termo entre a compreensão e a ação (Freire e Shor, 1986). Se isto acontecer, ele estará sendo levado a substituir a captação mágica da realidade, decorrente de um tipo de consciência transitiva ingênua (Pinto, 1960), por uma captação cada vez mais crítica, ajudando-o a assumir formas de ação também mais críticas. Freire (1987, p.65) considera que

a prática de pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo. O pensamento que ilumina a prática é por ela iluminado tal como a prática que ilumina o pensamento é por ele iluminada.

Assim, a relação teórica e' prática é uma questão básica na educação contínua do professor, dentro de uma visão de unidade.

O movimento ação/reflexão/ação deve marcar o processo da educação do professor em serviço, não se devendo esquecer que teoria e prática são dois componentes indissolúveis da praxis, vista como

atividade teórico-prática, ou seja, que tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro (Vasquez, 1977, p.241).

Diante disso, torna-se indispensável que se assuma uma nova postura metodológica nesse processo.

A unidade teórico-prática nos programas destinados à educação contínua do professor é que vai possibilitar-lhe desenvolver uma praxis criadora, uma vez que a vinculação entre o pensar e o agir pressupõe a unicidade e a inventividade da prática pedagógica (Candau, Lelis, 1983).

Há também que se ressaltar a inconsistência da utilização do método científico em programas de educação em serviço para professores, desacompanhado do procedimento dialético (no sentido de discussão e diálogo), como mostra Hutchins, citado por Fétizon (1984, p. 113), tendo em vista que a "comunicação é indispensável a uma comunidade pensante". Ocorre que, desacompanhada desse procedimento dialético, a comunicação que esses programas oportunizam pode esgotar-se no enunciado de opiniões particulares e não levar ao conhecimento.

Assim, a aplicação de cada um dos processos de investigação, na compreensão e no conhecimento do mundo e do homem, cobre e corrige as respectivas limitações. Se o programa educativo deve conduzir à arte de pensar e agir, ambos os processos de conhecimento são imprescindíveis à formação individual (Fétizon, 1984, p. 113).

Gonçalves (1987) defende, para a educação em serviço do magistério, a utilização dos procedimentos próprios da observação participante

(pesquisa etnográfica) e da prática participativa (pesquisa participante), a fim de se alcançar a unidade teórica e prática, bem como diminuir a dicotomia entre o trabalho do especialista e o do professor em sala de aula.

Igualmente, a pesquisa-ação pode trazer uma contribuição metodológica efetiva nesse processo (Brasil, MEC/SESu, 1989).

A pesquisa-ação motiva os professores a participarem da pesquisa de sua própria prática, como agentes ativos, produzindo conhecimento e intervindo na realidade. Como demonstram Vilarinho e Esteves (1989), os procedimentos nela adotados estão centrados no fazer pedagógico dos professores dentro da sala de aula, no seu cotidiano escolar, tomando como referencial a experiência dialogada pelos próprios participantes durante as reuniões pedagógicas e as observações feitas em sala de aula.

AValiação

A avaliação vem sendo um dos assuntos mais controvertidos e mais distorcidos na prática efetiva da atividade humana em todas as áreas e, em particular, na prática educacional.

Em sua essência, a avaliação é julgamento de valor e ocorre continuamente com maior ou menor profundidade, sistematização e consciência dentro do comportamento humano, fazendo parte de "uma corrente de processos: conhecer-avaliar-agir, que se superpõem e se inter-relacionam" (Marcus, 1971, p.354).

Na literatura sobre avaliação educacional não há dúvida ou não se questiona que a avaliação seja útil ao planejamento e à implementação de programas de educação em serviço e que, para isso, ela deva ser uma atividade cooperativa.

O juízo de valor, com vistas a uma tomada de decisão, apresenta-se, então, como o referencial capaz de controlar o possível desnível entre a realidade contextual e a realidade ideal. A tomada de decisão pode remeter, portanto, ao início do processo de educação em serviço, bem

como indicar reformulações necessárias durante e ao final do mesmo. Cria-se, pois, uma estreita relação entre o programa de educação em serviço para o professor e o processo de avaliação, funcionando este como realimentador daquele.

Assim sendo, o planejamento do processo de educação em serviço deve incluir técnicas avaliativas que proporcionam informações sobre a eficiência e a eficácia das atividades do programa. Os resultados da avaliação auxiliarão no aperfeiçoamento e no planejamento de aspectos essenciais desse programa.

A natureza do processo de avaliação é determinada pelo conteúdo do programa e pela mudança que se deseja obter no comportamento dos professores. Muitos educadores sustentam a idéia de que uma avaliação abrangente deve incluir a investigação do impacto do programa no comportamento dos participantes e, como consequência, no comportamento dos alunos, que são direta ou indiretamente afetados pela capacitação dos professores nas atividades de educação em serviço. Como foi sugerido por Joyce e Showers (1980), o melhor indicador da qualidade dos programas é o desempenho do professor na sala de aula e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

Os recursos para a educação em serviço podem ser excelentes e a organização impecável, mas serão ineficazes caso as oportunidades que os professores tenham de aplicar o que aprenderam, em seu trabalho escolar, sejam muito limitadas ou inexistentes. Aperfeiçoar a escola é aperfeiçoar pessoas, oferecendo-lhes tempo e recursos para que possam compreender o que estão realizando num trabalho direcionado e com a certeza de que, no final, tudo o que estão fazendo será reconhecido, tornando-se gratificante e significativo. O acompanhamento em sala de aula dos resultados do programa de educação em serviço é elemento essencial do processo educativo.

Considerando a situação da educação em serviço no Brasil, ocorre que, na prática, pouco se tem feito além do uso de instrumentos para a

avaliação da reação dos participantes, no final de cursos ou seminários, e a aplicação de métodos escolares de avaliação de aprendizagem. Em razão disso, quando se fala em avaliar a educação em serviço, o que se constata sobre o assunto é a referência a um questionário de opinião ou a provas e a testes, visando à concessão de certificados.

Além disso, tendo em vista os princípios da avaliação, Bastos e Messick (1978, p.14) mostram a necessidade de o processo avaliativo 'não ser conduzido secretamente, nem com objetivos de pressionar os avaliados a atingirem os resultados desejados por tecnocratas divorciados da realidade local", como muitas vezes acontece. Assim

para que a avaliação se tome mais significativa devem ser tomadas medidas que removam de suas práticas e de seus resultados o envólucro de mistério, de autoridade não questionável e de punição que tão freqüentemente a caracterizam.

É preciso que a avaliação seja encarada como meio para verificar o alcance dos objetivos, questioná-los e revisá-los, bem como seus resultados sejam considerados como fonte de aperfeiçoamento de desempenhos (Pereira, 1990).

Faz-se necessário dispor de um sistema de avaliação não só da aprendizagem, mas também de todo o processo de educação em serviço. A sistemática da avaliação deve ser definida previamente, levando-se em conta diversos aspectos, tais como: objetivos, métodos, periodicidade, responsáveis >ela elaboração e aplicação, destinação das informações, fontes e níveis de decisão. Assim, ao pensar em avaliação, deve-se fazê-lo sem perder de vista que ela é um processo contínuo e permanente, objetivando identificar e corrigir falhas e desvios de qualquer natureza, com a otimização não só do sistema de avaliação como do próprio processo de educação em serviço.

Os fatores facilitadores

Os fatores facilitadores referem-se aos incentivos oferecidos para motivar os professores a participarem de programas de educação contínua e ao relacionamento do pessoal envolvido em suas atividades.

A maior ou menor participação dos professores em programas de educação em serviço ocorre: seja em razão de seu interesse pelo seu próprio aperfeiçoamento profissional, seja da existência de certos incentivos, tais como liberação de tempo de aula, para que possam participar dos cursos, aumento salarial, progressão funcional, local de realização próximo do trabalho, fornecimento de certificado e outros.

Os incentivos devem contribuir para que os professores se engajem no processo de aperfeiçoamento voluntariamente, o que facilita a participação. Nos estudos realizados por Joyce, Howey e Yarger (1976, p.20), verifica-se que, "a julgar pelas entrevistas, questionários e revisão de literatura, parece-nos que o dinheiro não é tão importante quanto o tempo, na concessão de incentivos".

A listagem de características de um modelo de educação em serviço bem-sucedido, apresentada por McLaughlin e Berman (1977), inclui a liberação de tempo de aula ao invés de incentivos financeiros para promover a participação do professor. Esses autores apresentam duas razões para explicar a necessidade da dispensa do tempo de aula:

Em primeiro lugar, a atividade docente requer uma grande quantidade de energia física e psíquica; não é uma atitude realista esperar que os professores se dediquem a atividades que sejam significativas para seu crescimento profissional apenas à noite ou nos fins de semana. Em segundo lugar, a liberação do tempo de aula parece oferecer aos professores um "indício" de que o distrito escolar leva a sério o seu desenvolvimento profissional e que, portanto, eles também devem encará-lo com seriedade (p.194).

Uma das reivindicações de organizações de professores é a ocorrência da educação em serviço durante o horário normal de trabalho do professor. Certamente isso é muito mais fácil de pedir do que se conseguir realizar. Além disso, muitos professores não desejam ser liberados de suas aulas para participar de atividades de educação em serviço fora

de sua escola, a menos que saibam que haverá apoio adequado da administração, para que, quando retornarem, não encontrem suas turmas em situação caótica, criada por substitutos inadequados ou mesmo total ausência de substitutos (Joyce, Showers, 1980; Pereira, 1990).

Assim, os professores precisam não só ser liberados fisicamente das suas atividades rotineiras, mas também mentalmente liberados da preocupação de que suas classes não fracassarão sem eles. Essa liberação deverá, portanto, vir acompanhada de medidas alternativas que evitem esse problema.

Muitas vezes ocorre também que cursos e seminários não têm sido julgados convenientes pelos professores, porque exigem que eles se desloquem muito ou porque são realizados após o horário de trabalho.

Tendo em vista, pois, as condições de trabalho dos professores das escolas de 1º grau, no Brasil — em que prevalecem a sobrecarga e o isolamento —, não é de estranhar que, freqüentemente, mesmo necessidades sentidas não representam estímulo para levar à ação. No dizer de Celani (1988, p.159),

para se garantir interesse, motivação, participação e consciência, faz-se necessário algum tipo de incentivo. É indispensável garantir a cooperação concreta das autoridades educacionais, com ajuda financeira, liberação do tempo do professor e aprovação oficial de projetos.

Certamente que a educação contínua custa dinheiro. Materiais, dispensa de aula, criação de centros de desenvolvimento profissional e outras atividades que envolvam despesas podem constituir pré-requisitos para uma programação de educação em serviço. No entanto, embora seja evidente que o dinheiro empregado em suas atividades venha sendo muito pouco, é possível se encontrar formas alternativas de colaboração financeira que não violem a autoridade das agências municipais de educação e que facilitem o desenvolvimento de programas de capacitação docente.

A implementação efetiva dos programas de educação em serviço requer apoio humano, ou seja, contato pessoal e interação entre os participantes: planejadores, agentes dinamizadores, consultores e professores.

Pode-se identificar basicamente quatro categorias de profissionais que geralmente conduzem atividades de educação em serviço: 1) o próprio professor; 2) um outro professor experiente; 3) um servidor ou administrador e 4) um professor universitário.

Tradicionalmente, professores universitários, administradores e supervisores estão entre aqueles que mais têm atuado na educação de professores. Na opinião de estudiosos sobre o assunto, no entanto, tem-se verificado uma decrescente aceitabilidade por parte dos membros de instituições de ensino superior, administradores e supervisores, de órgãos municipais ou estaduais de educação, para se tornarem responsáveis pela educação em serviço para professores. Segundo Wood, Thompson e Russel (1981), a implementação de mudanças e sua manutenção na prática parece ser mais freqüente quando o programa é levado a efeito por profissionais do sistema local e com experiência recente de sala de aula.

O fato é que o pessoal responsável pelas atividades dos programas de educação contínua pode ter uma grande influência nas respostas dos professores a essas atividades. As experiências sugerem que os professores são mais receptivos à orientação de outros professores e que a arte de ensinar a ensinar tem mais probabilidade de ser encontrada entre os próprios professores (Gonçalves, 1987).

O problema central, entretanto, está na competência e não na posição ou cargo ocupado pelo profissional. É extremamente importante a participação nos programas de educação em serviço, tanto de profissionais totalmente envolvidos no ambiente escolar como daqueles que, embora não pertencendo ao ambiente escolar, possuam larga experiência na área. A liderança para programar e conduzir suas atividades, num pro-

cesso contínuo, deve estar com aqueles que compreendem realmente a situação escolar e fazem parte dela, ainda que líderes externos possam ser selecionados na comunidade científica e educacional para participar do processo (Gonçalves, 1987). E, para que esses líderes sejam bem-sucedidos, faz-se necessário um eficiente relacionamento da escola com esses profissionais.

Os professores devem ser auxiliados no sentido de se tornarem mais capacitados para conduzir suas atividades de educação contínua, especialmente na solução de problemas, na busca e utilização de recursos, no desenvolvimento de alternativas de ação e na avaliação dos resultados de esforços inovadores. Não se deve descurar, no entanto, o entrosamento de todo o pessoal envolvido nos programas de aperfeiçoamento docente num ambiente organizacional de confiança, comunicação aberta e auxílio mútuo.

As modalidades

A educação em serviço pode apresentar-se de várias maneiras, embora freqüentemente seja encarada como uma massa indiferenciada. As modalidades se referem às formas pelas quais ela se efetiva.

Joyce, Howey e Yarger (1976) sugerem cinco modalidades: 1) atividades constantes no próprio trabalho do professor; 2) atividades relacionadas ao trabalho do professor; 3) atividades com a finalidade de conferir diplomas; 4) atividades conduzidas por organizações profissionais e 5) atividades autogeridas. Cada modalidade implica um papel a ser representado pelo professor, podendo ele ser visto como: 1) o docente da escola; 2) o colega de outros professores; 3) o aluno de um curso de formação; 4) um profissional e 5) um autodidata. Essas modalidades não pretendem ser independentes umas das outras, sendo que integradamente podem contribuir para o aperfeiçoamento contínuo do professor.

Ao desempenhar a tarefa de ensinar e interagir com outros professores na escola, aprende-se muito sobre o ensino. Essas atividades podem ser: as reuniões pedagógicas para círculos de estudo, planejamento, análise da proposta curricular ou de materiais instrucionais, a consultoria e a pesquisa individual ou em grupo, entre outras.

Com relação a essa abordagem, a literatura revela que o desenvolvimento curricular e a educação em serviço são por natureza tão bem combinados que inúmeros benefícios podem advir dessa união para o aperfeiçoamento dos professores e a melhoria do ensino. Um trabalho recente realizado por Gonçalves (1987) aborda com entusiasmo a idéia inovadora de integrá-los. A educação em serviço deve ser parte integrante do currículo escolar e não uma tentativa isolada, sendo que o apoio a esta prescrição tem sido muito forte.

Para Gadotti (1980, p.76), "é na prática da educação que o professor se educa", sendo que a função de educar exige um esforço constante de atenção e de renovação de si mesmo.

É, portanto, de grande importância a participação do professor no processo de inovação do ensino como pesquisador. Cada professor pode ser, em sua sala de aula, um pesquisador que submete à prova suas próprias propostas pedagógicas, bem como ser um colaborador de pesquisas, auxiliando outros professores/pesquisadores a desenvolverem um projeto de pesquisa do currículo e do ensino, "que seja ao mesmo tempo um programa de aperfeiçoamento de professores, pessoal ou coletivo, e que desenvolva a compreensão crítica do trabalho escolar" (Gonçalves, 1987, p.282), propiciando a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Para esta autora, é preciso que a sala de aula se transforme em laboratório, "em que cada professor tenha a oportunidade de se tornar um pesquisador com o auxílio de outros professores e de instituições como a universidade" (P1), uma vez que "é da prática pedagógica realizada em

sala de aula que surgirão novas teorias" (p.1). "Esse laboratório, onde professores e especialistas deverão ter uma atitude científica, deverá ter como objetivo básico um programa de formação e aperfeiçoamento de professores" (p. 10).

Para que isso ocorra, entretanto, é necessário o devido apoio às escolas e aos professores, o que pode ser dado tanto por profissionais pertencentes a universidades ou instituições de ensino superior isoladas, como pelos órgãos oficiais do sistema de ensino, interessados em programas desta natureza, assumindo o papel de consultores junto aos professores durante sua ação docente.

A consultoria tem-se mostrado bastante viável na educação de professores em serviço. Yarger (1982) ressalta que a consultoria é claramente uma modalidade de preferência dos professores, sobretudo quando acompanhada de fornecimento e/ou produção de materiais instrucionais.

A consultoria refere-se a um conjunto de estratégias que se caracterizam por: 1) fornecer assistência *in loco* aos professores, ao invés de fazê-la em cursos ou seminários e 2) fornecer assistência, de modo a aumentar a auto-suficiência e a independência dos professores.

A linha mestra da consultoria deve ser a convicção de que a educação contínua do professor será tanto mais efetiva quanto maior for o envolvimento do próprio professor na busca de soluções para seus problemas. É fundamental ficar claro que não se deve levar receitas prontas para resolver problemas sob a forma de técnicas miraculosas.

O consultor deve procurar ajudar os professores a analisar, melhor compreender e solucionar seus problemas, para que se desenvolvam como indivíduos e como grupos, sendo essencial que eles adquiram confiança nessa relação, pois, só assim, haverá condições para a troca de idéias e a discussão aberta.

Sendo adultos, os educadores são mais motivados a tentar a aprendizagem de novos comportamentos quando têm o controle sobre a situação de

aprendizagem e se sentem livres do medo do fracasso, devendo a consultoria ser realizada de modo a evitá-lo, bem como a ansiedade por ele causada. Além disso, os educadores variam muito em sua competência e prontidão profissional, assim como em sua maneira de aprender. Para que os programas de educação em serviço sejam eficazes, precisam atentar para as diferenças individuais que existem entre os professores que deles participam, para o que a consultoria muito pode contribuir.

Os consultores, que assumem o papel de trabalhar nas instalações da escola, devem, portanto, demonstrar certas qualidades que os tornem mais eficientes na realização de suas tarefas. Além de possuírem larga experiência e conhecimentos acumulados, bem como habilidades de demonstração, eles precisam ser acessíveis à crítica e estar sempre prontos a ajudar.

ATIVIDADES RELACIONADAS AO TRABALHO DO PROFESSOR

Esta modalidade não faz parte, estritamente, do trabalho do professor, sendo o seminário sua forma mais importante e tradicional (Yarger, 1982; Pereira, 1990). O seminário é o encontro de professores com especialistas, em uma ou mais sessões, geralmente realizado fora da escola, no qual há oportunidade de um grupo de professores trabalhar em conjunto, sob a orientação de um líder e de colaboradores, na solução de problemas que interessam ao grupo. Ele é planejado para cobrir e aprofundar uma área de conteúdo, podendo durar um ou mais dias.

Dentre as desvantagens do seminário, tem sido ressaltado o fato de: 1) ocorrer, com freqüência, fora do horário normal do professor; 2) ser geralmente realizado longe da escola em que o professor trabalha; 3) ser, muitas vezes, imposto pelo sistema e 4) não atender efetivamente às necessidades dos professores.

Outras atividades relacionadas ao trabalho do professor são as visitas e o intercâmbio entre professores, em que os docentes observam

colegas em ação e verificam como outras escolas operam (Joyce, Showers, 1980), bem como as sessões de trabalho em oficinas, em que o professor tem a possibilidade de participar de atividades práticas, observar certas experiências e manusear recursos didáticos para o domínio de uma determinada técnica ou habilidade específica.

Podem ainda ser considerados nessa modalidade de educação em serviço os cursos intensivos ou de curta duração, que não têm geralmente a finalidade de conferir diplomas (Yarger, 1982). São destinados a ajudar os professores a aprender habilidades específicas para o trabalho docente, podendo apresentar-se sob o formato do ensino convencional ou através de módulos, ensino por correspondência e outras estratégias de educação a distância.

Joyce, Howey e Yarger (1976, p. 15) incluem também aqui os "Centros de Professores e os pacotes de treinamento". Eles consideram que os professores devem ser capazes de, por sua própria iniciativa e conveniência, ir a locais próximos de sua escola, ou não, como um Centro de Professores, para interagir com seus colegas e participar de atividades suplementares, sendo importante a existência de espaços físicos apropriados, em que os professores realmente interagem com seus colegas na busca de atendimento às suas necessidades mais prementes.

ATIVIDADES COM A FINALIDADE DE CONFERIR DIPLOMA

Essa modalidade diz respeito a programas de longa duração com cursos inter-relacionados, que visam quase exclusivamente à busca de um diploma em nível de 2º grau, quando se trata de professores leigos que atuam da 1ª à 4ª série do 1º grau, sem habilitação, ou à aquisição de um grau universitário, em nível de graduação e pós-graduação, como é o caso, por exemplo, da habilitação Magistério das Séries Iniciais de 1º Grau, criada em 1991, no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em virtude de um

convênio firmado entre a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) e aquela universidade, tendo em vista dar uma formação em nível superior aos professores regentes da rede municipal, habilitados somente em nível de 2º grau.

Segundo Yarger (1982), há pouca razão para se acreditar que tais programas existissem se não estivessem ligados a uma exigência legal ou a uma possibilidade de trazer benefícios reais e tangíveis para os professores: a obtenção de registro profissional, a progressão funcional e o aumento salarial, bem como a oportunidade de vir a realizar um trabalho fora de sala de aula como administração, supervisão ou outras especializações que dependem de cursos oferecidos por instituições de ensino superior isoladas ou por universidades.

Não resta dúvida de que os recursos, a experiência e um certo distanciamento dos problemas da sala de aula podem contribuir efetivamente para o aperfeiçoamento do professor em instituições de ensino superior.

ATIVIDADES CONDUZIDAS POR ORGANIZAÇÕES PROFISSIONAIS

Como as organizações trabalhistas, as organizações de professores voltam-se também para assuntos como salários, benefícios, procedimentos legais, entre outros. Todavia, cada vez mais os professores desejam ser vistos como profissionais e, como tal, considera-se que uma das características de uma profissão é a de tomar para si a responsabilidade de controlar e manter a qualidade do desempenho profissional de seus membros. Assim, se os educadores pretendem alcançar a desejável estrutura profissional, terão que reconhecer e assumir, em suas organizações, a responsabilidade conjunta pela educação em serviço.

Diferentes tipos de organizações, de educadores patrocinam encontros, palestras, seminários, conferências, congressos e outros eventos que oportunizam a troca de experiência e o aperfeiçoamento dos professores

participantes. Por outro lado, há também as publicações especializadas, feitas por essas organizações, que mantêm os educadores informados a respeito dos avanços mais recentes em sua área de atuação.

ATIVIDADES AUTODIRIGIDAS

Ninguém pode ignorar a educação em serviço autodirigida (Yarger, 1982). Esta modalidade parte do princípio de que há certas necessidades de aperfeiçoamento profissional que são melhor atendidas quando as atividades são buscadas e conduzidas pelo próprio professor.

O professor é visto como um profissional automotivado e que está interessado em manter seus conhecimentos e habilidades atualizados, seja porque aquilo que está aprendendo será aplicado diretamente em sua classe, seja, simplesmente, porque deseja estar a par dos avanços em sua área de atuação, para sua própria satisfação pessoal.

Dentro desse contexto, a motivação para aprender vem do próprio professor, já que certos fatores determinantes — tempo, benefícios, recursos — devem ser fornecidos pelo sistema de ensino ou por instituições de ensino superior.

Os professores não apenas podem fazer assinaturas de revistas, comprar livros e outros materiais didáticos, assistir a conferências, comparecer a congressos, consultar bibliografias atualizadas, pensar acerca do seu trabalho, como também fazer viagens culturais, formar grupos de estudo informais, inscrever-se em cursos e participar de uma miríade de eventos que são autodirigidos.

Certamente, iniciativas no sentido de aumentar o número de bibliotecas de fácil acesso para os professores poderiam ser um primeiro passo para incrementar a utilização de referências bibliográficas e o auto-estudo, substituindo o habitual retorno, somente, aos livros de seu curso de formação.

Há, portanto, um lugar para a autodidaxia na educação do professor em serviço, não se limitando a educação ao espaço escolar, mas im-

pilcando utilização de todos os tipos de instituições existentes, educacionais ou não.

Como diz o relatório *Aprender a Ser* (Faure, 1981, p.308),

a nova ética da educação tende a fazer do indivíduo o senhor e o autor do seu próprio progresso cultural. A autodidaxia, especialmente a autodidaxia assistida, tem valor insubstituível em todo sistema educativo.

Realmente, a diversificação dos caminhos educativos, as facilidades crescentes que se oferecem àqueles que desejam educar-se por si mesmos, tudo concorre, na atualidade, para expandir a prática e valorizar o princípio da autodidaxia. É importante para cada professor a possibilidade de encontrar, não só na escola e na universidade, como também em todos os lugares e circunstâncias em que for possível, processos e instrumentos adequados para fazer do estudo pessoal uma atividade fecunda.

Enfim, cumpre ressaltar que: a) os programas de educação em serviço que fazem com que o professor participe ativamente, seja na tomada de decisões como durante seu processo (construindo materiais, dando idéias e assumindo comportamento específico), têm maior probabilidade de atingir seus objetivos do que aqueles que deixam o professor num papel de simples receptor e b) a demonstração de habilidades com *feedback* da supervisão é um procedimento eficaz na capacitação docente.

A participação dos professores nesses programas depende de certos fatores que facilitem seu engajamento nas atividades, isto é, da existência de incentivos que favoreçam essa participação, tendo em vista seu aperfeiçoamento profissional contínuo. Com referência às diferentes modalidades de educação em serviço, a literatura e as pesquisas sobre o assunto indicam que é mais provável que os programas atinjam seus objetivos quando as atividades são conduzidas dentro da escola e estão contidas no próprio trabalho em andamento do professor, de modo que os resultados possam ser testados em situações reais de sala de aula. Pode-se afirmar que: a) os programas de educação em serviço nos quais professores compartilham

experiências e prestam mútua assistência têm maior probabilidade de alcançar seus objetivos do que aqueles nos quais cada professor trabalha isoladamente; b) os professores são mais beneficiados pelas atividades de educação em serviço que estão ligadas ao esforço conjunto da escola do que pelos programas esporádicos que não fazem parte do plano geral de desenvolvimento do pessoal da escola e c) a educação em serviço deve ser descentralizada, com ênfase nos problemas reais da escola, suas metas, necessidades e seus planos, sendo conduzida, sempre que viável, nas instalações da escola. Embora a escola seja a principal unidade de mudança, os programas de desenvolvimento de pessoal existem no contexto das metas dos distritos escolares e das diretrizes municipais, estaduais e federais. O fato é que as universidades e as Secretarias de Educação têm responsabilidade no fornecimento de recursos para a capacitação profissional dos professores. Numa visão pluralista, todos esses recursos precisam ser bem coordenados, para a eficiência da educação em serviço na escola, e consideradas suas diversas modalidades.

Referências bibliográficas

- ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de. *A decisão: teoria, análise, processo*. Rio de Janeiro: ESG, 1988.
- BASTOS, Lília da Rocha, MESSICK, RG. Avaliação educacional: críticas e recomendações. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.24,p.13-15,1978.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Programa Integração da Universidade com o Ensino de 1º Grau — diretrizes gerais para 1989*. Brasília, 1989.
- CANDAU, Vera Maria, LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, n.55, p.12-18, 1983.

- CELANI, Maria Antonieta Alba. A educação continuada do professor. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v.40, n.1, p.158-163, 1988.
- DONLAN, Dan. The effects of two models of staff development on self-awareness and attitudes of teachers with internal vs. external locus of control. *Journal of Experimental Education*, v.3, p.109-113, 1983.
- FAURE, Edgar. *Aprender a ser*. Lisboa: Bertrand, 1981.
- FETIZON, Beatriz A. de Moura. *Educar professores?* São Paulo: USP, 1984
- FREIRE, Paulo, SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, Moacir. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 1980.
- _____ *A educação contra a educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.
- GONÇALVES, Lia Rodrigues. *Do exercício da prática à teoria: uma experiência em educação física*. Barcelona, 1987. Tese (doutorado) — Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Letras, Universidade Autônoma de Barcelona.
- JOYCE, B., HOWEY, RR, YARGER, S.J. *Issues to face. Report n.1: In-service teacher education concepts project*. Palo Alto: Stanford Center for Research and Development in Teaching, 1976.

- JOYCE, B., SHOWERS, B. Improving in-service training: the messages of research. *Educational Leadership*, v.37, p.379-385, 1980.
- JOYCE, B., WEIL, M. *Models of teaching*. Englewood Cliffs, (NJ): Prentice-Hall, 1980.
- LIBÂNEO, J.C. *Democratização da e scola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1987.
- MARCUS, Edward. What do you mean, "evaluation"? *Personnel Journal*, V.50, n.5, p.354-358, 1971.
- MCLAUGHLIN, M., BERMAN, P. Retooling staff development in a period of retrenchment. *Educational Leadership*, v35, n.3, p. 191-194,1977.
- MELLO, Guiomar N. et al. As atuais condições de formação do professor de 1º grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.45, p.71-78, 1983.
- MERTENS, S.K., YARGER, S. J. *Teachers Centers in action*. New York: Syracuse University, Syracuse Area Teacher Center, 1981.
- PEREIRA, Ruth da Cunha. *Educação em serviço para o professor de CA a 4ª série do 1º grau no município do Rio de Janeiro: realidade e expectativas de participantes*. Rio de Janeiro, 1990. Tese (doutorado) — Faculdade de Educação, UFRJ.
- PINTO, A. Vieira. *Consciência e realidade nacional: textos brasileiros de filosofia*. Rio de Janeiro: MEC/ISEB, 1960.
- SALGADO, Maria Umbelina C. O papel da Didática na formação do professor. *Revista da Associação Nacional de Educação*, São Paulo, n.4, p.8-18, 1982.

TEXAS EDUCATION AGENCY. *A review of in-service education in Texas*. Austin: Author, [19—].

VASQUEZ, AS. *Filosofia da praxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VILARINHO, Lucia Regina G., ESTEVES, Antonia Petrowa. *Pesquisa-ação em classes de alfabetização da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1989.

WOOD, Fred H, THOMPSON, Steven, RUSSEL, Sister Frances. Designing effective staff development programs. In: DILLON-PETERSON, Betty (Ed). *Staff development/organization development*. Virginia: ASCD Yearbook Committee, 1981.

YARGER, Sam J. Innovation in education. In: MITZEL, Harold E. (Ed). *Encyclopedia of educational research*. New York: Free Press, 1982.

Recebido em 15 de setembro de 1994.

Ruth da Cunha Pereira, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

The planning of in-service education for teachers, should take into account four dimensions of its operational structure: the decision-making level, its process, the teachers' participation factors and its modalities, considering that the success of teachers' education depends on the interaction of these four dimensions. The decision-making level refers to the authority which provides equips and makes work a teachers' development unit or centre. The process of in-service education comprises the content of programs, the procedures adopted and an evaluation of the efficiency and

effectiveness of the activities planned The facilitating factors refer to the incentives which enable teachers 'participation in the teachers ' education program, taking into account the different modalities which make it possible.

La planification de l'éducation en service pour le professeur doit tenir compte de quatre dimensions de sa structure opérationnelle: le niveau de décision, son processus, les facteurs stimulateurs de la participation du personnel concerné et ses modalités, puisque le succès de la qualification des enseignants dépend de l'interaction de ces quatre dimensions. Le niveau de décision signifie avoir l'autorité pour créer un centre de perfectionnement de professeurs, l'équiper et le faire fonctionner. Le processus d'éducation en service comprend le contenu des programmes de ce perfectionnement, les procédés adoptés et l'évaluation de l'efficiencia et de l'efficacité des activités programmées. Les facteurs stimulateurs favorisent l'engagement des professeurs dans le programme de qualification du magistère, en tenant compte des différentes modalités par lesquelles elle se concrétise.

El planteamiento de la educación en servicio para el profesor debe llevar en cuenta cuatro aspectos de su estructura operativa: el nivel decisorio, su proceso, los factores que facilitan la participación del personal involucrado y sus modalidades, siendo que el éxito de la capacitación docente depende de la interacción de esas cuatro dimensiones. El nivel decisorio se refiere a la autoridad para originar, equipar y hacer funcionar una unidad o centro de perfeccionamiento de profesores. El proceso de educación en servicio abarca el contenido de los programas de perfeccionamiento, los procedimientos adoptados y la evaluación de la eficiencia y de la eficacia de las actividades programadas. Los factores facilitadores dicen respecto a los incentivos que favorecen el alistamiento de los profesores en el programa de capacitación docente, considerando las diversas maneras o modalidades por las cuales ella se realiza.

*Rupturas e Permanências na Busca de uma Melhoria Qualitativa: o Ensino Público no Distrito Federal (1979 — 1988)**

Diva do Couto Gontijo Muniz
Universidade de Brasília (UnB)

Tratase de um estudo sobre políticas públicas para educação onde foram priorizadas as questões da melhoria de qualidade de ensino e da continuidade e descontinuidade na implementação dos programas. Através de pesquisa centrada nos planos quadrienais e propostas curriculares, verificou-se que o sistema público de ensino do Distrito Federal, no período de 1979/1988, foi objeto de duas gestões, cujas propostas, apesar do traço comum da busca de melhoria qualitativa, apresentavam-se diametralmente opostas. As diferenças de posturas teóricas e os procedimentos adotados pelas duas administrações—uma, marcada pelo centralismo, verticalismo e tecnicismo; outra, pelo esforço de democratização do espaço escolar — não asseguraram, todavia, o pretendido avanço qualitativo.

Introdução

O esforço na construção de escola democrática, a busca da melhoria qualitativa do ensino público e o resgate da escola pública têm sido

* Comunicação apresentada no II Congresso Ibero-Americano de História de La Educación Latinoamericana, Unicamp, Campinas, Brasil, 11 a 15 de setembro de 1994.

recorrências presentes em quase todas as propostas de política pública para educação, de 1980 aos dias de hoje. Entretanto, a realidade tem-nos mostrado que a educação, enquanto valor universal, como uma obrigação do Estado e direito do cidadão, continua ainda, apesar e por conta da retórica dos discursos oficiais e das iniciativas viabilizadas, apenas um dispositivo constitucional.

Atendo-nos tão somente à última década, é possível afirmar que, entre os traços característicos do quadro educacional brasileiro, destacam-se o descompasso entre a expansão quantitativa e melhoria qualitativa do ensino de 1º e 2º graus e a descontinuidade na implementação dos programas educacionais. Há sinais evidentes de que a escola pública avançou no sentido de garantir o acesso a um número cada vez maior de alunos na faixa da obrigatoriedade escolar, mas não conseguiu, todavia, assegurar a permanência de todos eles e muito menos a conclusão de escolaridade em que o desempenho do egresso esteja dentro dos padrões básicos de qualidade. Os índices de evasão e repetência — para utilizar aqui um dos parâmetros mais visíveis e mensuráveis desta desqualificação de desempenho — continuam elevados.

Quanto à descontinuidade na implementação dos programas, parece ser esta uma tônica permanente no cenário administrativo nacional, por força do atrelamento do Estado ao clientelismo político. Mudanças de governo, no Brasil, implicam interrupção dos projetos de inovação e melhorias do ensino sem avaliá-los, só porque foram iniciados por outras administrações (Mello, 1992, p.204). Esse é um traço que consideramos indissociado deste descompasso entre expansão quantitativa e a melhoria qualitativa do ensino público e que, possivelmente, ajuda a explicá-lo.

Por outro lado, como "construir escolas é lucro político" e lutar para melhorar a qualidade de ensino é considerado prejuízo, pois as "discussões sobre qualidade desgastam e o resultado não é suficientemente visível" (Castro, 1992, p.203), a tendência predominante é a de

manutenção de programas — com outros nomes e siglas — cujos resultados são facilmente mensuráveis e perceptíveis a curto prazo. Aqueles voltados para a melhoria de qualidade tendem a ser esvaziados, engavetados, cancelados ou desviados de seus objetivos iniciais por falta de apoio técnico e financeiro.

O sistema de ensino público do Distrito Federal não apresenta, no período de 1979/1988, quadro muito diferente do nacional, configurando-se, também aqui, o mesmo caráter excludente e seletivo. Tomando-se, a título de exemplo, o perfil apresentado pelo ensino de 2º grau da rede oficial durante o período em questão, verifica-se que cerca de 40,14% do total geral de alunos matriculados não conseguiram concluir seu curso dentro dos três anos de escolaridade previstos, porque o abandonaram (15,49%) ou foram reprovados (24,65%). De fato, os índices de evasão e repetência apresentados por esse grau de ensino ao longo da década confirmam esta tendência à seletividade e à excludência no processo de escolarização, como explicita a tabela seguinte:

Matrícula, evasão e rendimento dos alunos do 2º Grau Regular da Rede Oficial do Distrito Federal

Ano	Matrícula	Evado (%)	Reprovação (%)
1980	31.348	12,10	22,20
1981	35.556	14,60	29,80
1982	35.745	14,20	23,50
1983	37.309	14,50	21,10
1984	37.722	14,00	20,90
1985	38.878	12,50	23,30
1986	41.471	19,70	25,90
1987	38.168	16,60	25,10
1988	40.044	17,40	24,20
1989	42.167	18,00	25,10
1990	43.260	16,80	30,10

Fonte: Distrito Federal, SE/DEPLAN/DIP, 1990, p.243.

Ao se considerar um outro possível configurador do padrão de qualidade de ensino, no caso, a aprovação de exames vestibulares para o ensino superior — parâmetro certamente questionável, mas que tem sido, na prática, um dos que mais perversamente reiteram o processo de discriminação social existente no sistema —, verifica-se que a ação de nossas escolas públicas apresenta-se malsucedida. O baixo índice de aprovação dos alunos oriundos dessas escolas nos vestibulares da Universidade de Brasília é um dos reflexos deste processo de subescolarização do ensino público local. Dados mais recentes acerca da trajetória escolar dos alunos que ingressaram nesta universidade em 1991 exemplificam e confirmam esta tendência: 1º grau, rede pública 41,5%; rede particular 58,5%; 2º grau, rede pública 2,5%; rede particular 67,5% (*Jornal de Brasília*, 17 fev. 1993).

Por outro lado, se se considera outro aspecto da qualidade de ensino — as condições de funcionamento das escolas públicas (Mello, 1992, p.204) — observa-se que um grande número destas, principalmente as das cidades satélites que apresentam maior expansão demográfica ou que estão mais distantes do Plano Piloto, funciona dentro dos limites do mínimo de oferta considerada socialmente justa. De fato, a ausência de instalações físicas adequadas, a excessiva carga horária semanal de aulas, a demora na substituição de professor licenciado, os turnos intermediários, a inexistência de equipamentos básicos, a insuficiência de material didático e a insegurança diante da violência urbana constituem fortes indicadores de que não há equalização de oportunidades educacionais no sistema. Isto para não mencionar o crônico quadro de imprecisão, indefinição e incerteza quanto à liberação anual de recursos financeiros para a aquisição da merenda escolar.

Na tentativa de uma melhor compreensão deste quadro, pensamos em uma análise que considerasse alguns aspectos das políticas públicas adotadas para a educação no Distrito Federal na década de 80, como também as relações que permearam as ações propostas e desenvolvidas no nível de sistema, com vistas à implantação/implementação de tais po-

líticas. Optamos nesta análise pelo estudo de alguns dos documentos divulgados no referido período pela Secretaria de Educação (SE) e Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF): planos quadrienais, planos de ação e propostas curriculares para o ensino de 1º e 2º graus.

O desafio do salto qualitativo: mudanças de políticas

Em linhas gerais, pode-se afirmar que o ensino público no Distrito Federal, no período em questão, foi marcado por duas gestões administrativas cujas propostas educacionais e ações se apresentam, à primeira vista, diametralmente opostas: em 1979/1984 e 1985/1988, quando estiveram à frente da Secretaria de Educação os professores Eurides Brito da Silva e Fábio Vieira Bruno, respectivamente.¹

Isto porque, se com relação aos seus pressupostos teóricos é visível a oposição e substituição de conceitos, princípios e fins da educação, já a ação foi marcada por práticas pedagógicas e administrativas não tão diferenciadas. Enquanto na primeira gestão há maior coerência entre proposta e ação, na segunda, as contradições afloram e perpassam todo o processo. E isso não foi gratuito... Em nosso entendimento, tais posturas devem-se às condições em que estas políticas foram produzidas e executadas.

Significativamente, na primeira metade da década de 80, o sistema público de ensino do Distrito Federal foi objeto de uma administração que se caracterizou basicamente pela busca permanente da "eficiência", da "eficácia" e da "produtividade", categorias tão caras à perspectiva que norteou a elaboração da Lei 5.692/71, em sua crença no determinismo da tecnologia de ensino, enquanto nos demais estados da

¹ Pompeu de Souza Brasil foi Secretário de Educação durante o ano de 1983. Vamos considerar, no entanto, para análise, o período 1985-1988 como da gestão do Professor Fábio Bruno até porque este foi Diretor Executivo da FEDF na gestão daquele.

federação já se observava uma tentativa de ruptura com esta tendência pedagógica.²

Pelo fato de o Distrito Federal ser sede do governo, foi esta a unidade da federação onde mais tardiamente se fizeram sentir os efeitos da distensão política e onde o regime da "racionalidade democrática" de que fala Dreifuss (1981, p.486) se fez mais presente. Assim, o "tecnocratismo" foi imposto sobre a vida política local graças a um aparelho estatal burocrático/autoritário ostensivamente dirigido por técnicos e conduzido por militares (idem). Este controle foi assegurado de forma "eficiente" e "eficaz", utilizando-se de mecanismos os mais diferenciados de intimidação, coação e repressão políticas.

As políticas públicas para educação neste período não fogem à regra. Nas propostas encaminhadas, a educação é entendida como fator de desenvolvimento, como investimento para a preparação de recursos humanos, como instrumento para a promoção de cada indivíduo (Distrito Federal, SEC, 1990, p.23). Nessa perspectiva, competia à Secretaria de Educação estabelecer:

um roteiro de ação administrativa, que reúne conceitos, análises, intenções e propostas, buscando tornar o processo educativo e cultural eficaz e eficiente em suas respostas às necessidades e condições do Distrito Federal (idem, p.24).

As estratégias adotadas objetivavam racionalizar a atividade docente de forma a se conseguir a maior produtividade do sistema. Estabelecia-se assim uma nítida divisão de trabalho entre os que planejavam, os que executavam e os que acompanhavam e avaliavam a ação pedagógica.

O cunho verticalista dado à condução desta política educacional acabou por alijar o professor das demais etapas de seu fazer diário, restringindo sua função à exclusiva operacionalização de ações planejadas e avaliadas por "técnicos" da administração central.

¹A própria Lei 7.044/82, oferecendo outra opção quanto à oferta de cursos do 2º grau, que os da profissionalização compulsória, é um exemplo desta ruptura. A lei, na verdade, sancionava aquilo que já existia, de fato, no ensino particular.

Por outro lado, assegurou uma maior coesão dentro e não entre os níveis central e intermediário do complexo sistêmico Secretaria de Educação/FEDF, posto que as diferentes instâncias de decisão e execução tinham seus limites e competências bem demarcados. Esse quadro de enfraquecimento da estrutura escolar, acrescido de alguns mecanismos de cooptação e intimidação utilizados com vistas a manter uma ação compartimentalizada na implementação desta política, resultou em uma visão fragmentada das questões educacionais, do conhecimento e da realidade nacional referenciando a prática docente cotidiana.

Esta perspectiva fragmentada do saber, veiculada enquanto discurso e reforçada enquanto prática, está também presente na Proposta Curricular da Rede Oficial de Ensino do Distrito Federal (FEDF, 1982). Seus princípios, pressupostos e orientação metodológica partem e convergem para tal enfoque.

Elaborada em sincronia com o disposto na Lei 5.692/71, tal proposta mantém a restrição feita ao ensino das ciências e humanidades, prioriza as disciplinas técnicas e reitera o ensino compartimentalizado das disciplinas, reforçando o processo de fragmentação do conhecimento e do trabalho no interior da escola (Bianchetti, Jantsch, 1993).

A excessiva preocupação com os fundamentos legais é outro aspecto característico da proposta. A educação, por exemplo, é tratada preliminarmente à luz do texto constitucional: "enquanto direito individual e dever social". Com relação ao primeiro, é reconhecido o direito ao "desenvolvimento de suas potencialidades e à sua auto-realização como ser social, econômico e político". Quanto ao segundo, ao dever social, é "assumida a missão de orientar a formação do cidadão" (FEDF, 1982, p. 12). Que cidadão é esse? Certamente não será aquele capaz de exercer uma cidadania plena, pois o viés individualista contido na proposta, se concretizado, certamente viabilizará o exercício de uma cidadania parcial, posto estar esvaziada de seu conteúdo político.

E o aluno? Esse ser abstrato constitui o "centro de todo o esforço educacional" (FEDF, 1982, p. 14). Compete ao ensino, em suas diferentes

modalidades, "oferecer condições para o desenvolvimento integral e harmonioso do aluno, nos aspectos intelectual, físico, espiritual, cívico-social, moral e econômico" (idem, p.26). Merece destaque a intencionalidade com que é silenciada a dimensão social do aluno em função de uma supervalorização da individualidade:

cada aluno é um ser único, com potencialidade e limitações individuais, com variações no ritmo de seu desenvolvimento, aptidões e interesses diferenciados e que busca a auto-realização através do crescimento psicomotor, intelectual, emocional e social (FEDF, 1982, p. 15).

Assim, o sucesso ou fracasso escolar justifica-se, essencialmente, a partir das "diferenças individuais", tendo o aspecto socioeconômico pouco peso nesse resultado. Aliás, a questão das desigualdades sociais é um problema a ser superado pela tecnologia do ensino, uma vez que se trata apenas de "desvantagens iniciais que as crianças providas de lares carentes apresentam nas suas condições de aprender" (Distrito Federal, SEC, 1980, p.23).

Com efeito, a crença na tecnologia do ensino como solução para os problemas educacionais pode ser percebida nas diretrizes e ações governamentais deste período. As orientações convergem para a indicação de alternativas técnicas capazes de propiciarem aos alunos "a aquisição de considerável bagagem de conhecimentos, informações, respeitando, contudo, as diferenças individuais e o ritmo próprio do aluno" (Distrito Federal, SEC, 1980, p.25). A melhoria qualitativa do ensino, por exemplo, é uma meta a ser conseguida por esta via: "não bastam metas quantitativas, é preciso perseguir a qualidade. A melhoria de qualidade de ensino pressupõe uma atitude *científica* na análise e na tomada de decisão nos aspectos relativos ao currículo. Neste sentido, a elaboração da Proposta Curricular baseia-se em *estudos* que buscam assegurar a eficiência e a eficácia e a relevância da programação para os diversos graus e modalidades de ensino" (FEDF, 1982, p. 15; grifos nossos).

Toda a orientação está centrada na operacionalização adequada dos meios, procedimento que requer uma atitude "científica" — no sentido da pretensa neutralidade — daquele que age em relação ao objeto de sua ação. O conhecimento dos problemas educacionais se dá, portanto, muito mais via mão única, ou seja, por meio de "estudos", de uma postura objetiva, impessoal e despolitizada diante do objeto de conhecimento, do que a partir da relação dialógica entre teoria e prática pedagógicas. A veemência com que a figura do "técnico" e do "especialista em educação" é veiculada nesse discurso parece-nos muito mais no sentido de silenciar a do professor — o verdadeiro especialista, se for o caso de se nomear um —, justamente porque é negado ao seu fazer uma fonte de conhecimento destas questões.

Para exemplificar tal postura, é significativa a relação nominal dos "técnicos" responsáveis pela elaboração da Proposta Curricular — todos pertencentes aos escalões superiores da administração. Há referências à "colaboração especial" de "professores, técnicos, especialistas e servidores da Rede Oficial de Ensino" (FEDF, 1982, p. 156). Quem são eles? Por que não foram também identificados nominalmente? Sua participação foi especial no sentido de terem dado apenas uma pequena contribuição? Ou foi porque ocupavam posições hierárquicas consideradas "inferiores" na estrutura institucional?

Os currículos para os diferentes tipos, graus e modalidades de ensino da rede oficial foram definidos e estruturados de cima para baixo e a partir da concepção de educação enquanto investimento para a preparação de recursos humanos. Assim, explica-se o privilegiamento dado à questão da capacitação para participação no processo produtivo. Com efeito, tanto no nível do ensino de 1º grau quanto no de 2º grau, o currículo prioriza, em sua formação especial, os componentes relacionados com a iniciação para o trabalho e com a habilitação profissional, e restringe, em sua educação geral, o estudo das áreas denominadas "humanidades". História e Geografia têm a carga horária reduzida e são oferecidas

de forma descontínua no currículo de 1º grau. Filosofia e Sociologia são simplesmente excluídas (FEDF, 1982).

Esta opção pela profissionalização assume, de fato, um caráter compulsório uma vez que contempla todos os 14 tipos de cursos oferecidos pelo ensino de 2º grau. Cabe destacar o fato de que em 1982 já era possível, por meio da Lei 7.044/82, oferecer cursos de 2º grau voltados, predominantemente, para a continuidade de estudos. Iniciativa já adotada, inclusive, pela rede particular de ensino.

Até 1985 são estas as diretrizes curriculares para a rede oficial de ensino do Distrito Federal, quando, então, por força de mudanças conjunturais, dá-se uma substituição de governos e de políticas.

O fim da ditadura militar em 1985, mais precisamente, a posse do presidente José Sarney, representou algumas alterações no controle do aparelho estatal. Foram mudanças que se mantiveram na primeira fase desse governo, quando ele tentou manter os compromissos políticos assumidos por Tancredo Neves ainda em sua fase de campanha para presidente da República. Decorrem daí algumas das dificuldades desse governo, fragilizado politicamente desde suas origens, posto ser sustentado por um mosaico de alianças políticas que se revelaria, logo de início, insustentável, dadas a complexidade e a heterogeneidade de sua composição.

A indicação de José Aparecido de Oliveira, como governador do Distrito Federal, se fez dentro e a partir deste jogo de composições políticas. As alianças realizadas pelo governador resultaram em algumas alterações no controle do aparelho estatal sem que, todavia, significasse o completo alijamento das forças políticas oriundas do regime militar. Isto porque, na verdade, permanecia a mesma estrutura capitalista do regime, com a ocorrência de uma rearticulação das forças dominantes, situacionistas e oposicionistas, em torno do poder, com amplo apoio de setores democráticos e populares, mobilizados pelo movimento de redemocratização do país. A luta desses setores no interior do aparelho de Estado dar-se-á no sentido de sua democratização. Em certos aspeé-

tos, esse esforço redundou em algumas conquistas, pois, inegavelmente, a Nova República ensejou a existência de significativos espaços de liberdade e de participação. No Distrito Federal, a exemplo de outros estados da federação, o discurso de democracia participativa foi também incorporado aos diversos programas de governo.

No plano da educação foram definidas diretrizes com vistas à democratização da escola e à melhoria da qualidade do ensino público. Percebe-se mesmo uma tentativa de ruptura com o verticalismo característico da administração anterior, dados os apelos reiterados à organização, mobilização e participação da comunidade escolar não só na elaboração de planos e de tomada de decisão do governo, mas também na gestão da escola pública. O documento "Educação para a Democracia", que subsidiou as discussões que antecederam a elaboração do Plano Quadrienal de Educação para 1987-1990 (PQE), ilustra bem esta postura de estímulo à participação de todos, uma vez que somente por meio dela seria possível

obter subsídios que permitam à Secretaria de Educação e Cultura traduzir os legítimos interesses da população, em proposições políticas concretas, norteadores do Plano de Educação, a ser elaborado para o próximo triênio, consolidando, assim, seu propósito maior de promover a democratização do ensino do Distrito Federal (Distrito Federal. SEC, 1985, p.5).

Partindo do pressuposto de que a prática pedagógica se constitui em fonte produtora de conhecimento acerca dos problemas educacionais e da concepção de educação enquanto ato político, o PQE desta gestão estabelece como meta prioritária o "resgate do ensino público". São definidas algumas estratégias operacionais de modernização das estruturas administrativa e pedagógica do sistema, objetivando a consecução desta meta. Uma modernização que compreendia, em suas linhas gerais, a informatização e a descentralização da máquina administrativa e do planejamento; a flexibilização, diversificação e revitalização dos currículos;

a reorganização, ampliação e reaparelhamento das escolas e a valorização dos recursos humanos (Distrito Federal, SE, 1987, p.4, 6-7).

Se diferenciados e até divergentes quanto aos seus princípios, pressupostos e metodologia de elaboração e encaminhamento, os dois planos apresentam alguns aspectos bastante similares quanto à definição de seus programas e projetos. Ambos contemplam a "modernização" de suas estruturas como mediadora desse salto qualitativo do ensino. Entretanto, enquanto no primeiro plano se perseguiram igualmente as metas de melhoria quantitativa e qualitativa do ensino, via controle do processo educacional, no segundo, há uma priorização da meta qualitativa, a ser conseguida, fundamentalmente, pela democratização do espaço escolar

Algumas iniciativas foram efetivadas antes mesmo da vigência deste plano, nesse esforço de resgatar a qualidade do ensino público: estabilidade funcional, readmissão dos funcionários demitidos por motivos políticos, eleição direta para os diretores das escolas, institucionalização das Jornadas Pedagógicas Semestrais, extinção da monitoria no pré-escolar, definição de novos critérios para o concurso de remoção dos professores, criação da Coordenação Pedagógica por atividade/área de estudo/disciplina nos três níveis do sistema, elaboração dos quadros de carreira do pessoal técnico-administrativo e de magistério, criação e implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) em toda a rede oficial de ensino (Distrito Federal, SE, 1987, p.24-25).

Observa-se alguma ambigüidade e até mesmo uma certa descontinuidade em alguns pontos deste PQE. Assim, por exemplo, o Programa III — "Democratização da Escola" — contempla um conjunto de projetos em que não há muita clareza quanto à sua natureza, talvez até porque paire também certa imprecisão quanto à do próprio programa, que parece constituir-se, em síntese, na própria meta do plano. Além disso, dois projetos — "Planejamento Descentralizado" e "Coordenação Pedagógica" — configuram-se muito mais como mecanismos operacionais de implantação e implementação de alguns pro-

gramas. A decisão da FEDF em excluí-los de seu Plano de Ação para 1988 e incluí-los como "estratégias de operacionalização" (FEDF, 1988, p. 16-17) reforça nossa hipótese. Além disto, a questão da alfabetização e a estratégia adotada para sua implementação no sistema — o Ciclo Básico da Alfabetização/CBA —, em que pese o fato de terem sido consideradas em primeiro plano pelo projeto sociopedagógico do complexo educacional (FEDF, 1987, p.4), não foram arroladas dentre as ações prioritárias do PQE. Resistência à estratégia do CBA? Confronto de interesses? Mera desarticulação entre as diferentes equipes que elaboraram o plano?

Na verdade, aspectos fundamentais deste projeto sociopedagógico não foram considerados na elaboração do PQE. Ele está, de fato, contemplado nas Propostas Curriculares para o ensino de 1º e 2º graus — incluindo-se aí, também, o curso de Magistério em regime integral —, elaboradas antes mesmo da vigência do referido plano. Trata-se de propostas que explicitam uma política de educação centrada no compromisso com as classes populares, posto que buscam "universalizar o acesso à escola e proporcionar um atendimento educativo em crescentes níveis de qualidade" (FEDF, 1985a, p.3).

Partindo de uma concepção de educação enquanto "processo de transformação social" e de escola pública enquanto "instituição de valor popular, voltada para o saber de seus alunos e para a conseqüente valorização social destes", cuja função básica é "instrumentalizar o aluno para a prática social" (FEDF, 1985a, p. 14), busca-se substituir a perspectiva tecnicista do currículo anterior por uma proposta centrada em uma abordagem histórico-crítica da educação. Parece-nos, todavia, que aqui também, a exemplo de algumas propostas de outros estados, ocorreu a tendência muito comum nos anos 80 de se atribuir à escola outras funções que não a específica do ensino, pretendendo mesmo imputar-lhe o papel de "propulsora de mudanças estruturais muito acima de suas possibilidades" (Mello, 1992, p. 197).

O aluno, "centro de todo o esforço educacional" (FEDF, 1985a, n.16), é considerado em sua dimensão individual e social, sem que uma exclua a outra. A mudança básica que se propõe é a transformação do aluno de objeto em sujeito do processo ensino-aprendizagem. Compete à escola intermediar esta transformação por meio de um ensino que oportunize ao aluno o acesso ao saber, o que pressupõe assegurar-lhe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização desse saber (idem, p.15-16). Não se trata de uma assimilação passiva do saber, mas de uma relação crítica e histórica de quem conhece diante do objeto de conhecimento. Trata-se, portanto, de um conhecimento suscetível de transformação, mas a sua própria transformação depende de alguma forma do domínio deste saber pelos agentes sociais (Saviani, 1983,p.74-75).

Procurou-se resgatar nestas propostas a tradição humanística dos currículos escolares anteriores à Lei 5.692/71. Assim, com a inclusão da História e da Geografia em todas as últimas séries do ensino de 1º grau, foi possível romper com a descontinuidade de oferta existente no currículo anterior (FEDF, 1985a). Também, a criação do curso regido pela Lei 7.044/82, conhecido como "colegial", "acadêmico" ou "propedêutico", facultou aos alunos outra opção no nível de 2º grau, que não a obrigatoriedade da habilitação profissional. Acrescentou-se ainda a inclusão das disciplinas alijadas dos cursos profissionalizantes — Sociologia e Filosofia — e o aumento da carga horária de Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia e História (FEDF, 1985b).

Como no PQE, buscou-se estimular o desenvolvimento da comunidade escolar em todo o processo de elaboração das propostas curriculares. Observa-se que, de fato, ocorreu uma efetiva, ainda que reduzida e talvez até pouco representativa participação de professores de diferentes áreas e níveis do sistema. Estes, agora não mais travestidos de "técnicos", são identificados nominalmente nas propostas (FEDF, 1985a, p.134). Por certo, buscou-se, com esta prática horizontalista, possibilitar

ao professor o resgate do domínio de todas as etapas da ação educativa, que lhe fora desapropriado pelo tecnicismo pedagógico.

Permanências de posturas e procedimentos

Na implementação dessas políticas, além das dificuldades estruturais relacionadas nos próprios planos quadrienais, em que a crônica insuficiência de recursos financeiros é traço comum, que outros fatores interferiram na execução das mesmas, comprometendo seus resultados? Como se deu a ação/reação dos diferentes grupos na implantação/implementação dos programas⁷ qual o nível de resistência/anuência, rejeição/aprovação, descomprometimento/comprometimento da comunidade escolar com as propostas⁹ O que o formalismo dos relatórios oficiais ou a virulência do discurso sindical silencia em relação a estas posturas? E toda uma intrincada rede de relação de poder, cuja natureza, dos aspectos mais visíveis aos mais sutis, para ser desvelada, demandaria uma análise mais aprofundada.

Restringindo-nos aos aspectos mais visíveis do universo empírico consultado, é possível fazer algumas considerações sobre como se processou esta implementação.

Tendo presente a hegemonia das forças políticas locais no controle do aparelho estatal e sua coesão em torno de um projeto de Estado sob o regime da "racionalidade tecnocrática", pode-se afirmar que a implementação da política educacional da gestão Eurides Brito da Silva ocorreu em condições mais favoráveis, no sentido de uma maior anuência/aprovação/comprometimento da comunidade escolar quanto aos seus propósitos.

No nível local, a transformação da escola em uma instância formal e autoritária, sem espaço para o debate e a reflexão coletivos sobre o seu fazer diário, por força de um discurso e de uma prática de maior racionalização do trabalho, facilitou a imposição/aprovação deste estilo de administração centralizador e burocrático. Acrescente-se ainda que esta

desmobilização política dos professores foi também resultado dos mecanismos de intimidação utilizados pelo sistema: nomeação das direções das escolas, livros de ocorrência, transferência de um Complexo Escolar (atual Diretoria de Ensino) sem anuência do empregado, preterição nos pedidos de afastamento para cursos, distribuição de turmas e carga horária, advertências e demissões (*Jornal Quadro Negro*, fev. 1993).

Entretanto, se por um lado houve aprovação desta política por uma parte significativa de professores — posto corresponder às suas concepções de educação e de ensino e aos seus projetos pedagógicos pessoais — a ponto de se comprometerem com a mesma, buscando executá-la de forma "eficiente" e "eficaz", por outro lado percebe-se, sob diferentes formas, uma resistência à imposição da mesma.

Uma forma sutil de resistência aos programas é percebida num grupo de professores que, mesmo discordando deles, retraíram-se no espaço de sua sala de aula, restringindo-se a executá-los dentro dos limites de suas atribuições funcionais, sem maiores comprometimentos, portanto, com os resultados. Pode ser, também, a mais declarada, em torno da participação no movimento sindical da categoria, assumindo o ônus de uma postura de franca oposição e de enfrentamento com o governo, fazendo críticas e denúncias, reivindicando melhores salários e melhores condições de trabalho. Na greve de 1979, por exemplo, foram demitidos, por motivos políticos, nove professores. Entre estes, o presidente do sindicato, líderes da oposição sindical e mais outros seis do movimento grevista (*Jornal Quadro Negro*, fev. 1993).

Nos níveis central e intermediário do complexo educacional, a natureza das funções e dos cargos exercidos asseguraria maior comprometimento de todos com a política proposta, até porque, se os critérios de indicação e requisição para o cargo revestiam-se de aspectos técnicos, ou ideológicos ou político/partidários, a condição de permanência foi a de "vestir a camisa da empresa". O que pressupõe, em síntese, silenciar toda e qualquer crítica ao sistema. Esta equipe, constituída em grande

parte por professores, agora transformados em "técnicos" — certamente para enfatizar sua neutralidade no processo de formulação de diretrizes e de tomada de decisão (Dreifuss, 1981, p.486) ■—, empenhou-se no sentido de que os programas/projetos fossem executados em coerência com as diretrizes governamentais.

Já o quadro conjuntural da gestão do secretário Fábio Vieira Bruno se, por um lado, apresentava alguns aspectos facilitadores, por outro, continha sérias dificuldades, o que, sem dúvida, comprometeu os resultados da política proposta.

De fato, a Nova República, apesar do fisiologismo partidário e do conservadorismo na condução da política nacional, assegurou uma ampla liberdade de expressão e de mobilização, possibilitando o encaminhamento de uma política educacional que se propunha resgatar a qualidade do ensino público, por meio da democratização do espaço escolar. Ao mesmo tempo, este clima de democracia participativa constituiu-se também em um aspecto dificultador na medida em que, ao ser adotado como estratégia básica para execução desta política, revelou-se difícil de ser operacionalizado diante do quadro geral de desmobilização. E claro que as dificuldades reais para a pretendida democratização estavam muito mais nos entraves efetivos que o Estado tinha dentro de seu próprio aparato do que na falta de experiência da categoria quanto a esta prática participativa. Entretanto, também a questão da desmobilização merece ser vista como mais um componente deste quadro de entraves à operacionalização das propostas.

O apelo à participação, ao debate, ao comprometimento da comunidade escolar com as questões educacionais encontrou diferentes respostas e reações. Aquele grupo que acreditou na possibilidade de autonomia/democratização da escola pela via exclusiva de um processo participativo de baixo para cima, pela somatória de poder de decisão sobre aspectos pontuais, apoiou estas iniciativas. Por não ter sido capaz de perceber que estas mudanças estavam, desde suas origens, comprometi-

das, pois a estrutura do Estado mantinha-se intocável (Mello, 1992, p.210), tal grupo viveu e sentiu a incoerência de participar de um processo em que a tônica do discurso foi a descentralização pedagógica e administrativa do sistema, mas cuja prática se apresentava ainda revestida de medidas de caráter formal, burocrático e centralizador.

De fato, os encaminhamentos dados ao PQE traduzem esta incoerência. Apesar de se terem como estratégias operacionais a participação e a descentralização, sua execução processou-se com alguns desvios. Não se pode negar nesse processo a existência de uma efetiva participação de professores e diretores, representando os três níveis do sistema. Todavia, como não conseguiram envolver a comunidade escolar, ou parte significativa dela, nas discussões que permearam a elaboração e implantação do mesmo, os procedimentos adotados para tal fim acabaram revelando os de sempre. Isso, por certo, comprometeu o encaminhamento de dados relativos a cada escola e, conseqüentemente, a configuração de seu perfil quanto aos seus problemas/necessidades/prioridades/projetos.

Segundo Rossi (1990, p. 11), que participou nesta época da equipe pedagógica do Complexo Escolar A de Ceilândia (atual Diretoria Regional de Ensino de Ceilândia):

O Plano foi imposto aos complexos e às escolas, não restando aos professores senão cumprirem as determinações e o cronograma vindos de cima. Não houve discussões mais elaboradas por parte dos professores e o preenchimento da matriz por parte das escolas geralmente foi um ato mecânico e formal como é tradição nos planejamentos da FEDF.

As dificuldades quanto à mobilização dos professores também devem ser vistas enquanto postura de franca oposição à política desta gestão. Tal atitude, em nosso entendimento, pode ser creditada menos a um aprofundamento nas discussões sobre as questões educacionais do que à maniqueísta associação entre a "nova" proposta e o clima de ansiedade e insegurança surgido em função das mudanças feitas e a fazer e a

"antiga" proposta e o estado de tranqüilidade assegurado por um fazer diário em que tudo é conhecido, já foi testado e está sob controle.

Por outro lado, há que se considerar também como dificuldade, o fato de que, se no tocante aos princípios e fundamentos há maior clareza e consistência quanto às concepções que lhe são subjacentes, o mesmo não ocorre com os procedimentos metodológicos. As orientações são dadas de forma vaga, genérica e mesmo ambígua. Ou então, quando são mais precisas, revestem-se de excessivo formalismo, com sugestões de procedimentos muito mais voltados para os aspectos quantitativos e formais da aprendizagem do que os qualitativos e de conteúdo. Abusam também de terminologias vagas e demarcadas ideologicamente, tais como "desenvolver o espírito crítico", "transformar-se em sujeito do processo", sem apresentar, contudo, sugestões concretas de "como" trabalhar o conteúdo sob a perspectiva histórico-crítica.

A postura de oposição manifesta-se explicitamente na recusa e/ou resistência de algumas escolas em implementar os programas/projetos do PQE, ou nos ataques verbais e públicos ao secretário e sua política, ou ainda no alheamento de muitas escolas em relação às várias iniciativas governamentais realizadas com vistas a estimular a participação e o comprometimento da comunidade escolar com o seu fazer diário. De forma menos perceptível, ela pode também ser vista em uma prática docente inalterada, com professores desenvolvendo suas aulas a partir das diretrizes/orientações/conteúdos/critérios de avaliação emanados de uma proposta curricular já em desuso, posto ter sido oficialmente substituída por outra. Rossi (1990, p. 12) ilustra bem esta resistência quando fala das atitudes demonstrativas do impasse, da passividade, do ceticismo e da desconfiança que tomou conta da maioria do corpo docente da FEDF:

"Se o PQE vem do governo, não presta"; "os colegas que trabalham com o PQE estão a serviço do governo"; "não faço nada, pois o diretor não deixa"; "esses professores só pensam em seus interesses"; "esses alunos de periferia não cooperam"; "vou deixar a FEDF para ganhar dinheiro"; "vou me virar

sozinho, pois os colegas não querem nada"; "você que é nova na FEDF não se entusiasma muito, é perda de tempo".

Também, por parte do movimento sindical da categoria ocorreu uma atitude dominante de oposição a esta política educacional. Ainda que existisse em seu interior um grupo que percebia a importância da implantação do PQE, enquanto instrumento que deveria ser utilizado para aprofundar a discussão sobre os fins da educação, sobre a função social e política da escola, prevaleceu a postura de rejeição, sustentada pelo princípio de que apoiá-lo significava fazer o jogo dos setores dominantes, uma vez que o novo governo expressava a mesma correlação de forças do regime militar. Este posicionamento sindical cerceou as possibilidades de nascimento de movimentos orientados para a melhoria da qualidade de ensino, via democratização do espaço escolar. Recorrendo novamente a Rossi (1990, p. 13):

a escola como espaço político-pedagógico permaneceu como área de domínio das concepções educacionais atrasadas. Textos não foram elaborados, seminários não foram realizados, jornais não foram publicados.

Resta destacar, ainda, como elemento dificultador, a ausência de integração entre as equipes dos níveis centrais, a da Secretaria de Educação e da FEDF. Há, de fato, a partir dos documentos analisados, algumas evidências dessa falta de sincronia, fruto também do confronto de interesses inerentes às diferenças ideológicas e político-partidárias entre os grupos de professores e funcionários responsáveis pelo direcionamento desta política. Assim, por exemplo, a perspectiva histórico-crítica da Proposta Curricular para o ensino de 1º e 2º graus, elaborada sob a coordenação da equipe pedagógica da FEDF, foi pouco considerada pela equipe da Secretaria de Educação responsável pela sistematização do PQE. Também aspectos pontuais e prioritários desta proposta, como, por exemplo, a já lembrada questão da alfabetização e da implantação do CBA, que foi simplesmente ignorada enquanto "ações prioritárias" do PQE. Os desencontros advindos desta falta de integração e coesão em torno do

projeto educacional trouxeram grande desgaste à administração na medida em que esta divisão interna entre os responsáveis pelo direcionamento desta política se expressava e se externava nos três níveis do sistema.

Em síntese, pode-se dizer que os esforços desta gestão com vistas à melhoria do ensino público e à democratização da escola não se efetivaram em práticas sistemáticas e duradouras, em função de uma série de dificuldades, algumas das quais consideradas por nós nesta análise. Acarretou um enorme desgaste político ao secretário e à sua administração, principalmente porque as ações implementadas não tinham resultados suficientemente visíveis a curto e médio prazos a ponto de serem computados, internamente, como critérios que legitimassem esta política e até levassem à aprovação da mesma pela maioria da comunidade escolar e externamente, como "dividendos eleitorais" para os grupos políticos que controlavam o aparato estatal naquele momento.

Considerações finais

Após estas colocações, somos tentados ainda, a retomar e a reiterar a questão da autonomia da escola e sua relação com as políticas públicas e a meta de melhoria qualitativa do ensino das duas gestões.

Não resta dúvida de que iniciativas importantes foram tomadas na gestão Fábio Bruno no sentido do fortalecimento da escola, de instauração de um processo de efetiva autonomização desta. Significativamente, a partir de 1989, no governo Roriz, procurou-se reconduzir o sistema de ensino público ao esquema tradicional de centralização do planejamento e das decisões e do verticalismo na condução das questões educacionais. A extinção das eleições diretas para diretor de escola, a liquidação da experiência da coordenação pedagógica por área/disciplina, o esvaziamento da Escola de Aperfeiçoamento de Funcionários e Professores (EAP), a não expansão dos Centros de Alfabetização, a supressão dos Conselhos Diretores nas escolas e a ausência de estímulos para uma atu-

ação dinâmica e autônoma dos Grêmios Estudantis sinalizam para uma retomada deste processo de hierarquização e burocratização das relações políticas e pedagógicas no interior da escola.

Entretanto, parece-nos que ambas as gestões analisadas incorreram no equívoco de considerar apenas alguns dos fatores passíveis de apresentar uma correlação significativa para a melhoria qualitativa do ensino (Mello, 1992, p. 187). Se na gestão da secretária Eurides Brito da Silva o discurso e a prática centralizadora do controle do processo educacional não asseguraram melhoria qualitativa, na do secretário Fábio Vieira Bruno o da democratização da escola também não avançou nesse sentido. A primeira, porque não tinha como projeto político a autonomia das escolas. Buscou a "eficiência" e a "eficácia" no desempenho do sistema, investindo em instalações físicas, equipamentos, capacitação de professores e funcionários e mudanças curriculares, preservando, contudo, o caráter centralizador e autoritário de suas estruturas. A segunda, porque, mesmo tendo priorizado a democratização do espaço escolar como estratégia para o resgate da qualidade do ensino público e investido também nestes mesmos aspectos infra-estruturais, não teve condições políticas e pedagógicas para efetivar esta autonomia. Adotou, de fato, algumas medidas que constituíram avanços significativos na democratização das relações de trabalho no sistema de ensino público e outras que continham grandes possibilidades quanto ao fortalecimento das escolas, mas não conseguiu, usando a expressão de Guiomar Namó de Melo, "ir às últimas conseqüências, alocando nas unidades escolares os recursos, as responsabilidades e a capacidade de gestão para produzir um ensino de qualidade e responder pelos resultados de seu trabalho" (Mello, 1992, p. 186).

Referências bibliográficas

BIANCHETTI, Lucídio, JANTSCH, Ari P. Universidade e interdisciplinaridade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, V.74, n.176, p.25, jan/Vabr.1993.

CASTRO, Claudio de Moura, OLIVEIRA, João Batista. Educação: por onde começar? *apud* MELLO, Guiomar Namó de. Autonomia da escola: possibilidades, limites e condições. In: VELLOSO, Jacques (Org). *Estado e educação*. Campinas: Papirus, 1992.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. Plano Quadrienal de Educação do Distrito Federal, 1987-1990: *resgate do ensino público*. Brasília, 1987.

_____ Indicadores sociais na área de educação. Brasília, 1990.

Secretaria de Educação e Cultura. Educação para a democracia. Proposta educacional para o Distrito Federal: *versão preliminar*. Brasília, 1985.

_____ Plano de Educação e Cultura do Distrito Federal 1980-83. Brasília, 1980.

DREIFUSS, René Armand. *1964: a conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe*. Petrópolis: Vozes, 1981.

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL. *Proposta curricular para a rede oficial de ensino do Distrito Federal*. Brasília, 1982.

_____ *Reformulação da proposta curricular do ensino de 1º grau*. Brasília, 1985a.

_____ *Proposta curricular do ensino de 2º grau*. Brasília, 1985b.

_____ *Avaliação do ciclo básico de alfabetização. 1986-1987*. Brasília, 1987.

_. *Plano de ação/1988*. Brasília, 1988.

JORNAL DE BRASÍLIA. Brasília, 17 fev. 1993.

JORNAL QUADRO NEGRO. Brasília, fev. 1993

MELLO, Guiomar Namó de. Autonomia da escola: possibilidade, limites e condições. In: VELLOSO, Jacques et al. *Estado e Educação*. Campinas: Papirus, 1992.

ROSSI, Luiz. Relações de poder no ensino público do Distrito Federal. *Revista Sim Pró-Educar*, Brasília, v.1, n.1, out. 1990.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1983.

Recebido em 20 de outubro de 1994.

Diva do Couto Gontijo Muniz, licenciada em História pela UFMG e mestre em História, área Política Interna, pela UnB; é doutoranda em História pela USP e professora de História do Brasil e Prática de Ensino de História no Departamento de História da UnB.

This is a study on public education politics which privileged better quality schooling issues as well as continuity and discontinuity in the programmes implantation. This research shows that public education in the Federal District has gone through two different managements whose politics — although both were trying to enhance schooling quality — stand on diametrical opposi tes. The differences in theoretical postures and procedures adopted by both administrations — one characterized by centralism, verticality and technicality, the other by its school democratization effort — were not, however, successful in realizing the expected quality betterment.

Ils 'agit ici d'une étude des différentes politiques pour l'éducation publique qui ont privilégié les questions d'amélioration de la qualité de l'enseignement ainsi que celles de la continuité et des ruptures lors de l'implantation des programmes. La présente recherche a constaté que le système d'instruction publique du District Fédéral a connu deux gestions dont les politiques, bien qu'ayant l'objectif commun d'amélioration de la qualité, se sont montrées diamétralement opposées — les différences de postures théoriques et manières de procéder adoptées par chacune des deux administrations.

Este es un estudio sobre políticas públicas para la educación en el cual se ha dado prioridad a las cuestiones de mejora en la calidad de enseñanza, y continuidad/discontinuidad en la implementación de programas. La investigación demostró que el sistema público de enseñanza en el Distrito Federal ha sido objeto de dos gestiones que, malgrado proponiendo las dos la mejora en la calidad, sus políticas resultaron diametralmente opuestas entre sí. Las posturas teóricas y los procedimientos prácticos se presentan muy distintos. Una administración se ha caracterizado por el centralismo, el verticalismo y el tecnicismo; mientras la otra, por el esfuerzo en la democratización del espacio escolar. Sin embargo, ni ja una, ni la otra, han logrado el prometido adelanto en la calidad de la enseñanza.

O Ensino Médio Noturno e a Sociedade Brasileira: Expansão e Organização Pedagógica

Leila de Alvarenga Al a fra
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Procurou-se apreender os fundamentos sociais e pedagógicos inerentes à concepção de formação do ensino médio noturno, bem como seu papel social. Foram analisadas as iniciativas privadas, as políticas públicas e as decisões tomadas no processo de expansão e organização pedagógica dos cursos noturnos para jovens e adultos no Brasil. Utilizou-se de ampla revisão bibliográfica, selecionando-se documentos e referências para registrar esse processo, tomando-se especificamente o período compreendido entre o Império e 1930. Apesar do desenvolvimento lento e irregiáar do ensino médio noturno nas diversas províncias do país, foi possível identificar características comuns, bem como o sentido sociopolítico e pedagógico da formação pretendida.

Democratização das oportunidades e formação no ensino médio noturno

Muito embora as origens e tendências da concepção de formação da escola média brasileira estivessem sendo gestadas desde o período colonial e com maior expressão durante o Império, somente com a organização do sistema nacional de educação no Brasil, por volta dos anos 30, ela ganha novas feições. Concebida inicialmente para atender à educação das elites oligárquicas de uma sociedade essencialmente rural, a educação brasileira nasce sob o signo das desigualdades sociais e cultu-

rais. O ideal de igualdade cultural não se colocava como meta social para a sociedade brasileira, por ser esta essencialmente agrícola, oligárquica e escravocrata. Nesse contexto, a educação como um direito do cidadão comum estava também ausente das demandas sociais. Os pressupostos liberais que sustentavam o conceito de cidadania e igualdade de direitos civis penetram muito tarde no país, comparativamente à sua inserção nas sociedades européias.

Somente a partir do movimento republicano, a educação brasileira é atingida pelos ideais da igualdade. A democratização da educação é defendida, inicialmente, como a garantia de acesso à escola primária. Segundo Beisegel (1974, p.6), no entanto, "a afirmação legal do direito dos cidadãos à educação elementar não criava, por si só, as condições imprescindíveis à implantação da instrução popular no país". Tais condições se instauram no país com o projeto de desenvolvimento industrial e a necessidade de construção de relações sociais e exigências culturais de uma sociedade capitalista, industrial, moderna. Somente a partir dos anos 30, esse processo se acelera, muito embora os interesses econômicos e culturais do Brasil agrícola prevalecessem ainda por várias décadas na sociedade brasileira.

O ensino médio, instituído desde as suas origens como privilégio social e cultural das elites oligárquicas, objeto de críticas e de diversas tentativas de modificação ainda na Primeira República, teve sua concepção de formação mais vigorosamente contestada por ocasião da Reforma Francisco Campos. Os conflitos entre ideais academicistas e cientificistas na formação dos jovens deixavam evidentes os limites do modelo hegemônico para incorporar o desenvolvimento das ciências naturais e da tecnologia, já absorvido pelas universidades e institutos europeus.

Por outro lado, o movimento dos pioneiros da educação e seu ideário educacional modernizador, que gradualmente penetrara o ensino primário urbano, permanecem distantes do ensino secundário, "resguardado" pelos interesses educacionais, culturais e ideológicos dos intelectuais da Igreja Católica.

Somente a partir dos anos 40, e após a ditadura Vargas, a concepção de formação da escola média brasileira e o seu caráter essencialmente seletivo e academicista retornam ao debate nacional como parte da trama política em defesa dos interesses populares pela Publicização da educação básica, em contraposição aos interesses privatistas. Do Império aos anos 40, o ensino médio de cunho mais popular estava, no entanto, sendo construído, ora à revelia do Estado, ora com sua participação direta, mas sempre complementar às iniciativas particulares. Esse processo, ainda a ser mais profundamente investigado, tem muita proximidade com as primeiras iniciativas de educação de adultos no país. A partir dos anos 20, o ensino médio popular e essencialmente noturno se afasta gradualmente desses movimentos para, nos anos 30, ser inserido às políticas de formação do trabalhador do governo Vargas. Esse deslocamento reduz a formação média popular ao ensino técnico, legitimando a dualidade social e estrutural do ensino médio de então, e inviabilizando a construção de uma proposta pedagógica unitária de escola média para todos e em continuidade ao ensino primário.

Durante os anos 50, as medidas de aproximação dos dois ramos de ensino, o técnico e o acadêmico, embora tenham, no nível formal, aproximado essas duas realidades pedagógicas, não garantiram a construção de uma concepção de formação básica cujo horizonte apontasse para uma escola pública, popular, de ensino médio, em continuidade a uma escola primária, fundamental. Esse dilema persiste no ensino médio brasileiro, mesmo após a imposição de um modelo único de formação pela profissionalização compulsória. Esse fato, por si só, já permitia vislumbrar o desastre educacional que se seguiria, no decorrer da década de 70. A grande diferenciação educacional que emerge entre as escolas médias e os tipos de ensino, entre os anos 70 e 80, reflete não apenas a falência do modelo imposto, mas, igualmente, revela que as transformações sociais, culturais, políticas e econômicas em curso no país colocavam novamente a questão da concepção de formação no ensino médio

como tema central para a sociedade brasileira. Não era suficiente, portanto, ampliar o número de escolas sem ter claro o tipo ou tipos de formação que esse nível educacional deveria oferecer. De forma semelhante, tornava-se inaceitável reproduzir, nesse grau de ensino, as mesmas desigualdades sociais e culturais que a cada dia distanciavam ainda mais os jovens de diferentes camadas sociais.

As questões em torno da concepção de formação no ensino médio brasileiro permanecem sem solução durante o debate sobre o novo projeto de educação nacional, nos anos 80. Isso porque as discussões realizadas não chegaram a ultrapassar o nível da polarização ideológica circunscrita à política de profissionalização *versus* a de politecnia. Esse discurso, produzido no nível das idéias, e longe da realidade concreta das escolas e das necessidades postas pela sociedade, muito confundiu e pouco contribuiu para a superação das contradições apontadas no ensino médio brasileiro. Da mesma forma, pouco se discutiu sobre as transformações na concepção de formação geral, básica, em contraposição à existente nas décadas e reformas anteriores.

Se novas demandas sociais, econômicas e políticas estão a exigir o repensar da concepção de uma formação básica, o forte sentido de controle social incorporado à organização pedagógica e à prática docente, nessas escolas, parece constituir, também, um limite a ser superado. De forma semelhante, a descaracterização ou esvaziamento do próprio processo de democratização do ensino médio cresce na proporção do abandono em que se encontra o sistema público, atingindo, em especial, a qualidade da formação que prevalece nas escolas médias e, em especial, nas noturnas. Por último, a perda do valor social da profissão docente, os baixos salários, a intensificação do sindicalismo docente e as paralisações prolongadas trouxeram conseqüências devastadoras para a formação desses jovens.

A escola média noturna apresenta-se assim marcada por uma contradição básica: até o presente, é apontada como a principal via de conti-

nuidade educacional para as camadas populares¹, mas impõe a esse alunado propostas de formação, práticas de ensino e estratégias pedagógicas que acabam por expulsá-lo dessa escola. As inúmeras reprovações, repetências, evasões escolares, bem como o freqüente retorno desse aluno à escola revelam que algo de muito complexo envolve a teia pedagógica dessa escola, colocando questões que vão além de simples justificativas, como a má qualificação e "proletarização" de seu corpo docente, o trabalho é o desinteresse do alunado, a crise econômica brasileira e, até mesmo, a ausência de um capital cultural supostamente necessário para "se ir bem na escola".

Do anonimato das estatísticas do Estado, a escola média noturna assume, assim, uma posição de destaque no cenário educacional, como uma solução mal resolvida. Sua posição social é de inferioridade em face das demais escolas médias, e seu ensino quase dispensável para muitos profissionais que nela ensinam. Essa realidade contrasta fundamentalmente com o que pedagogicamente se faz nas escolas médias diurnas, onde estudam as camadas médias e grupos sociais mais favorecidos economicamente.

O objetivo deste trabalho é reconstruir o processo de expansão dessa escola, para apreender a racionalidade sociopedagógica inerente às políticas públicas, às iniciativas privadas, e às ações e decisões pedagógicas tomadas nas diferentes províncias do país. Acreditamos que essas iniciativas acabaram por gerar um conjunto de significados, de princípios sociais e pedagógicos, de comportamentos, de imagens, de estratégias de

¹A expansão das escolas médias noturnas é, sem dúvida, surpreendente: em quinze anos tais escolas passaram a atender quase 50% da população matriculada no ensino médio. Nos grandes centros urbanos, esse percentual atinge 60%. A expansão do ensino médio em Minas Gerais e em Belo Horizonte exemplifica essa tendência. Entre 1972 e 1989, a matrícula nas escolas médias em Minas Gerais foi duplicada, concentrando, em 1989, 53,4% dos alunos em escolas noturnas. Em São Paulo, a concentração de matrículas no noturno é semelhante: em 1980, 58% do alunado freqüentavam escolas noturnas; em 1983, esse percentual já era de 63,2% e, em 1986, de 68,5% (Mafra, Cavalcanti, 1992). A outra via tem sido os cursos supletivos, quer sob a forma de exames em disciplinas específicas do segundo grau, quer organizados como escolas ou cursos supletivos noturnos. Nenhuma dessas iniciativas, porém, recebe uma proporção tão elevada de alunos como as escolas noturnas públicas e particulares de ensino médio.

ensino, por meio dos quais professores e alunos dirigiam suas ações e explicavam os seus limites. Esses significados construíram como que um referencial teórico e prático, que orientou e direcionou a organização pedagógica, a percepção e a prática docentes e a solução dos problemas que os professores do ensino noturno enfrentaram. Referencial semelhante parece justificar a formação insuficiente e desqualificadora, bem como o descompromisso e o desinteresse profissional, freqüentemente observado nas escolas médias noturnas nos tempos atuais².

Partimos, assim, do pressuposto de que, mais do que um esforço para reduzir diferenças ou democratizar o ensino, as escolas médias noturnas estariam contribuindo para manter e ampliar as distâncias culturais e sociais que separam os alunos trabalhadores dos jovens de outras camadas sociais, presentes em escolas médias diurnas. Essa prática pedagógica, portanto, recria, no presente, uma nova dualidade social entre a escola das camadas médias e das elites e aquela das camadas populares, negando, portanto, na prática, o discurso democratizador do acesso à educação média, assim como a possibilidade de mudança na concepção de formação no seu interior.

Abrangência do estudo e indicações metodológicas

Neste artigo, pretendemos nos concentrar na reconstrução histórica do ensino médio noturno no período compreendido entre o Império e a década de 30. Inquirimos sobre a origem da racionalidade pedagógica

² Nos últimos anos, alguns estudos têm contribuído para caracterizar de forma mais concreta o cotidiano e as dificuldades presentes no ensino noturno. De causas variadas, o distanciamento do mundo do trabalho, o empobrecimento dos conteúdos e o aligeiramento do ensino, a apatia e o descompromisso dos professores, as ausências e os atrasos sistemáticos dos alunos, a rotatividade constante dos professores, o adiantamento das aulas, os exercícios não executados, a avaliação superficial e simplificada, a ausência de um planejamento individual ou coletivo das atividades escolares, a expectativa do fracasso dos alunos, a falsa profissionalização, a ausência de laboratórios, oficinas, bibliotecas, a inexistência de convênios com centros de treinamento profissional ou com empresas para estágios complementares da formação profissional são, dentre outras, as causas mais freqüentemente apontadas.

e dos saberes escolares definidos como "adequados" aos cursos médios noturnos. Como foram historicamente estabelecidos, como adquiriram estatuto cultural hegemônico no currículo, como influenciaram a organização dessa escola e o trabalho docente nela realizado.

Entendemos por racionalidade pedagógica um conjunto de explicações, de inferências, de justificativas, que atuam no nível da razão, do racional, integrando um corpo de conhecimento e estratégias pedagógicas que sustentam uma concepção sociopolítica e cultural das escolas, uma teoria de ensino e uma prática docente. Acreditamos que nessa racionalidade se inserem também elementos simbólicos e ideológicos, imagens, percepções e expectativas que regulam as relações de trabalho no interior dessas instituições, bem como as formas de organização do processo de ensino, as relações nas salas de aula e as práticas docentes. Esse conjunto simultaneamente racional e simbólico, objetivo e subjetivo, teórico e prático, coletivo e individual, reproduz uma cultura, uma organização, relações pedagógicas e uma prática docente específica, descortinando uma realidade social e cultural ainda pouco conhecida.

Não está no horizonte deste estudo apreender tais características pelos caminhos de um estudo antropológico ou etnográfico. Pretendemos nos guiar a partir das orientações metodológicas, a seguir.

Procurou-se, inicialmente, apreender a concepção de ensino noturno num conjunto de significados sociais e pedagógicos historicamente construídos, por intermédio de políticas públicas estabelecidas para esse tipo de formação. A crescente produção acadêmica sobre a situação atual dos cursos noturnos contrasta com as poucas tentativas de investigar seu percurso histórico. Ao inquirir sobre o *passado histórico do ensino médio noturno* no país, intencionamos apreender o processo de desenvolvimento dos cursos noturnos e o imaginário sociocultural presente nas políticas educacionais e decisões tomadas pelos órgãos públicos do Estado ou seus representantes.

Numa ampla revisão bibliográfica, foram selecionados alguns estudos históricos de abrangência nacional e referentes ao Estado de Minas Gerais que permitiram a reconstrução das iniciativas de ensino noturno desde o século XIX até a década de 30. Complementam esta parte os exames de alguns documentos originados no MEC e da Legislação do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, uma vez que a realidade mineira é a que nos interessa de perto.

Procuramos, assim, captar elementos que nos permitirão uma aproximação da racionalidade sócio-cultural-pedagógica historicamente construída, a partir do estudo de documentos e de políticas estaduais educacionais estabelecidas durante o período citado.

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que essa racionalidade se concretiza numa prática de ensino seletiva, arbitrária e discriminatória, que oculta o verdadeiro sentido social e político da pedagogia dos cursos noturnos. Partimos da hipótese de que essa pedagogia se assenta fortemente no culto ao controle social do acesso ao conhecimento, de sua distribuição e das habilidades pessoais, técnicas e culturais mais valorizadas pela sociedade brasileira até aquele momento. Esse controle se traduz em estratégias e mecanismos objetivos e subjetivos, pedagógicos e sociais, que operam no interior das escolas e das salas de aula e nas relações sociais, dificultando o acesso dos grupos populares à formação básica a que têm direito, como cidadãos, como indivíduos e como trabalhadores.

As transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas no processo de desenvolvimento histórico do país entre o século XIX e os anos 30 serão aqui referenciadas apenas para contextualizar a trajetória da escola média noturna no período.

Este estudo não pretende ser exaustivo, mas indicativo de tendências que instiguem o desenvolvimento em profundidade de outras pesquisas na área.

A Pedagogia e a organização do ensino médio noturno: vínculos históricos

O ENSINO MÉDIO NOTURNO NO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS (1850-1930)

O ensino médio noturno, de características ainda pouco definidas, insere-se nas primeiras iniciativas de educação de adultos ocorridas no país, em meados de século XIX. Tais iniciativas, predominantemente de caráter privado, são, no entanto, gradualmente assumidas pelo Estado Nacional emergente, como necessárias em face das transformações ocorridas na composição social do país, após a abolição da escravatura pela Monarquia, em 1888.

Coloca-se para a sociedade a necessidade da alfabetização e da educação primária para a grande massa de escravos negros adultos e jovens liberados, muito embora o "Império tivesse enfrentado o problema da redefinição da cidadania de maneira a dificultar a incorporação dos libertos. A lei eleitoral de 1881, que introduziu o voto direto, sob o pretexto de moralizar as eleições, reduziu drasticamente a participação eleitoral ao exigir dos eleitores saber ler e escrever" (Carvalho, 1990, p.24).

O crescimento urbano, a instalação das primeiras fábricas e manufaturas no país anunciavam, por outro lado, a importância de novas formas de educação para atividades e funções mais práticas que não se enquadravam nos currículos das tradicionais escolas acadêmicas clássicas de orientação jesuítica, exclusivamente orientadas para a formação das elites patriarcais. O ensino noturno no país vai, assim, constituir-se em meio a duas questões centrais: a construção do Estado Nacional, a transformação das relações sociais da sociedade colonial e imperial e a necessidade de construção de uma proposta pedagógica que refletisse os interesses públicos e particulares subjacentes a esse novo Estado.

Primeiras iniciativas

Pouco se conhece sobre as primeiras iniciativas de organização do ensino noturno no Brasil ocorridas a partir da segunda metade do século XIX. Entre 1866 e 1880 são estabelecidas, em diversas províncias, aulas noturnas, escolas noturnas e cadeiras noturnas para o ensino de adultos. Em meio à população a que se dirigiam tais cursos encontravam-se os jovens de origem social popular que, por princípio, eram também percebidos como adultos. Impedidos de freqüentar a educação estruturada para o atendimento de grupos sociais mais privilegiados, só lhes restava essa possibilidade educacional, ou seja, escola noturna de adultos.

O primeiro registro desse tipo de ensino ocorre, segundo Moacir, na capital da província de Pernambuco (1886), onde são criadas quatro escolas noturnas de instrução primária para o sexo masculino e *sem distinção de idade*, tendo sido admitidos 280 alunos.

Em tais escolas, os professores públicos, embora recebendo gratificações salariais para trabalharem, tinham seus serviços discriminados quanto aos seus direitos de aposentadoria:

O tempo de exercício em escolas noturnas não será computado para obtenção de gratificações de qualquer natureza, e somente contado na razão da quarta parte para jubilação, não compreendendo nesta disposição o tempo que já contarem os atuais professores (Moacir, 1939, v.I, p.553).

Em 1871, no Maranhão, realiza-se a reforma da instrução pública, determinando, dentre outras medidas, o estabelecimento da obrigatoriedade escolar e a criação de aulas noturnas para adultos. Tal iniciativa é considerada pelo presidente da província, A. O. Gomes de Castro, a mais importante das mudanças educacionais instituídas na ocasião. Segundo ele:

O homem do povo que vive de salário encontra nessas escolas a instrução que não pôde adquirir na infância e, sem prejuízo do trabalho, habilita-se a

compreender melhor os direitos e deveres que lhes incumbe como cidadão e pai de família (Moacir, 1939, v.1, p.216).

Essa lei, porém, não foi executada nos termos previstos por falta de recursos para pagar as gratificações prometidas aos professores. Alguns, no entanto, abriram e sustentaram, por conta própria, escolas noturnas. Tal fato é apontado como um indicador da necessidade de o Estado conceder os meios para a remuneração dos professores, para poderem se generalizar tais escolas, uma vez que a maior afluência de alunos aos cursos abertos na capital indicava "que o povo havia compreendido as vantagens da instrução" (Moacir, 1939, v.1, p.216).

Em Alagoas (1872), seis cadeiras noturnas são criadas em várias cidades e vilas do interior por decisão da legislatura, as quais deveriam funcionar no mesmo prédio das aulas diurnas. Segundo as estatísticas da época, das 137 escolas de instrução primária da província, 80 eram para o sexo masculino, 57 para o feminino e apenas 8 eram noturnas. A frequência chegou a 171 alunos. Tais escolas, porém, foram fechadas dois anos depois (1874) e reabertas em 1876, no bojo de uma reforma em que foi dada maior ênfase à instrução do cidadão e à instrução popular, sob determinação do "sábio e generoso monarca". Além das escolas noturnas, são também criados colégios, bibliotecas e institutos normais (Moacir, 1939, p.607).

Em 1885, é estabelecido pela Corte que nos cursos noturnos para adultos deverão ser ensinadas "as disposições da Constituição do Império e do Código Criminal que mais interessem aos cidadãos brasileiros" (Moacir, 1939, p.619).

São do mesmo período as escolas noturnas do Piauí (1872), criadas na capital e nas cidades de Amarante, Oeiras, Parnaíba e nas vilas de Piracuruca e Pedro II, a pedido dos professores. Em 1874, no Rio Grande do Norte, fica garantido o auxílio financeiro para as escolas noturnas. Na província do Ceará, a Lei de 24 de setembro de 1879 determina que:

Em três das aulas primárias da capital ficam criados três cursos noturnos de ensino elementar para adultos, sendo dois para alunos e um para moças. Os cursos serão regidos pelos respectivos professores entre 18 e 21 horas da noite. Poderão matricular-se neles indivíduos maiores de 14 anos com atestado de boa conduta civil e moral passado pelo vigário (Moacir, 1939, v.1, p.370).

Os professores recebiam gratificações que variavam segundo o número de alunos, sendo necessário o mínimo de 20 alunos para que os cursos funcionassem. Estabelecia-se, também, que nos cursos noturnos anexos às escolas públicas, as principais disposições da Constituição e do Código Penal deveriam ser decoradas pelos alunos.

Enquanto na maioria das províncias ocorriam iniciativas no sentido de abertura dos cursos noturnos, na Paraíba uma resolução de 1876 determinava a supressão das cadeiras do Ensino Normal do liceu e das noturnas da província, e no Pará (1886) ficavam também extintas as escolas noturnas fora da cidade.

Algumas dificuldades são também apontadas para a manutenção de escolas noturnas em Camboriú, Santa Catarina, devido à baixa frequência dos alunos, desconhecendo-se, no entanto, as razões desse fato. No entanto, em 1876, as escolas noturnas primárias e as aulas noturnas de desenho da capital eram reconhecidas pelos relevantes serviços prestados. Por isso, recomendava-se serem auxiliadas pelas verbas provinciais, pois haviam sido fundadas pela iniciativa pessoal de professores.

Situação semelhante é também encontrada no Rio Grande do Sul, em 1873. Registra-se a existência de uma escola primária noturna gratuita, com 78 alunos, instalada por professor público. Em Santa Catarina, como no Rio Grande do sul, partia de professores isolados a decisão de manter a oferta de cursos noturnos independentes ou de escolas primárias para adultos.

Do relatório de 1949, da Diretoria do Ensino Fundamental do MEC, consta a inauguração, no Rio Grande do Sul, por regulamento da

província, de 1857, do ensino de adultos de que se encarregariam professores das escolas primárias. Em portaria posterior (1881), o diretor geral de instrução designava um professor em cada município para cuidar do ensino de adultos. Entretanto, não há documentação que comprove a generalização dessa medida. Acredita-se, porém, que tal providência tenha influenciado no nível cultural da população, pois ali se encontravam os menores índices de analfabetismo no país. Outro fator favorável para a difusão da instrução entre a população está no pequeno contingente de população negra escrava existente nas províncias do sul.

Em Goiás, a abertura de escolas noturnas partiu, no entanto, do próprio presidente da província. Em relatório do inspetor geral, documenta-se na capital a freqüência de 26 alunos, cujas despesas eram realizadas sob os auspícios do presidente por meio de sua Inspeção Geral. O poder público, nesse caso, assumiu a responsabilidade de criar as escolas às suas expensas, acrescentando, ainda, o auxílio aos alunos.

Na província do Paraná (1872), as escolas noturnas existentes para adultos, pelos bons resultados que demonstraram, foram estendidas a várias municipalidades. O presidente da província insistiu na sua manutenção, escrevendo:

Tendo uma parte do imposto predial, segundo a Lei de novembro de 1882, destinada ao desenvolvimento da instrução, convém que essa Câmara continue a manter a escola noturna, como produto do imposto predial.

A importância de tal decisão revela a existência naquela província de uma nova mentalidade, pela qual se defendia como necessária a relação entre a cultura do povo e a capacidade de deliberação em situações de significação social e política. Dentre outros, um projeto estabelecia que aos 21 anos os que não tivessem sido alfabetizados não gozariam de direitos políticos. Observou-se ainda naquele Estado a atitude progressista de dar instrução à raça negra, com o estabelecimento de escolas noturnas para adultos e escravos.

A opção no Espírito Santo (1873) foi feita pelas escolas noturnas de ensino primário criadas na capital e em cidades mais populosas. Registra-se a frequência de 26 artesãos na capital e em São Mateus, cujos exames foram louvados pelas autoridades de instrução pública (Moacir, 1939, p.40-46).

Segundo Moacir, na província de Sergipe (1874) não foi preciso muito esforço para demonstrar a necessidade das escolas para os adultos, uma vez que a idéia corria triunfante. A primeira iniciativa (Moacir, 1939, V.2, p.44-46) coube ao presidente A.C. Cunha Leitão, criando o curso noturno anexo ao Ateneu, e autorizando o funcionamento de escolas noturnas em seis municípios, sendo uma delas no Engenho Novo, freqüentada por lavradores. Naquele estado houve maior preocupação com a organização dos cursos noturnos. Por volta de 1875-1876 ficava regulamentado que as escolas noturnas seriam regidas pelos professores públicos das respectivas paróquias, mediante uma gratificação. Na falta destes, seriam preferidos alunos mestres da Escola Normal e, na ausência destes, por quem fosse habilitado pela Diretoria Geral da Instrução Pública.

Do relatório, constava que sete escolas noturnas da capital, mantidas pelos cofres provinciais, funcionavam nas mesmas casas das aulas ordinárias, e que seus professores recebiam gratificações correspondentes à metade do ordenado. Registrava-se, ainda, que a frequência nessas escolas estava diminuindo consideravelmente, tendo sido de 257 alunos em 1875, inferior à dos anos anteriores. Questionava-se, assim, o benefício real obtido através do ensino em tais escolas.

Em Mato Grosso, o relatório do inspetor geral (1873) descrevia as dificuldades encontradas para o funcionamento das escolas noturnas:

Foram criados na capital cursos noturnos reunindo cada um deles as seguintes cadeiras primárias: gramática da língua nacional, latim, francês, escrituração mercantil, geografia e história. A primeira, terceira e quinta cadeiras não chegaram a funcionar; a de gramática e a de francês, os alunos abandonaram; a de geografia e a de história não foram providas. O

curso da capital foi instalado à noite, em 13 de outubro do ano passado. O da freguesia de Pedro II, pouco depois, com as mesmas cadeiras, menos escrituração mercantil. So a de português teve seis alunos, as outras nenhum. Uma instituição desta ordem hoje adotada quase universalmente e que tantas vantagens poderia trazer, se fosse bem compreendida e devidamente abraçada pelo povo, não produzia o resultado que era de se esperar (Moacir, 1939, v.2, p.470).

Em São Paulo, registros de 1886 colocam a possibilidade da criação de escolas noturnas nos municípios:

Os conselhos municipais poderão quando julgarem conveniente, e conforme a aprovação do diretor-geral, criar um curso noturno para adultos, compreendendo as mesmas matérias da escola de primeiro grau, com exceção de ginástica. Para regência deste curso, será designado pelo Conselho um professor público do lugar, com a gratificação de mil réis por aluno freqüente (Moacir, 1939, v.2, p.405).

Em 1872, no entanto, já existiam duas escolas noturnas para adultos, por iniciativa particular, que eram freqüentadas, respectivamente, por 390 alunos (260 nacionais e 130 estrangeiros) e por 40 alunos dos cem matriculados. Cursos noturnos foram também estabelecidos nas escolas municipais de São Sebastião e São José, com subvenção dos cofres públicos, além de dois outros no Engenho Novo. Foi, também, incumbido ao inspetor geral propor às escolas públicas a abertura de tais cursos, dada a conveniência daquele ensino. Em 1883, são apontados problemas graves na organização e no currículo do ensino normal, incluindo entre outros o fato de os cursos funcionarem à noite, dificultando o ensino prático de pedagogia e, conseqüentemente, a garantia de titulação dos alunos para o exercício do magistério (Moacir, 1939, v.2, p.326). Tais dificuldades foram geradas pelo decreto de abril daquele ano, que determinava o funcionamento à tarde e à noite de todas as aulas das escolas normais. Essa idéia foi considerada pelos professores de uma infelicidade indescritível, uma vez que "não se conhece um só país no mundo onde a Escola Normal

seja noturna". Em São Paulo, a Associação de Socorro Mútuo Liga Operária também inaugurou cursos noturnos em conformidade com os seus estatutos, de 1873, mas só um ano depois os cursos puderam ter início, em casa alugada, e contando com um bom número de alunos. Achavam-se providos das seguintes cadeiras, que funcionavam alternadamente nos dias úteis, das 18 às 21 horas: instrução primária, francês, inglês, história, geografia, desenho linear, matemática elementar, escrituração mercantil, química, física, higiene, medicina doméstica e música. Surgem, também, em São Paulo, associações particulares destinadas à disseminação do ensino primário entre jovens e adultos, tais como a Sociedade Propagadora da Instrução Popular e a Associação Operária Propagadora da Instrução. Na província de Minas Gerais, em 1879, estabelece-se que:

Para o ensino primário de adultos o governo poderia criar escolas noturnas e dominicais nas cidades mais populosas (Moacir, 1939, v.3, p.189).

Os limites de idade nas escolas noturnas e dominicais eram de 16 e 40 anos. As escolas eram destinadas ao sexo masculino e poderiam ser instaladas desde que pudessem contar com a frequência mínima de 30 alunos. As lições eram dadas apenas em três horas, todas as noites, com exceção dos domingos. As matérias ensinadas eram: língua pátria, aritmética, geometria e desenho, e lições de coisas. Segundo Mourão (1962, p.211):

Destinadas a adolescentes, ou mesmo a adultos, as escolas noturnas apresentavam inestimáveis benefícios aos alunos que trabalhavam durante o dia, não podendo freqüentar os grupos escolares ou as escolas isoladas que funcionavam de manhã ou a tarde. Os seus programas aprovados conjuntamente com os dos grupos escolares e das escolas singulares nada tinham, talvez, de específico para a finalidade. O regime desses cursos noturnos era o das escolas singulares com quatro classes, que estudavam ao mesmo tempo, cabendo ao professor, pela divisão de tarefas, mantê-las todas em atividades ao mesmo tempo.

Na província do Rio de Janeiro, a lei de 1867 criava, em cada uma das cidades, uma escola noturna de instrução primária para o sexo masculino. O governo dispunha-se a contratar pessoas habilitadas para ensinar, preferindo professores públicos primários, mediante gratificações que variavam conforme o número de alunos. Seriam admitidos à freqüência adultos que quisessem matricular-se. Recebendo a escola mais de 60 alunos, o governo se responsabilizaria por contratar outro professor da mesma cidade para reger uma nova turma. As aulas noturnas seriam dadas em prédios das escolas públicas, e outras aulas poderiam ainda ser criadas em vilas populares. Com os professores de aulas noturnas o governo estava autorizado a gastar até 20 contos. Uma deliberação do presidente da província determinava que as escolas noturnas "estavam sujeitas ao mesmo regime e disciplina que as diurnas". Além das matérias do programa escolar, haveria ainda o ensino gratuito das seguintes disciplinas: elementos de geometria, geometria plana, desenho linear e cosmografia (Moacir, 1939, v.2, p.263). Em 1878, porém, foram suprimidas as escolas noturnas de diversas vilas, mantendo-se as da capital e a de Petrópolis, por estarem sendo realmente freqüentadas e por prestarem serviço relevante ao ensino.

Em 1871, perante a Assembléia Legislativa, o representante João Alfredo pede o ensino obrigatório para os indivíduos de 14 a 18 anos em escolas de adultos, estabelecendo multas para os que desrespeitassem a lei. Propõe ainda a subvenção às escolas particulares noturnas, ao afirmar:

... estabelecendo-se o direito de preferência para as escolas de adultos, essas subvenções poderiam torná-las mais numerosas. Sugere também criar nos municípios das diversas províncias do Império escolas profissionais em que se ensinarão as ciências e as suas aplicações que mais convicrem às artes e às indústrias dominantes, ou que venham a ser criadas e desenvolvidas.

Suas propostas, embora inovadoras, não foram efetivadas.

No município da Corte, Moacir (1939, v. 1, p. 106) aponta a refor-

ma Paulino de Souza (1869) como uma das primeiras manifestações sobre a importância da educação de nível médio para a sociedade e para o cidadão, seja através do ensino secundário geral, seja através daquele de caráter mais prático. Nesse documento, registra-se a matrícula de 4.313 alunos em escolas públicas da Corte, que funcionavam em casas arrendadas pelo governo, sem acomodações apropriadas. Embora a utilidade dessas aulas seja reafirmada, a "instrução secundária é mais valorizada por ser a que mais influi na educação, formando a inteligência e em grande parte o caráter dos que a recebem. Formar e fortalecer o espírito da mocidade, habilitando-a para estudos práticos e para a vida social é o papel principal dos estudos secundários" (Moacir, 1939, v.2, p. 112).

No documento o autor, ainda, afirma que: "dos três ramos de ensino, é inegavelmente o primeiro aquele que desperta maior interesse, por abranger todas as classes da população e satisfazer a primeira aspiração intelectual. O ensino primário gratuito deve, assim, atingir todos os cidadãos, uma vez que em país civilizado ninguém deve deixar de saber, pelo menos, ler e escrever". Em seguida, volta a insistir na relevância do ensino secundário, por exercer maior influência na sociedade, concorrendo eficazmente para desenvolver a inteligência dos que o recebem: "Além de essencial para os estudos superiores, pode-se dizer que os homens que se destinam a qualquer carreira, ainda que diversa das letras, como o comércio e a indústria, não têm recebido a conveniente educação. A instrução secundária é indispensável para qualquer cidadão poder ter entrada nas classes médias da sociedade" (Moacir, 1939, v.2, p. 112-139).

Em 1871, em proposta de reforma da educação do município da Corte, João Alfredo afirmava:

Precisamos finalmente de escolas primárias, escolas de segundo grau, escolas noturnas, escolas normais e de bibliotecas (Moacir, 1939, v.2, p. 145).

E assinalado, na mesma data, o estabelecimento, por iniciativa particular, de duas escolas noturnas para adultos: uma fundada pela Sociedade

Auxiliadora da Industria Nacional, em sala de escola pública e por ela sustentada, freqüentada por 390 alunos, e outra fundada por alguns cidadãos, na "freguesia da Lagoa", freqüentada por mais de 40 alunos, dos 100 matriculados. A importância das escolas de adultos para alunos acima de 13 anos é defendida por várias autoridades e membros das assembléias, por meio da contratação de "professores particulares idôneos" ou pela concessão de uma "gratificação" aos "professores públicos que se propuserem a essa tarefa e que desempenharem um bom serviço no julgamento do governo." Tais escolas deveriam ser diurnas e noturnas e as horas das respectivas lições determinadas de modo que atendessem às condições de trabalho dos indivíduos que as freqüentassem (Moacir, 1939, v.2, p. 152).

Em 1878, Leôncio de Carvalho expõe o estado da instrução do município da Corte, afirmando existirem 95 escolas públicas primárias de 1º grau, 121 particulares, e apenas uma escola noturna para adultos, mantida pela Sociedade Propagadora das Belas Artes, freqüentada por 50 alunos das "classes operárias". Estimava-se que a população analfabeta do país atingia cerca de um terço da população geral.

Boa parte das escolas gratuitas criadas por associações particulares ministrava cursos noturnos e destinava-se à alfabetização e à instrução profissional de adultos. Dentre os institutos dessa natureza, destacava-se na Corte, o Imperial Liceu de Artes e de Ofícios. Inaugurado a 9 de janeiro de 1858, por iniciativa da Sociedade Propagadora das Belas Artes, o Liceu oferecia, em 1881, a instrução elementar, profissional, e os rudimentos da instrução secundária a 1.341 alunos maiores de 12 anos, que se distribuíam por diferentes aulas.

Em 1882, na Reforma Almeida e Oliveira, mais uma vez é reafirmada a criação, pelas assembléias provinciais, de escolas noturnas para adultos que não tivessem recebido instrução comum. Altera-se a idade para a freqüência a tais escolas, passando a ser para menores de 25 anos. Sugere-se que as despesas dessa instrução fossem divididas entre a província e a municipalidade.

A introdução de recursos públicos na educação de adultos continuou, no entanto, de forma suplementar às várias iniciativas particulares. Em 1884, por exemplo, já sob a vigência da Reforma Almeida e Oliveira, é fundado o Liceu Literário Português, por uma associação de portugueses beneméritos. Esse liceu oferecia gratuitamente a adolescentes e a adultos, de qualquer nacionalidade, cursos noturnos de instrução primária e secundária. O curso noturno para a instrução secundária do sexo feminino foi instalado nas dependências do externato do Colégio Pedro II, mantido essencialmente pelo esforço particular, apesar de contar com subvenções do governo. Seu funcionamento, porém, só foi autorizado depois de devidamente aprovado pelo ministro de Império, garantindo-se, para isso, a colaboração de professores que se dispusessem a ensinar gratuitamente e o apoio de senhoras da sociedade, a quem seria confiada "a vigilância" das alunas. O curso funcionou regularmente até o fim do Império e em 1887 acolhia 129 alunas, graças ao trabalho gratuito de professores e diretores e às dotações recebidas de particulares.

O ENSINO MÉDIO NOTURNO E A EDUCAÇÃO DE ADULTOS: 1900 A 1930

Nas primeiras décadas do século XX, sob a influência do movimento anarquista trazido para o país pelos imigrantes europeus, surgem as primeiras manifestações populares, demandando ensino primário público, obrigatório e gratuito para todos, e educação de adultos para aqueles que já haviam ultrapassado os limites de idade de frequência naqueles cursos. Desde a Constituição de 1891, cabia aos estados a competência de organizar o ensino primário, o ensino normal e o ensino técnico-profissional. Ao governo central foi atribuído o dever de criar e manter os ensinos secundário e superior. A educação primária e a educação popular passam a ter um desenvolvimento muito desigual nas várias regiões do país. Contribuem, também, para isso, as desigualdades econômicas, sociais e culturais existentes e os interesses políticos

divergentes sobre a importância e a necessidade de se educar a população de forma ampla.

Entre 1900 e 1930, as escolas noturnas continuam vinculadas às iniciativas de educação de adultos, de caráter supletivo, desenvolvidas, principalmente, em escolas primárias estaduais noturnas, com o objetivo de alfabetizar e difundir conhecimentos gerais mínimos. Tais iniciativas se diferenciam quanto: a) à idade de atendimento: 14, 15 e 16 anos; b) aos locais de funcionamento: escolas isoladas, escolas primárias estaduais, firmas e empresas, instituições privadas e sindicatos profissionais, grupos escolares e escolas especiais anexadas aos quartéis; c) ao tipo de curso e de currículo que oferecia.

Em algumas escolas, além da linguagem e da matemática, ensinava-se também geografia, história do Brasil, instrução moral e, sempre que possível, noções sobre os ofícios mais comuns. Outras procuravam, também, estabelecer cursos comerciais.

Em Pernambuco, 1928, estabelecia-se que para os adultos:

... as noções indispensáveis ao exercício de suas profissões deveriam ser dadas em cursos noturnos. Nestes, o professor deveria verificar se o aluno desejava e necessitava aprender de modo a poder ler, escrever e contar, mas também a qualificar-se melhor na profissão que estivesse exercendo (DNE, 1949, p. 151).

Em outros estados, os cursos noturnos correspondiam a uma formação de dois anos de alfabetização, seguidos de ensino de continuação e de aperfeiçoamento, adaptado às necessidades da região. No Distrito Federal, em 1928, os cursos noturnos, denominados de "cursos populares", ministravam além da educação elementar noções de saúde, puericultura, economia social e direito civil. Em 1934, previram-se, também, no ensino noturno, cursos para a extensão da cultura geral e profissional de adolescentes e adultos.

Em algumas unidades da Federação, a iniciativa particular colaborou, também, na extensão do ensino primário supletivo por meio de pro-

gramas como a Cruzada Nacional de Educação (1932, Rio de Janeiro) e a Bandeira Paulista de Alfabetização (1932, São Paulo).

Em São Paulo, desde 1909, o interesse pela educação de adultos gerou a preocupação com a educação das crianças de origem operária, para as quais foram criadas escolas noturnas, para ambos os sexos, localizadas próximas às fábricas e funcionando de acordo com a administração dessas fábricas. A preferência para matrícula foi dada às crianças de famílias operárias analfabetas e desamparadas.

Em 1912, de forma pioneira, o Estado de São Paulo assume o ensino noturno como parte da Legislação Geral e, em decreto, estabelece escolas e curso primário regular noturno para adultos, com duração de quatro anos, e funcionando das 18:30 às 21 horas.

Entre 1912 e 1920, as escolas isoladas de ensino noturno, naquele estado, têm sua matrícula ampliada, principalmente na capital, e passam a ficar numericamente insuficientes. O ensino nelas realizado era inferior ao dos grupos escolares. Afirmava-se mesmo que tais escolas eram "um mal necessário", porque combatiam o analfabetismo, onde o grupo escolar não atingia a todos. A partir de então, principalmente após 1930, a ênfase nas escolas isoladas decai, e os cursos noturnos começam a funcionar preferencialmente nos grupos escolares, para receberem maior número de alunos. Dos professores desses cursos passa-se a exigir um mínimo de quatro anos de magistério. A ampliação do acesso a tais cursos, embora realizada, causou obstáculos à continuidade dos cursos vocacionais e artesanais, uma vez que os grupos escolares não ofereciam condições físicas para sua realização.

Síntese

As experiências com cursos noturnos nas diversas províncias brasileiras durante o século XIX revelam que já havia por parte da monarquia brasileira e, após a Proclamação da República, por parte do Estado

emergente, algum reconhecimento da importância desses cursos, muito embora o desenvolvimento histórico lento e irregular dos mesmos demonstrasse um grande hiato entre a positividade das intenções declaradas e sua concretização. Os cursos de instrução primária e média para adultos e jovens das elites rurais e urbanas eram mais valorizados do que os noturnos, organizados para as camadas populares. Esses cursos foram poucos. Tais iniciativas, ora bem sucedidas, ora frustradas, apresentam, no entanto, algumas características comuns:

a) Na maioria das províncias, as iniciativas para a abertura das escolas ou cursos noturnos partiram, em primeiro lugar, de professores particulares, ou de associações e instituições diversas. A iniciativa privada, portanto, antecede as ações do poder público nesse sentido.

b) Foram, inicialmente, abertas escolas, cursos e aulas noturnas nas capitais das províncias e nas vilas mais populosas. Com bastante frequência, as escolas ou cursos das vilas mais distantes acabaram por ser fechados, sendo mantidos apenas os das capitais e cidades mais próximas a eles. A irregularidade da oferta é assinalada com frequência em quase todas as províncias.'

c) Nem sempre os cursos foram subvencionados com recursos públicos; eram providos, muitas vezes, para subsidiar a iniciativa de professores públicos ou de pessoas e associações que, por conta própria, mantinham as aulas noturnas em funcionamento. Embora reconhecendo ideologicamente a importância da educação para o exercício da cidadania, o Estado reluta em difundir as escolas noturnas e impõe limites aos gastos a serem despendidos com esse ensino.

d) Restrições foram impostas pelas assembleias das províncias em relação aos recursos destinados a tais cursos e às "gratificações" dos professores. Os valores variavam em função do número de alunos que frequentavam as escolas. Diferenciavam-se, ainda, do valor usualmente pago aos professores das escolas diurnas.

e) A abertura das escolas noturnas foi feita, predominantemente, para o atendimento aos adultos do sexo masculino (homens livres), está-

belecendo-se em algumas províncias limites de idade para a freqüência de jovens nessas escolas. De forma semelhante, poucas escolas noturnas aceitavam a presença de mulheres e de índios. Maiores restrições foram ainda estabelecidas para a instrução dos negros. A discriminação racial e a discriminação de gênero são, portanto, estabelecidas desde as primeiras experiências com o ensino noturno.

f) A licença para a abertura de escolas noturnas era dada aos professores, desde que não prejudicassem sua docência diurna, mostrando que as escolas regulares diurnas eram, preferencialmente, cuidadas pela Inspeção Geral.

g) Em geral, os cursos primários para adultos, bem como as de mais aulas noturnas, funcionavam de acordo com o programa, a regulamentação, as exigências e a disciplina estabelecidas para os cursos diurnos. Não há sequer um relato ou menção quanto à especificidade e à organização pedagógica das escolas noturnas, em face das dificuldades que já tinham com a freqüência irregular dos alunos, a grande evasão e as más condições de funcionamento.

h) Houve por parte de algumas províncias maior interesse pela expansão do ensino primário, que desde o Ato Institucional de 1834 lhes cabia organizar. O aparecimento dos cursos primários noturnos para adolescentes e adultos em suas escolas segue como uma decorrência natural dessa incumbência, e em face das elevadas taxas de analfabetismo da população, principalmente após a abolição da escravatura.

i) Nota-se que, nas províncias onde existia trabalho escravo em maior proporção, a instrução popular desenvolveu-se mais vagarosamente e de forma mais irregular. Essa situação ocorreu, principalmente, no eixo norte-nordeste. Nessas regiões, era aceita e difundida pelos governos das províncias a idéia de ser um "ato perigoso" promover a instrução dos negros, bastando-lhes uma educação moral e religiosa.

j) A preocupação com a formação moral caracterizava-se tanto pela necessidade de se exigir um "atestado moral" fornecido pela Igreja

para a freqüência aos cursos noturnos (nada se conhece, porém, sobre a generalização de tal medida), como pela preocupação com o ensino do Código Penal/Criminal e com a educação cívica.

k) As escolas noturnas de adultos não chegaram a ter instalações, programação e organização próprias. A escola diurna e sua proposta pedagógica (currículo, conteúdos, métodos e formas de avaliação) constituíram o modelo a ser seguido e copiado naquelas. Esse parecia ser o entendimento do caráter "democratizador" da oferta dos cursos noturnos. Em termos legais, todos teriam acesso ao mesmo tipo de conhecimento, independentemente de, na prática, tais exigências nunca chegarem a ser concretizadas.

1) A principal diferença na formação entre as escolas primárias noturnas e as diurnas estava no ensino dos "ofícios mais comuns" existentes em cada província e na importância dada à instrução moral. Portanto, pretendia-se que os alunos continuassem a servir à sociedade como "artesãos", possivelmente mais bem qualificados, e como cidadãos moralmente mais ajustados. A atividade de trabalho do aluno não deveria ser, em hipótese nenhuma, prejudicada pela freqüência à escola noturna.

Assim, nas escolas noturnas para adultos e jovens, a educação transforma-se numa espécie de "concessão" do poder instituído a grupos sociais menos favorecidos, para incorporá-los à ordem social oligárquica, pela via de uma alfabetização funcional, uma formação moral e artesanal, cuja ênfase se expressa na consciência dos deveres, na prática dos ofícios e dos bons costumes e na subordinação social. A possível promiscuidade social das camadas populares e, principalmente, da população negra era percebida como uma ameaça potencial à vida social. Nessas escolas, o ensino transformava-se num instrumento de controle social, envolvendo os alunos numa teia de obrigações, de sentimentos e de práticas, por meio do qual se garantia sua integração social e moral, sem grandes distúrbios, conflitos e ameaças à organização social vigente. Limitava-se a ajustar e a socializar adultos e jovens à sociedade vigente, como condição de reali-

zação pessoal e social. Nesse sentido, o direito do cidadão comum a uma formação básica, à cultura historicamente construída, a uma participação ativa na construção social, apresentava-se como necessidade ou demanda pessoal, apenas, enquanto resguardava privilégios sócias e culturais de poucos.

Dessa forma, o autoritarismo inerente às políticas educacionais para adultos e jovens das camadas populares no período examinado revela que a subordinação, o controle, o empobrecimento da formação e o caráter estritamente utilitarista e imediatista prevaleceram na concepção de educação dos cursos noturnos.

A questão que se coloca é a de que se indague até que ponto essa herança social e cultural persiste nas práticas dos professores, na concepção de formação e no cotidiano das relações sociais das escolas médias noturnas atuais.

Referências bibliográficas

BEISEGEL, Celso Rui. *Estado e educação popular*. São Paulo: Pioneira, 1974.

BITTENCOURT, Raul. A educação brasileira no Império e na República. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 19, n.49, p.41 -76, jan./mar. 1953.

BRASIL. Departamento Nacional de Educação. Histórico da educação de adultos no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 13, n.37, p.140-158, set./dez. 1949.

BRIQUET, Raul. Instrução pública na Colônia e no Império (1500-1889). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.2, n.4, p.5-20, out. 1944.

CARVALHO, J.M. *A formação das almas*, o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

M FILHO, L., VALENTIN, S.S. Organizando para instruir. Coagindo para educar. Raça e gênero na educação mineira da Primeira República. *Teoria e Educação*, n.5, p. 149-160, 1992.

MAFRA, Leila de A. Formação e trabalho: o vivido e o representado pelo aluno trabalhador de 2º grau do Brasil. In: MAFRA, Leila de Alvarenga, CAVALCANTI, Ednar de Carvalho (Orgs.). *Ensino médio no Brasil*, da ruptura do privilégio à conquista do Direito. Brasília: INEP, 1992. p.87-120.

MOACIR, Primitivo. *A instrução e o Império*. Rio de Janeiro: Ed. Nacional, 1939. 3v.

_____ *A instrução e a República*. Rio de Janeiro: Ed. Nacional, 1941. 3v.

MOURÃO, Corrêa. *A instrução no tempo do Império em Minas Gerais*. 1962.

Recebido em 18 de novembro de 1994.

Leila Alvarenga Mafra, doutora em Filosofia pela University of Pittsburgh, Pennsylvania (USA), é professora adjunta do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

This study attempts to apprehend the social and pedagogical foundations sustaining night secondary schools ' social role and proposal for human formation. It has been analysed private initiatives, public po-

licies and decisions taken during the expansion and pedagogical organization of night courses for youngsters and adults in Brazil. An overall review of the literature has been carried out to select references for registering the development of night school within the period comprehended between the establishment of Portuguese Empire in Brazil and 1930. Despite night schools slow and irregular development in several provinces within the country, common characteristics have been identified among them, as the social and pedagogical intentions in the program of study, teachers practice and policies decisions were analysed.

Cette étude essaie de saisir lesfondements sociaux et pédagogiques inhérents à la conception de formation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire du soir, ainsi que son rôle social. A cette fin, l'auteur a analysé les initiatives prises por le secteur privé, les politiques publiques, et les décisions prises au moment de l'expansion et de l'organisation pédagogique des cours du soir destinés aux jeunes et aux adultes au Brésil. L'auteur a procédé à une large révision bibliographique et à une sélection des documents et des textes de référence pour enregistrer ce processus, tout en ayant son attention en particulier, à la période comprise entre l'Empire et 1930. Malgré le développement lent et ir régulier de cet enseignement dans les différentes provinces du pays, ila été possible néanmoins d'identifier quelques caractéristiques communes ainsi que la signification sociale et pédagogique deformation escomptée.

En este estudio se busca aprehender los fundamentos sociales y pedagógicos inherentes a la concepción de la formación de la enseñanza media nocturna, así como, su papel social. Fueron analizadas las iniciativas privadas, las políticas públicas y la toma de decisiones en el proceso de expansión y organización pedagógica de los cursos nocturnos para jóvenes y adultos en Brasil. Se utilizó una amplia revisión bibliográfica

elegiéndose documentos y referencias para registrar ese proceso, centrándose específicamente en el periodo comprendido entre el Imperio portugués-Brasileño y 1930. Además del lento e irregular desarrollo de la enseñanza media nocturna en las diversas provincias del país ha sido posible identificar, en este proceso, características comunes, así como, el sentido social y pedagógico de la deseada formación.

*O Ensino de História na Escola Técnica: Teoria e Prática**

Pedro Paulo A. Funari

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Júlia Falivene Alves

Universidade Estadual Paulista (Unesp)

Na realidade
Pouca verdade
Tem o cordel da História.
No meio da linha
Quem escrevinha
Muda o que lhe convém.

"Verdadeira embolada" (Edu Lobo e Chico Buarque)

Trata da educação técnica e do ensino de História no sistema escolar público, no Estado de São Paulo, ligado à Secretaria de Ciência e Tecnologia. Discutem-se os programas curriculares introduzidos desde 1990, ressaltando-se os problemas e avanços daí decorrentes.

Introdução: os objetivos da História

Tradicionalmente, a História tem sido ensinada como ciência que se interessa, sobretudo, pelo passado, despertando, por isso mesmo, pou-

* Agradecemos aos seguintes colegas que, de diversas maneiras, permitiram a realização deste trabalho: Maria de Fátima Simões de Souza, Ana Carolina Calderón, o conjunto de professores associados a este programa, Janete Bernardo da Silva e Thomas E. Skidmore. Contamos, ainda, com o apoio institucional do CEETEPS, da Unesp, da Unicamp e da Vitae. A responsabilidade pelas idéias recai exclusivamente nos autores.

o interesse nos alunos. Nas últimas décadas, porém, novas tendências passaram a encarar esta ciência como um instrumento para se refletir como a realidade social é produzida, através do tempo e em diferentes espaços, por meio de lutas, tensões, contradições, transformações e permanências (Maier, 1984, p.86). O passado deixa, portanto, de ser algo morto, pois está na base seja do hoje, seja do amanhã.

Para isso contribui o grande educador Paulo Freire (1981, p.29), ao considerar que "fazer a história significa estar presente e não, simplesmente, estar representado". Os educadores deveriam, assim, partir da realidade vivida pelos membros da comunidade na sua praxis diária (Fernandes, 1985, p.83). Esta pedagogia crítica preocupa-se, em primeiro lugar, com a experiência do estudante como ponto de partida (Giroux, McLaren, 1986, p.234). Desta forma, a cultura material, do passado e do presente, está no próprio centro dos processos de aprendizagem. Paulo Freire ressalta que as ações quotidianas, os objetos e sua interação com os homens, estão na base da pedagogia emancipadora e, neste sentido, a cultura material, a história não oficial, a visão dos vencidos e o quotidiano constituem parte essencial da Educação (Freire, 1971; Funari, 1991). Os estudantes não são considerados como vasos vazios a serem preenchidos com fatos, mas são pensadores e agentes sociais (Shor, 1986, p.422), capazes de decifrar o mundo à sua volta (Tragtemberg, 1985, p.43).

Elizabeth Ellsworth (1989, p.316) argumentou que a pedagogia crítica pode ser um conceito enganoso. Afirma que "as relações de poder entre estudantes e professores de diferentes raças, classes e sexos são injustas. A injustiça dessas relações e a maneira como estas distorções afetam a comunicação não podem ser superadas na sala de aula, não importa o quão empenhados estejam o professor e os alunos na superação das condições que perpetuam o sofrimento". É, realmente, difícil separar a ideologia do ensino. O único meio de contrabalançar os efeitos negativos dos nossos próprios interesses e pontos de vista consiste em admitir que estamos sempre engajados (Epstein, 1983, p.28). Devemos, desta

forma, aceitar que os fatores políticos fazem parte da formulação de diferentes estratégias pedagógicas.

O ensino de História tem sido particularmente vítima da manipulação ideológica. Currículos de História têm contribuído para a formação de atitudes que tornam mais fácil, para os grupos dominantes, manipular e controlar a sociedade, graças à sua legitimação pelo estudo na escola (Anyon, 1979, p.382), Iraida Vargas e Mario Sanoja (1990, p.90) chegaram a considerar que, na Venezuela, "a História oficial é a manipulação da história". Não seria muito diverso o caso brasileiro. No entanto, podemos escapar desta tendência se "construirmos um currículo escolar que englobe a realidade da vida dos estudantes, um currículo de História que seja verdadeiro e que estabeleça liames significativos com o presente" (Collicott, 1990, p. 109).

Deixando de ser caracterizada, essencialmente, como "ciência do passado", a História deixou, também, de ser considerada detentora de verdades universais e definitivas, e de ser, conseqüentemente, ensinada como sucessão de fatos "dignos de memória", que se desencadeariam mecanicamente, em linha evolutiva, em direção ao progresso e ao aperfeiçoamento, inexorável, da humanidade (Grzybek, 1994, p.344). Os homens comuns, até então encarados como simples peões conduzidos por líderes carismáticos, os grande personagens ou heróis, passaram a ser estudados como produtores de história, e os documentos utilizados não se limitaram mais àqueles oficiais, resultado das reflexões dos dominantes. Assim, todo tipo de registro, escrito ou material, nobre ou vulgar, transforma-se em documento (Lozano, 1987, p.86).

A história não se restringe àquela contada pelo homem branco, europeu, cristão, adulto, rico e dominador. Os testemunhos quotidianos dos índios, negros, dos povos dominados, dos trabalhadores, mulheres, crianças e minorias sociais são contrapostos àqueles dos dominadores, para que se tente abarcar os múltiplos aspectos das vicissitudes históricas (Iggers, 1984, p. 195; Burke, 1989, p.3 e 4). Deixando de ser etapista e

elitista, a História constitui-se como conhecimento e praxis, a um só tempo, e prospectiva, ao propor o estudo do passado e do presente, para a ação social transformadora do porvir. Neste contexto, o estudo da História através de eixos-temáticos permite que se transite das partes para o todo e vice-versa, em constante vai-e-vem no tempo e no espaço, permitindo a compreensão da totalidade do social em suas contradições, mudanças e permanências.

O objetivo do ensino da História não visa ao conhecimento de toda a História, em todos os tempos, pretensão abstrata e ilusória do ensino tradicional. Mas, sim, deve ser capaz de levar o aluno a refletir sobre qualquer momento da história como analista crítico (Kloppenber, 1989, p.1011). Na História temática, como resultado dessas preocupações, parte-se do cotidiano do aluno para reflexões mais amplas sobre a totalidade social. O estudante deve tornar-se sujeito da História, cidadão que se reconhece no processo social e, percebendo os antagonismos, contradições e lutas, pode optar pela forma como, coletivamente, irá atuar na sociedade. Evita-se ainda, com essa abordagem, a idéia, difundida pela ideologia do "avanço inexorável da ciência", de que haja interpretações "superadas", a serem substituídas pelas mais recentes (e supostamente corretas) análises. Assim, não se trata de condenar "o mecanicismo e o determinismo econômico de um marxismo superado" (Faversani, Villalta), pois a adjetivação abundante não retira a subjetividade inevitável dos julgamentos implícitos nas expressões depreciativas usadas. O pensamento crítico prescindir desses recursos e não visa a converter o aluno à verdade ("a interpretação não superada, não mecanicista e não determinista"), mas fornecer elementos para que ele seja capaz de ter seus próprios argumentos e interpretações. Já em 1927, Aldous Huxley lembrava que "the mind is not a receptacle that can be mechanically filled. It is alive and must be nourished".

Na proposta curricular adotada, o primeiro ano visa ampliar a visão de mundo do educando; o segundo, procura desenvolver seu espírito

crítico e as técnicas de pesquisas para que, no terceiro ano, ele seja capaz de criar e recriar o tecido da História.

As escolas técnicas: um caso específico

A educação técnica é particularmente importante para o avanço econômico e social. Nos Estados Unidos, 37% dos trabalhadores passaram por escolas técnicas; no Reino Unido, 38%; na Alemanha, 67%; na Itália, 79%, e na França, 80% (Averbach, 1992, p.15). No Brasil, contudo, o ensino técnico está relegado a segundo plano. No auge do "milagre brasileiro", James A. Livingston (1976, p.513) expressava o ponto de vista tradicional: "os economistas ressaltam que uma população educada constitui um patrimônio para o país e pode elevar o produto interno bruto mais do que uma população não educada. Por outro lado, uma população inculta fornece uma mão-de-obra a um custo mais barato do que uma população que teve boa educação". Como resultado desse ponto de vista, o crescimento nas matrículas escolares foi muito lento (Plank, 1987, p.376) e as escolas técnicas, em particular, foram negligenciadas pelas autoridades. O efeito econômico deste pouco caso com a Educação pode ser observado se compararmos o Brasil e os países capitalistas desenvolvidos, em termos de PNB e população:

Países desenvolvidos = 100

Brasil	1938	1948	1960	1970	1980	1988
PNB(%)	12,0	11,3	12,1	12,7	17,5	12,1
População (%)	11,4	14,1	17,6	20,7	23,8	27,6

Fonte: Arrighi, 1991, p.45.

Isto significa que, após 50 anos, o Brasil continua a produzir cerca de 12% da produção total dos países desenvolvidos, mas nossa população aumentou 2,4 vezes! Durante o regime militar, houve grande repressão (Alencastro, 1994), Paulo Freire (1994) e a educação humanista foram perseguidos e as autoridades chegaram ao ponto de tentar retirar a História da escola de 1º grau, substituída pelos "Estudos Sociais" (Dias, 1990, p. 135). Contudo, a educação popular desenvolveu-se extra-oficialmente (La Belle, 1987), e houve tentativas de promover a educação de trabalhadores (Giroux, 1989, p.260; McLaren, 1988, p.228). Recentemente, não apenas educadores e ativistas sociais têm enfatizado a necessidade de levar adiante programas educativos de grande fôlego, como também economistas. Confederações de Indústrias e o empresariado esclarecido têm ressaltado que a economia de mercado depende do ensino técnico (Kunft, 1993).

Neste contexto, as escolas técnicas do Estado de São Paulo constituem um exemplo excepcional do que pode ser alcançado através da escola pública. Cerca de um milhão de jovens frequentam o 2º grau no estado, sendo 300 mil em escolas privadas. As escolas públicas sofrem diversos problemas, a começar pela remuneração dos professores e pelas instalações disponíveis. As escolas técnicas ligadas à Secretaria de Ciência e Tecnologia, entretanto, estão agrupadas no Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza", instituição associada à Universidade Estadual Paulista, e constituem um caso à parte. No seu interior, a Vitae apoiou um programa especial para Nutrição e Alimentos, com o tema "A cultura alimentar do brasileiro", e para a Administração, com o tema "História da comunicação e dos registros de informação e conhecimento".

Em 1989, as professoras Maria de Fátima Simões de Souza e Ana Carolina Calderón, responsáveis pela disciplina de História nas 14 escolas técnicas que compunham o CEETEPS, iniciaram um processo de unificação da grade curricular da disciplina. Em 1990, um dos autores deste artigo começou a atuar como assessor para a implementação da História

temática no CEETEPS. Os principais objetivos da nova proposta consistiam na educação emancipadora — *emanzipatorische Erziehung* (Walter, 1973, p.21) — e na autodeterminação dos estudantes (Zopfl, 1979, p.90; Freitag, 1986, p. 178). Deveríamos redescobrir a capacidade de reflexão dos estudantes e promover, assim, a educação: o latim *educare*, como seu correspondente alemão *Erziehung*, significa "trazer para fora" algo que já se encontra no estudante, ou seja, sua capacidade de reflexão. O estudante, nessa proposta, é considerado como alguém que "quer saber" (cf. o latim *studeo*, "desejar"). Como não é adequado transmitir dados do professor ao estudante, se quisermos produzir seres pensantes, é necessário criar um ambiente que encoraje o pensamento crítico (Freire, 1983). Dessa forma, buscava-se mostrar que a escola técnica não tem, necessariamente, como substrato a teoria do capital humano.

Decidimos propor um programa em torno do tema "Trabalho escravo e cultura negra", com atenção especial para a escravidão, o preconceito racial, os direitos humanos e a cultura popular (Cantero, 1989, p. 131). Apenas as primeiras séries seguiram este currículo, estruturado a partir de livros paradidáticos, que deviam facilitar a passagem para a História temática:

1. Escravidão e exploração do trabalho: a escravidão como sistema

Livro paradidático utilizado: PINSKY, J. *A escravidão no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1988. 78p. (Coleção Repensando a História).

2. A resistência à escravidão.

Livros paradidáticos utilizados: MOURA, C. *Quilombos, resistência ao escravismo*. São Paulo: Ática, 1989. 84p. (Coleção Princípios, 180); MOTT, ML.D. *Submissão e resistência, a mulher na luta contra a escravidão*. São Paulo: Contexto, 1988. 86p. (Coleção Repensando a História).

3. Abolição.

Livro utilizado: MONTENEGRO, AT. *Abolição*. São Paulo: Ática, 1988. 79p. (Coleção Princípios, 127).

4. Cultura Afro-Brasileira.

Livro utilizado: MAGNANI, J.G.C *umbanda*. São Paulo: Ática, 1988. 86p. (Coleção Princípios, 34).

A introdução deste programa enfrentou alguns percalços. Os professores encontraram certa dificuldade em trabalhar com um tema, que se afastava da História factual tradicional e exigia preparação por parte dos docentes. Muitos estudantes e alguns professores não estavam preparados para tratar da etnicidade afro-brasileira. O fato de que estudantes e professores negros constituem um número muito reduzido, devido às dificuldades de acesso a essas escolas, contribui para a "invisibilidade" da cultura negra. Mais do que isso, a atenção dada aos traços culturais africanos trouxe à tona os preconceitos, o racismo e a discriminação. Como constatou, recentemente, Thomas E. Skidmore (1993, p.375): "a 'democracia racial' brasileira não existe". A experiência exigiria, portanto, reformulações.

Para o ano seguinte, quando a História temática seria estendida para as 2^{as} séries, passamos a contar com a professora Júlia Falivene Alves, cuja experiência com a história temática permitiu propor um eixo temático mais amplo e abrangente para as duas séries: o trabalho e a cultura popular. Os livros paradidáticos foram substituídos por diversos materiais, como documentos de época, artigos, vídeos, artefatos. Em parte, como resposta à insegurança dos professores quanto a uma História temática que não é ancorada na cronologia, procurou-se mesclar os temas a eixos cronológicos. Uma ênfase particular foi dada ao uso de diversos materiais didáticos, como letras de música, charges, quadrinhos, fotografias. Destaque-se o uso das técnicas de entrevista e de História oral e da análise da cultura material, na forma de pinturas, plantas, artefatos e, mesmo, escavações. A interdisciplinaridade pôde tornar-se possível, graças ao material que passou a ser oferecido aos professores. A convivência e a troca de experiências de professores com formação variada (História, mas, também, Ciências Sociais, Geografia, entre outras disciplinas) mostrou-se muito útil.

A partir de 1992, a professora Júlia F. Alves passou a ser a responsável pela disciplina, e Pedro Paulo A. Funari continuou como assessor. No decorrer desse ano, duas iniciativas foram marcantes: a interdisciplinaridade e a crítica do cotidiano. Trabalhos em conjunto com outras disciplinas passaram a ser propostos, englobando Inglês, Edificações, Educação Artística, entre outras áreas. Formulou-se, assim, um projeto integrativo em torno do estudo da catedral medieval. Também o cotidiano das comemorações históricas de 1992, como a Descoberta da América, em 1492, a Independência do Brasil, em 1822; a Semana de Arte Moderna, em 1922, e a Revolução Constitucionalista de 1932 serviram como motivo para uma análise crítica dessas datas e celebrações. Para isso, contamos com a coleção "Pátria Amada, Esquartejada", elaborada pela Secretaria de Educação do Município de São Paulo, composta de pôsteres e material didático de apoio. Outros eixos de discussão foram articulados em torno do Movimento pela Ética na Política, do Plebiscito sobre as Formas de Governo, da Campanha da Cidadania contra a Fome e das Eleições Gerais. Em 1993 e 1994, acrescentaram-se eixos temáticos interdisciplinares ligados às diferentes habilitações técnicas.

Após alguns anos, é possível avaliar os avanços e problemas resultantes da introdução da História temática (Funari, 1992). Os principais desafios relacionam-se com o fato de que alguns desses problemas são "ocultos" e, portanto, difíceis de superar: o preconceito racial é um bom exemplo. Os preconceitos atingem, principalmente, negros, migrantes, certas religiões minoritárias, índios, entre outros. Além disso, mesmo quando os professores estão interessados em se tornarem verdadeiros educadores, eles não têm acesso garantido à literatura específica, assim como os salários e o número de aulas às vezes dificultam seu rendimento. Alguns ainda se encontram muito apegados à História factual e cronológica. Contudo, os avanços não deixam de ser notáveis: a maioria dos professores e estudantes foi capaz de melhorar sua compreensão criativa do mundo (Williams, 1965, p.19).

A constituição de um quadro institucional de acompanhamento da introdução e da orientação da História temática mostrou-se fundamental para a ação coletiva dos professores. O apoio institucional da Vitae e sua preocupação com a educação foram fundamentais a partir de 1994. Conseqüentemente, foi possível aos professores, através da autoconsciência de sua capacidade de ação, recolherem a si mesmos e à História Essa educação para a cidadania possibilita-os que lutem por seus direitos, pelas transformações sociais, pela democracia e contra a opressão, dentro e fora da escola. E apenas o início de uma longa, mas excitante, luta por uma sociedade mais justa.

Referências bibliográficas

- ALENCASTRO, L.F. Fogueira da Inquisição continua acesa no país. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 10 abr. 1994. cad.D, p.2.
- ANYON, J Ideology and United States History textbooks. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v.49, n.3, p.361-386, 1979.
- ARRIGHI, G. World income inequalities and the future of socialism. *New Left Review*, n.1 89, p. 3 9-65, 1991.
- AVERBACH, P. On socialist optimist. *New Left Review*, n.192, p.5-35, 1992.
- BURKE, P. *The Historical anthropology of early modern Italy. Essays on perception and communication*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- CANTERO, EG. Educación y derechos humanos: consecuencias para el conocimiento de la teoría y de la práctica educativa y líneas de investigación. *Revista Española de Pedagogía*, n. 182, p. 113-136, 1989.

COLLICOTT, S.L. What history should we teach in primary schools? *History Workshop*, n.29, p. 107-110, 1990.

DIAS, IM. A situação do ensino e da pesquisa da História Medieval no Brasil. O interesse brasileiro pela Idade Média. *Revista de Ciências Históricas Universidade Portucalense*, n.5, p. 135-141, 1990.

ELLSWORTH, E. Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v.59, n.3, p.297-324, 1989.

EPSTEIN, E.H. Current left and right: ideology in comparative education. *Comparative Education Review*, v.11, n.1, p.3-29, 1983.

FAVERSANI, F., VILLALTA, L.C. O Tratado de Tordesilhas nos livros didáticos brasileiros. *Vértice*, n.63, p.55-62, 1994.

FEINBERG, W. Essay Review, the problem of knowledge in contemporary marxist educational thought. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v.50, n.4, p.506-512, 1980.

FERNANDES, L.B. Basic Ecclesiastic Communities in Brasil. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v.55, n.1, p.76-85, 1985.

FREIRE, R *Paedagogik der Unterdrueckten*. Stuttgart: Suhrkamp, 1971.

_____ The people speak their world: learning to read and write in Sao Tome and Principe. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v.51, n.1, p.27-30, 1981.

_____ *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____ E preciso dizer que tudo isso aconteceu. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 29 maio 1994. cad.G., p.9. Mais!

FREITAG, B. Expositora. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.67, n.155, p. 172-187, jan./abr. 1986.

FUNARI, RR A. Education through archaeology in Brazil: a bumpy but exciting road. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v.43, n. 1, p. 15-16,1991.

_____ *A História e o sentido das escolas técnicas*. São Paulo: CEETEPS/UNESP, 1992.

GIROUX, HA. Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: a critical analysis. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v.53, n.3, p.257-293, 1989.

GIROUX, HA., McLAREN, P Teacher education and the politics of engagement: the case for democratic schooling. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v.56, n.3, p.213-238, 1986.

GRZYBEK, P. Semiotics of History — historical cultural semiotics. *Semiotica*, v.98, n.3/4, p.341-356, 1994.

HUXLEY, A. *Proper studies*. Londres: Chatto & Windus, 1927.

IGGERS, G.G. *New directions in European historiography*, rev.ed. Middleton: Wesleyan University Press, 1984.

KLOPPENBERG, J.T Objectivity and historicism: a century of American historical writing, *The American Historical Review*, v.94, n.4, p. 1011-1030,1989.

KUNFT, R. Educação é a base do modelo. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 2 maio 1993. p.2, Cad. de Economia.

LA BELLE, T. J. From consciousness raising to popular education in Latin America and the Caribbean. *Comparative Education Review*, v.31, n.2, p.201-217, 1987.

LIVINGSTON, J.A. Educational administration and supervision in Brazil. *International Review of Education*, v.22, n.4, p.503-513, 1976.

LOZANO, J. *El discurso histórico*. Madri: Alianza, 1987.

MAIER, F.G. Der historiker und die Texte. *Historische Zeitschrift*, v.238, n.1,p.83-94, 1984.

MCLAREN, PL. Culture or canon? Critical pedagogy and the politics of literacy. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 58, n.2, p.213-234, 1988.

PLANK, D.N. The expansion of education: a Brazilian case study. *Comparative Education Review*, v.31, n.3, p.361-376, 1987.

SHOR, I. Equality is excellence: transforming teacher education and the learning process. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 56, n.4, p.406-426, 1986.

SKIDMORE, TE. Bi-racial U.S.A. vs. multi-racial Brazil: is the contrast still valid? *Journal of Latin American Studies*, n.25, p.373-386, 1993.

TRAGTEMBERG, M. Relações de poder na escola. *Educação e Sociedade*, São Paulo, n.20, p.40-45, 1985.

VARGAS, I., SANOJA, M. Educación y el manejo político de la historia en Venezuela. *Boletín de Antropología Americana*, n.21, p.88-101, 1990.

WALTER, H. *Emanzipatorische Erziehung: versuch Modelle emanzipatorischer Praxis*. Steinberg: Hauptschule, 1973.

WILLIAMS, R. *The long revolution*. Hardmondsworth: Penguin, 1965.

ZOPFL, H. Posibilidades y límites de la educación emancipadora.
Educación, n.20, p.89-100, 1979.

Recebido em 24 de janeiro de 1995.

Pedro Paulo A. Funari, doutor em Arqueologia pela Universidade de São Paulo (USP), é professor do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e assessor para o ensino de História junto ao Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula de Souza" (CEETEPS) da Universidade Estadual Paulista (Unesp).

Júlia Falivene Alves, licenciada em Ciências Sociais, é professora do ensino público paulista, coordenadora de História no CEETEPS/Unesp e autora de livros paradidáticos.

The paper deals with vocational education and history teaching at the São Paulo State public school system under the authority of the Secretariat for Science and Technology. New History syllabuses introduced from 1990 are discussed, stressing the problems and achievements resulting from their introduction.

L'article discute l'enseignement d'Histoire auprès des écoles publiques d'Education technicienne de l'État de São Paulo, liées à la Secrétairerie de Science et Technologie. On discute aussi les programmes introduits en 1990, en particulier leurs points positifs et négatifs.

Este artículo trata de la educación técnica y de la enseñanza de Historia en las escuelas públicas del Estado de São Paulo, ligadas a la Secretaría de Ciencia y Tecnología. Los programas introducidos en el 1990 son discutidos, con especial atención para los puntos positivos y negativos.

*Participação na Universidade: Penetrando nos Meandros do Cotidiano**

Stella Cecília Duarte Segenreich

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Apresenta os principais resultados alcançados em pesquisa do mesmo título, que teve como objetivos: a) explorar mais sistematicamente o banco de dados gerado em pesquisa anterior sobre a questão da participação na universidade, a partir de quatro temas: interface entre instâncias executivas e colegiadas, acesso e feedback da participação, concepção de participação e universidade, fatores psicossociais e b) explorar alternativas de análise dos dados referentes ao quarto e último tema. Quanto ao primeiro objetivo, a revisão feita ratificou uma série de percepções apenas delineadas anteriormente. Quanto ao segundo, a utilização da análise institucional desenvolvida por Pichon-Rivière e Bléger, para analisar os dados das entrevistas dos funcionários da instituição enfocada, mostrou-se bastante promissora, o suficiente para suscitar novas investigações.

Introdução

A questão da participação no processo decisório da universidade gerou uma enorme polêmica durante, principalmente, a década de 80, a partir do processo de abertura política por que passava o país. Entretanto, começou-se a verificar um certo descompasso entre o discurso e a prática

•Pesquisa financiada pelo INEP, 1991-1993.

da participação, sem que houvesse um aprofundamento das múltiplas questões suscitadas no processo de implantação dos novos mecanismos de participação no interior da organização universitária. Nesse sentido, foi desenvolvida uma pesquisa que se propunha a "investigar o significado para a comunidade universitária de determinada instituição, da questão da participação no cotidiano, face a seu projeto historicamente construído, com o objetivo de identificar problemas e sugerir caminhos para sua discussão" (Segenreich, 1990).

Como a riqueza de dados gerados pela referida pesquisa foi apenas "arranhada", em seu primeiro relatório, optou-se por desenvolver um novo projeto, com duplo objetivo: penetrar mais fundo nas questões levantadas e abrir novas perspectivas de análise.

Este artigo procura resumir os resultados alcançados nessa segunda etapa da investigação (Segenreich, 1993). Na sua organização, partiu-se de uma descrição dos processos de investigação adotados, para, em seguida, apresentar os principais resultados agrupados em dois itens, de acordo com os objetivos propostos para esta segunda fase do trabalho de investigação.

Com relação ao primeiro item, "Penetrando nos meandros do cotidiano", explorou-se mais sistemática e aprofundadamente os seguintes temas: a) interface entre as instâncias executivas e colegiados; b) acesso e *feedback* da participação na dinâmica do processo decisório; c) concepção de participação e de universidade; d) influência dos fatores psicossociais na predisposição dos atores em participar.

No segundo item, "Novas faces de abordagem do cotidiano", é apresentado um ensaio de análise de entrevistas dos funcionários, sob a ótica da análise institucional desenvolvida por Pichon-Rivière e Bleger.

O processo de investigação

O relato dos resultados neste artigo apresenta-se dividido em duas grandes partes: "Penetrando nos meandros do cotidiano" e "Novas faces da abordagem do cotidiano".

Como parte integrante da descrição de como foi desenvolvido este trabalho, faz-se necessário retomar os principais aspectos da perspectiva de análise e do processo de investigação da pesquisa geradora dos dados. O modelo da pesquisa foi definido como estudo de caso, de caráter predominantemente qualitativo, a partir dos pressupostos teóricos da abordagem de ação de Silverman (1970), que privilegia o enfoque mais subjetivo de análise. Esta perspectiva traz para o estudo das organizações uma preocupação maior com a valorização da contribuição dos atores envolvidos na situação como sujeitos, sem esquecer seu compromisso com a mudança.

Foram considerados como participantes aqueles *atores da comunidade universitária*, pertencentes à organização em que se efetuou o estudo, que mais diretamente contribuíram para a produção de conhecimento sobre a questão da participação, através de seus depoimentos obtidos mediante a realização de entrevistas semi-estruturadas. A expressão *comunidade universitária* foi usada para caracterizar o conjunto de alunos, professores, funcionários e dirigentes que integram a universidade.

A partir da definição do que se entendia concretamente por comunidade universitária, ficou assim delimitado o universo da pesquisa: 9.118 alunos de graduação e pós-graduação; 1.238 professores dos quadros principal e complementar, assim como os instrutores; 821 funcionários dos quadros administrativo, técnico e operacional e 52 dirigentes, nos diferentes níveis. Quanto ao processo de seleção dos participantes, optou-se por valorizar critérios de representatividade qualitativa, ao estabelecer, por exemplo, a igualdade numérica dos estratos da população, definidos a partir da combinação de dois critérios: localização em diferentes segmentos da comunidade universitária e atuação ou não na instituição.

Ficou, finalmente, estabelecida, a partir de aproximações sucessivas, uma amostra de 146 participantes, estratificada por segmentos e presença ou não de atuação na instituição', como está especificado na Tabela 1.

O nome da instituição e de atores serão substituídos por (...).

Tabela 1 — Distribuição dos participantes da pesquisa segundo os segmentos da comunidade universitária e sua atuação na instituição

— Segmentos	Atuação		Total
	Sim	Não	
Alunos	20	20	40
Professores	20	20	40
Funcionários	20	20	40
Dirigentes*	26	-	26
Total	86	60	146

•No início eram 20, depois passaram a ser 26.

No desenvolvimento do *trabalho de campo*, adotou-se a postura de observador participante, isto é, a de agente que atua face a face com os observados e, ao participar da vida deles no seu cenário natural, colhe dados. Foram estabelecidos como procedimentos básicos de coleta de dados o registro sistemático e contínuo de nossas observações de campo e a utilização de entrevistas semi-estruturadas.

O roteiro das entrevistas obedeceu a um esquema comum, adaptado para os diferentes segmentos da comunidade universitária, com o objetivo de tornar os dados comparáveis e possibilitar a elaboração de esquema único de categorização. As entrevistas foram levadas a efeito no período compreendido entre setembro de 1987 e março de 1988; após ter sido realizada a última entrevista, tinha-se em mãos, além de dois cadernos de registro (diário de campo), cerca de 180 horas de fitas gravadas (transcritas posteriormente) e 200 folhas de registro escrito de algumas entrevistas.

Para a etapa de *tratamento de dados*, foram definidas as 146 entrevistas gravadas ou registradas por escrito, como *corpus principal* de análise, e as anotações dos diários de campo, os documentos da universi-

dade e os relatórios de outros estudos sobre a PUC/RJ, como *corpus secundário*. Utilizando basicamente a análise de conteúdo (Bardin, 1977), o *corpus principal* de análise foi "recortado" em 5.330 unidades de registro (unidades temáticas) e 146 unidades de contexto (a própria entrevista), para classificá-las e agregá-las em categorias.

Partindo do enquadre da pesquisa geradora dos dados, pretendeu-se, na segunda etapa da investigação, uma releitura do *corpus principal* de análise, procurando analisar categorias não exploradas e efetuar novos cruzamentos de categorias entre si e entre categorias e segmentos da instituição.

Com relação aos temas a), b) e e), indicados na introdução, foi mantido o enquadre da pesquisa geradora de dados, no que se refere à perspectiva de análise, aos participantes, ao produto do trabalho de campo e à forma de tratamento de dados. No que se refere à metodologia, isto significa que se trabalhou com o mesmo conjunto de 146 participantes; com os documentos, entrevistas e diários de campo reunidos durante o trabalho de campo, e com as listagens de categorias resultantes da análise de conteúdo do *corpus principal* de análise. Não houve necessidade de criar novas categorias porque se verificou que os dados a elas referentes já constituíam material suficiente para as metas definidas para a pesquisa.

Quanto ao tema d), foram feitas algumas modificações relativas ao enquadre metodológico da pesquisa geradora de dados. A análise dos fatores psicossociais que influem na predisposição à participação restringiu-se aos segmentos de alunos e funcionários, tendo em vista que foram estes os participantes da pesquisa apontados como os mais susceptíveis de comparação com outro tipo de análise. No momento em que os dados foram submetidos a uma nova óptica de análise, foi necessário restringir o corpus da análise ao grupo de funcionários, exclusivamente.

Quanto ao objetivo de analisar a produção acadêmica mais atual, tanto no que se refere a abordagens semelhantes à abordagem de ação de Silverman (1970), como em caminhos alternativos que pudessem dar conta

das variáveis psicossociais presentes neste tema, a análise foi desenvolvida com base em teorias que influenciaram Silverman, como as de Berger e Luckman, ou em perspectivas mais amplas como, por exemplo, os estudos sobre cultura organizacional. Finalmente, com base nas concepções teóricas de uma das abordagens de análise institucional — a desenvolvida por Pichon-Rivière e Bleger — foram analisados os dados das entrevistas dos funcionários sob uma nova óptica, a do grupo operativo, e com o concurso de novos conceitos tais como: transversalidade, vínculo, processo grupal avaliado pelo "cone invertido" etc. Mesmo assim, não foi possível fazer uma análise exaustiva do conjunto de conceitos apresentados; as falas (com identificação do nível de atuação) foram utilizadas como ilustração do quadro teórico, com o objetivo de demonstrar a capacidade deste em lhes dar sentido.

Penetrando nos meandros do cotidiano

Atendendo ao objetivo de sistematizar e aprofundar dados, foi possível avançar em vários aspectos, como será visto a seguir, na análise dos temas propostos nos objetivos desta pesquisa. Devido aos limites de espaço deste artigo, só foram mantidas as falas ilustrativas do quarto tema — fatores psicossociais — com o objetivo de permitir ao leitor contrapô-las à nova abordagem, desenvolvida no item seguinte.

INTERFACE ENTRE AS INSTÂNCIAS EXECUTIVAS E COLEGIADAS

Nas questões levantadas, houve convergência na percepção de que a estrutura colegiada vem assumindo, cada vez mais, papel deliberativo no contexto de departamento e centros, o que tem implicado a diminuição de poder dos dirigentes nas instâncias executivas; poucos entrevistados se detiveram, entretanto, na análise das eventuais distorções geradas

por esse movimento de transferência de poder decisório de uma estrutura para a outra. No plano de departamento, outro caminho para discussão surgiu da constatação da diversidade de situações resultantes da atuação de fatores conjunturais, na trajetória histórica de cada departamento: em alguns, a comissão geral desempenha papel central no processo decisório; em outros, foi substituída por outras formas de colegiado — reunião de professores de tempo integral, plenária do departamento etc. — ficando a comissão geral reduzida a papel mais formal; em outros, ainda, já houve retorno à comissão geral ou vice-versa.

Outra percepção que passou a análise dos órgãos colegiados, nos planos de departamento e centro, se referiu ao fato de que a dinâmica mais participativa que vem sendo imprimida a estes órgãos não se encontra ainda plenamente institucionalizada; foi considerada ainda frágil e precária, ficando, muitas vezes, na dependência da personalidade dos dirigentes que presidem os referidos órgãos. Neste plano, abrem-se ainda dois caminhos para a discussão: o primeiro consiste em analisar as raízes da tendência à multiplicação de órgãos colegiados em um mesmo contexto de participação — departamento, centro, universidade — tendo em vista a percepção de alguns participantes de que, muitas vezes, se criam órgãos paralelos para decidir assuntos que não se quer discutir nos fóruns institucionalmente previstos; o segundo consiste em avaliar até que ponto a percepção de alguns participantes, de que os órgãos colegiados "decidem melhor" ou "decidem mais", significa realmente que eles têm maior participação nas decisões fundamentais da instituição ou, segundo a percepção de outro grupo de participantes, que eles decidem mais, melhor e com mais participação sobre assuntos irrelevantes.

ACESSO E FEEDBACK DA PARTICIPAÇÃO NA DINÂMICA DO PROCESSO DECISÓRIO

As questões levantadas neste tema podem ser situadas em três níveis: questões que estão ligadas à trajetória específica da universidade

estudada; questões que dizem respeito à trajetória da universidade brasileira e questões ligadas ao próprio conceito de universidade.

As questões específicas do "primeiro nível" não serão aqui tratadas, tendo em vista que este trabalho se propõe a levantar questões que permitam ultrapassar os limites do "caso", mas ficou claro que o estudo aprofundado da trajetória e da realidade do cotidiano de uma instituição são dados importantes para qualquer tentativa de mudança organizacional, neste caso, sua democratização interna. Concorde-se com Ferreira (1984, p.298), ao afirmar que:

... a estrutura e a dinâmica do processo participativo podem ser postergadas ou pensadas posteriormente, pelo fato de que, partir de uma certa estrutura ou forma significa presumir que o contexto, situação e problema de origem e de aplicação são idênticos.

Em um segundo nível, foram levantadas questões que não vêm sendo suficientemente discutidas em relação à democratização interna da universidade. Tem-se discutido formas de ampliar a participação na universidade, mas somente agora se começa a avaliar se o discurso está ou não próximo da realidade do cotidiano dos atores envolvidos.

Discute-se muito o acesso dos diferentes segmentos aos órgãos colegiados, mas fala-se bem menos da realidade e da qualidade desta participação *nos* (e não *dos*) órgãos colegiados. Outro tema altamente relevante e pouco estudado é o da configuração da função do representante, em função da sua vinculação com o processo de candidatura, dos contextos de participação e do universo de referência da representação. Corporativismo, basismo, isolamento e falta de comunicação entre diferentes colegiados são questões a serem mais aprofundadas, como foi possível perceber através dos testemunhos dos participantes da pesquisa.

Quanto ao processo de escolha de dirigentes, vale refletir até que ponto os diferentes segmentos que compõem o colégio eleitoral têm realmente participação em todo o processo de escolha dos dirigentes ou sim-

plesmente referendam um processo político que permeia o estabelecimento de candidaturas, articuladas por um grupo reduzido de atores. Indo mais além, persistem ainda questões acerca do próprio processo de escolha de dirigentes, atualmente em curso nas universidades brasileiras. Sem esquecer as vantagens que o processo de maior participação na escolha de um dirigente vem trazendo em termos da sua legitimação como representante do grupo que o escolheu, distorções vêm ocorrendo e prejudicando a gestão da universidade, como foi apontado em recente debate realizado na reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em setembro de 1991, sobre gestão escolar na América Latina, e da qual participaram educadores do porte de Guiomar Namó de Mello, Juan Carlos Tedesco e Norberto Lamarra.

CONCEPÇÃO DE PARTICIPAÇÃO E DE UNIVERSIDADE

Foi possível distinguir as diferentes concepções de participação que serviam de quadro de referência à percepção dos entrevistados. Pôde-se perceber, por exemplo, que um grupo significativo de participantes, principalmente alunos e funcionários não atuantes, tendiam a identificar participação com informação, relacionando sua ausência de participação à falta de informação. Ao se tomar como ponto de referência as quatro categorias com que Dachler e Wilpert (*apud* Mendonça, 1986) classificam as concepções de participação — socialista, democrática, de relações e desenvolvimento humanos, de produtividade e eficiência —, pode-se verificar que a maioria dos participantes entrevistados, nos diferentes estratos, tendiam a ter uma concepção democrática de participação, isto é, defendiam a incorporação de valores democráticos no âmbito da universidade, sem postular, necessariamente, uma democracia política. Um pequeno número de funcionários assumiu uma concepção de participação centrada na tarefa, ora na perspectiva da eficiência e produtividade, ora baseada na ótica das relações humanas. Finalmente, um número bas-

tante reduzido de participantes atuantes advogou uma concepção mais socialista de participação, segundo a qual aspira-se, fundamentalmente, à construção de uma sociedade participante e autogestionária.

Parece que a predominância da concepção democrática sobre a visão socialista de participação deveu-se ao fato de que os participantes tinham em mente a universidade como ponto de referência, ao definirem o que entendiam por participação.

Desta forma, chegou-se ao âmago do problema mais controvertido da participação na universidade que é a tendência, em debates e pronunciamentos públicos, a identificar universidade e sociedade no que se refere à concepção de democratização interna. Esta posição foi refutada pela maioria dos participantes da pesquisa que se pronunciaram a respeito; alguns deles citam, nominalmente, autores com Luiz Antonio Cunha e José Arthur Giannotti.

Para Cunha (1988, p. 113), por exemplo, "tratar a universidade como uma miniatura da sociedade é um reducionismo tão inadequado quanto o que fizeram crer que ela seria a projeção ampliada da Igreja ou da caserna". Ele distingue, a exemplo do que também fizeram os participantes da pesquisa, as peculiaridades dos três segmentos de eleitores: a transitoriedade dos estudantes; a situação dos funcionários, expostos à manipulação dos chefes e apresentando grande heterogeneidade quanto a sua composição qualitativa; o perigo de armação de um verdadeiro estamento burocrático dentro das universidades, formado por professores que não ensinam nem pesquisam, mas que procuram somente manter seus privilégios através da permanência indefinida em cargos de poder.

Quanto ao professor Giannotti, ele denuncia a falácia do sufrágio universal e a proposta da paridade, mas também chama a atenção para os perigos da defesa irrestrita da hierarquia do mérito. O seu lema que, segundo ele, consiste em: "na universidade, quem sabe mais pode mais" (Giannotti, 1986, p.86) é aliado à idéia de que a eleição indireta é aquela que melhor preserva a política propriamente universitária das interferências

da política partidária, selecionando um colégio eleitoral diretamente empenhado no governo cotidiano da universidade.

Pode-se perceber que, tanto na percepção dos participantes da pesquisa como na análise dos autores que debatem a questão da participação na universidade, é ponto comum a preocupação no sentido de que deve haver reflexão profunda acerca da especificidade e da natureza da organização universitária, pois, como bem define o professor Durmeval Trigueiro (1979, p.20), sabe-se mais sobre o que ela não é do que sobre o que ela é:

A Universidade não é uma monarquia, nem uma oligarquia, nem um regime dual — de senhores e servos. Muito menos seria um regime em que o poder se exerce como uma aventura gratuita ou dionisiaca. Não é a República de Platão, nem aquela "democracia filosófica" de que falava Newmann, referindo-se aos Atenienses, no seu livro sobre a "origem e progresso da Universidade". Nem tecnocracia, nem cesarismo. Um pouco de quase tudo isso, a tudo isso transcende por força de sua radical ambigüidade.

INFLUÊNCIA DOS FATORES PSICOSSOCIAIS NA PREDISPOSIÇÃO DOS ALUNOS E FUNCIONÁRIOS EM PARTICIPAR

A questão da participação no processo decisório encontra-se no bojo de uma questão mais ampla que é a percepção dos atores como membros da comunidade universitária. Neste sentido, as variáveis psicossociais demonstraram desempenhar um papel relevante no comportamento dos participantes, tanto no sentido de promover uma participação como no sentido de a tolher. A percepção da dimensão subjetiva da participação de vários entrevistados, principalmente de segmentos menos pesquisados como os de alunos e funcionários, aliada à carga de experiências de vida anterior à entrada na universidade, demonstrou ter reflexos na forma como definiram sua situação na instituição. Os alunos, por exemplo, identificaram uma série de obstáculos para explicar sua falta de inte-

resse em participar: clima repressivo da escola de 2º grau; distanciamento na relação professor-aluno na universidade; internalização, por parte de certos alunos, de que existe um tipo de aluno e de curso "ideal" para participar; preconceito dos alunos, em geral, em relação aos alunos atuantes; sentimento de transitoriedade na instituição, principalmente em face dos "filhos da (...)"; receio dos pais de que eles participassem em diretórios e centros acadêmicos em função, ainda, do período de repressão. Variáveis deste tipo também influíram no comportamento de atores dos outros segmentos.

Passando para a definição da situação do segmento de funcionários como um todo, o problema que mereceu maior destaque se referiu ao desencanto dos funcionários antigos da (...) em relação à universidade (a maioria dos entrevistados tem mais de dez anos de casa), como pode ser depreendido destes testemunhos:

— Existe uma discriminação, entram pessoas de fora. não sabem fazer nada e estão em cargos ótimos. Muita gente boa saiu. Existe um desestímulo muito grande.

— Eu estou sentindo os funcionários da (...) todos muito desprestigiados, se sentindo desmotivados. Eu estou desmotivada também. A (...) vive dos funcionários que gostam da casa, mas estão todos cansados.

Nesta última fala, pode-se perceber nas entrelinhas uma característica apontada por alguns funcionários como uma especificidade da instituição: "o funcionário da (...) vive muito a (...), ele não vem aqui só para trabalhar"; "é porque a gente gosta, a gente insiste, porque senão não dava para ficar (...) já procurei outro tipo de trabalho, mas acabo voltando".

Entretanto, o desencanto em função do baixo salário e da falta de carreira administrativa, fato este percebido também pelos demais segmentos, tem levado a vários tipos de reação. Uma delas consiste no afastamento do funcionário da universidade ou de suas estruturas de participação: "não participo talvez porque estou desestimulado com a (...), que-

ro cumprir minha obrigação e pronto"; "eu estou saindo da (...) até maio por causa do salário, é muito baixo".

Outro tipo de reação é justamente o inverso, isto é, o funcionário passa a se interessar pelas estruturas de participação, principalmente as não formais, como alternativa para fazer valer os seus direitos. Um funcionário comentou que "vestia a camisa da (...)", mas devido a problemas no trabalho está desencantado e, pela primeira vez, aderiu a uma greve. Segundo ele: "eles venderam o peixe deles bem vendido para um funcionário como eu; vesti a camisa (da associação dos funcionários); se não for assim, não vai; estou sofrendo na pele".

Um terceiro tipo de reação tem sido compensar os baixos salários e minimizar o sentimento de desprestígio através do exercício do direito de fazer curso superior na universidade, alcançado desde a década de 70. Para alguns funcionários, esta opção está vinculada a outras motivações, tais como a obtenção de *status* tanto junto à família como diante de outros segmentos da comunidade universitária, mas a maioria está procurando mesmo é compensar os baixos salários ou ascender na carreira: "acho ótimo este fato de o funcionário poder estudar; é um dos melhores benefícios da (...), já que os salários estão tão ruins"; "eu fiz curso superior para passar para assessora porque me disseram que tinha que ter curso universitário". Entretanto, a vinculação direta entre a possibilidade de promoção e o curso superior constitui-se mais uma exceção do que uma regra e, nos demais casos, pode servir para aumentar ainda mais o desencanto do funcionário, como ilustram bem estes dois testemunhos:

— Já foi jogado na minha cara aqui no departamento: "Ah, você tem curso superior, mas isto não quer dizer nada". Aí tudo bem, não quer dizer nada, mas eu tenho curso superior e isto tem que valer para alguma coisa.

— O fato de o funcionário da (...), como tal, poder fazer curso superior, aliás, não é uma coisa muito boa, não (...) vai aumentando o nível de aspiração e depois eles se frustram porque a (...) não vai dar a eles aquilo que eles acham que eles merecem (...); ficam como secretariorinhos a vida inteira.

Para encerrar a análise deste segmento, faz-se necessário mencionar que, além do problema do desencanto dos funcionários, foi levantada também a questão do nível dos funcionários, aliada à questão da qualificação para participar, problema que já havia merecido destaque na percepção dos demais segmentos da comunidade universitária, e que também surgiu dentro do próprio segmento, segundo o testemunho de dois funcionários:

— O nível dos funcionários da (...) é muito baixo (...); é baixo porque os salários são baixos. Então você não pode exigir grandes..., que a pessoa tenha uma cultura fantástica, que sejam pessoas bem informadas (...); 70% dos funcionários ganham até cinco salários mínimos...

— Atualmente, o nível dos funcionários aqui é baixíssimo; o que eles querem é o pão no final do mês. Isto é a massa. Mas, por exemplo, existem funcionários que já têm visão da universidade, não se pode generalizar, eles se destacam.

Esses mesmos funcionários chamam a atenção para a questão da qualificação, nas diferentes estruturas de participação:

— Eu acho importante a participação nos órgãos colegiados; só me assusta o nível dos funcionários, porque alguns que foram eleitos ultimamente são funcionários de menor gabarito. Como não se pode restringir, vamos ver.

— Nós temos funcionários que têm uma certa simpatia da maioria dos funcionários e tal, mas não dispõem de certas qualidades que são essenciais para aqueles que são membros de comissões de negociações.

As novas faces da abordagem do cotidiano

A análise institucional é um campo de estudo que, até muito pouco tempo, se constituía domínio maior dos especialistas das ciências sociais, que nelas procuravam respaldo científico para sua consecução. Fica-

va para o campo da Psicologia a busca e a descoberta de leis universais que regeriam tanto o indivíduo como a dinâmica dos pequenos grupos. Essa dicotomia, ainda que válida para alguns aspectos desses estudos e produtiva dentro de um certo conceito de ciência, acabou por determinar uma onipotência dos paradigmas sociais como explicativos das instituições, considerados, assim, por muito tempo, os únicos possíveis de serem adotados. Na prática, porém, eles acabaram por se mostrar insuficientes e, de certo modo, inoperantes, no estudo da relação entre as instituições e do homem em relação às instituições.

A verdade é que hoje quem se dedica a esse mister tem, necessariamente, que buscar novas matrizes teóricas de investigação que não só alargam aqueles limites como também pressionam a construção de um modelo mais complexo de análise institucional. O que aqui se afirma é que se trata unicamente da constatação da crise dos paradigmas mais sociológicos e sua substituição por outros, quem sabe, mais do âmbito da Psicologia. Também não se afirma que seja necessária uma junção eclética onde a adição de elementos explicativos prevaleça sobre sua estruturação.

A busca de um modelo de análise mais complexo refere-se a uma matriz que contenha, ao mesmo tempo, as diferentes dimensões do problema que, até pouco tempo, estavam instituídas em campos diferentes.

Nesse sentido, procurou-se apoio nas contribuições de alguns autores que vêm se dedicando a esse campo de estudo sob aquele enfoque, ou seja, buscando novas formas de intervenção dentro de uma óptica construtivista interacionista, onde o histórico-social é uma das dimensões estruturantes e estruturadas, mas não a única. Nesse caso, considerou-se essencial que se tomasse como base de estudo a relação entre a subjetividade — erradamente considerada por muitos como somente restrita ao campo da Psicanálise — e o político-social.

No grupo dos autores que tomam essa perspectiva, estão entre outros: Pichon-Rivière e Bleger, representantes da escola argentina de psicologia social; Kaes, Lourau e Guattari, dentre os institucionalistas;

todos tendo como ponto de partida as incontestáveis contribuições de Freud e Kurt Lewin.

Nos limites deste trabalho não cabe a discussão das nuances teórico-metodológicas que a obra de todos esses autores suscita; optou-se, assim, por tomar-lhes apenas alguns conceitos fundamentais que permitem estudar, sob essa nova óptica, as relações de engajamento de um grupo de funcionários de uma instituição.

Como é inegável a contribuição teórica e política que Pichon-Rivière (1988) deu para a ruptura prática grupai/prática institucional, quando enunciou a concepção de grupos operativos, foi feito de sua obra, bem como de seu discípulo Bleger (1980, 1984), o alicerce teórico desta análise exploratória. Em muitos momentos, porém, como complemento, foi trazida também a proveitosa contribuição de Kaes (1977, 1989), Lourau (1988) e Guattari (1965). Foram trabalhados os seguintes conceitos: as instituições e os grupos; o grupo e a transversalidade; os medos básicos — a reação às mudanças; o distanciamento suficiente; o explícito e o implícito — a dialética dos processos grupais; o vínculo; os três momentos da tarefa grupai; os vetores de avaliação dos processos grupais.

Foi selecionada, neste artigo, a análise feita em relação a duas categorias: as instituições e os grupos e os três momentos da tarefa grupai.

AS INSTITUIÇÕES E OS GRUPOS

Segundo Kaes (1989), a instituição é o conjunto de formas e estruturas sociais instituídas pela lei e pelo costume, e que se inscrevem na permanência. A instituição cumpre a finalidade primordial de continuidade e regulação — ela é um metacontinente que contém o continente do sujeito, ou seja, o grupo. Ela precede o indivíduo singular e o introduz na ordem da subjetividade, o situa em seus vínculos e seus discursos; ela o estrutura e com ela o sujeito trava relações que sustentam sua identidade.

A instituição é também um sistema de vinculação no qual o sujeito é parte interveniente e parte constituinte. Pensar a instituição requer, assim, o abandono da posição monocentrista, em prol da propriedade do coletivo.

Mais além do papel socioeconômico, a instituição tem que ser vista no modo sob o qual ela se dá, ou seja, o simbólico, já que ela permite ao sujeito a linguagem articulada e oferece-lhe pontos de referência para sua própria identificação. O imaginário social é o produtor do social-histórico, posto que é seu ator e motor.

— Acho participação no órgão colegiado uma beleza, é uma união, uma vitória, parece de senador. Acho que nós, como funcionários, somos uma beleza, todos lutando pelo seu candidato. Todos vão com seriedade. E uma votação seríssima (funcionário atuante).

Um segundo aspecto a considerar é a articulação entre instituição e organização. Segundo Bleger (1980), a organização teria um caráter contingente e concreto e lançaria mão de meios para atingi-los. A organização seria a disposição hierárquica das funções que estão presentes numa instituição e, num certo sentido, ela poderia marginalizar a instituição, sobrepondo-se a ela; instalando a burocratização, faz prevalecer os meios como fins, reduzindo a função instituinte da própria instituição.

A instituição vincula, reúne e administra formações e processos heterogêneos: sociais, políticos, culturais, econômicos, psíquicos. Lógicas diferentes funcionam ali em espaços que se comunicam e se interferem. Esta é a razão de que podem se imiscuir e prevalecer na lógica social da instituição questões que provêm do nível e da lógica psíquicos. Esta lógica social constitui, aliás, o lugar de uma dupla relação: do sujeito singular com a instituição e de um conjunto de sujeitos ligados por/e na instituição (Kaes, 1989, p.30).

O que mantém reunidos os sujeitos de uma instituição é, portanto, a identificação solidária que se dá entre eles, considerada, segundo Freud (1976), como formação intermediária. O grupo é, portanto, o que no seio da instituição vincula entre si as representações inconscientes e as iden-

tificações das pessoas que o constituem, e que dessa maneira podem nele depositar, bem como na instituição, seus desejos reprimidos e encontrar meios, ainda que disfarçados, de realizá-los ou de defender-se contra eles. Deste modo, ligam-se à instituição, aos seus ideais, seus projetos e seu espaço.

— Aqui na gráfica todos trabalham em conjunto. Eu faço mais de uma função, que a (...) não vê. Deveria pagar mais quando faz substituição. O (...) está dando uma de supervisor e gerente ao mesmo tempo. Só no meu lugar é difícil, fora eu e o (...), só (...) mexe (funcionário não-atuante).

OS TRÊS MOMENTOS DA TAREFA GRUPAL

O referencial teórico de Pichon-Rivière inclui a noção de *tarefa* como uma intenção de localização do grupo diante de sua realidade. Em todo grupo se tem a possibilidade de uma descrição temporal que pressupõe um início, um desenvolvimento e um fechamento do grupo. Ao mesmo tempo, encontram-se três instâncias em termos de trabalho grupai: pré-tarefa, tarefa, projeto. Estes momentos são proposições relativas ao trabalho de elaboração do grupo.

Na pré-tarefa estão as técnicas defensivas que estruturam as resistências à mudança, que são mobilizadas pelo aumento da ansiedade correspondente ao medo, à perda e ao medo ao ataque. Sua finalidade consiste exatamente em refrear a elaboração destes medos básicos, que passam, então, a atuar como obstáculos a uma boa leitura da realidade, mantendo uma grande distância entre o real e o fantasmático. E no campo da pré-tarefa que se produz a contradição entre a resistência à mudança, por um lado, e o projeto, por outro, com elevados níveis de tensão e uma grande luta interna.

As duas falas de um funcionário atuante na instituição são um exemplo desse mecanismo defensivo (racionalização):

— A minha participação era zero, nunca vivenciei muito, não participei nunca da vida da associação de funcionários, sempre com muito trabalho. Sempre trabalhei em todas as greves que nem uma condenada. Nunca tive participação.

— Eu me envolvo tanto no trabalho que não participo dessas coisas.

Essa mesma luta interna pode ser observada nas falas dos funcionários que fazem críticas à falta de qualificação para participar, apresentadas no final do item anterior, e das quais transcrevemos um exemplo:

— Eu acho importante a participação nos órgãos colegiados, só me assusta o nível dos funcionários, porque alguns que foram eleitos ultimamente são funcionários de menor gabarito. Como não se pode restringir, vamos ver.

O momento da tarefa constitui-se a elaboração das ansiedades básicas e a emergência de uma situação na qual se pode tomar o objeto do conhecimento, já que houve a ruptura da dissociação e da estereotipia que existiam como fatores de estancamento do processo de apropriação instrumental da realidade, ou seja, do processo da própria aprendizagem do grupo. Nesta situação, faz-se consciente o inconsciente, permitindo que haja uma precepção global dos elementos em jogo, do contato ativo com a realidade e da elaboração de estratégias estáticas que permitem a aparição de um projeto. O projeto é a possibilidade na qual o grupo tem de, fazendo a descrição da tarefa, incluir, por um lado, as conclusões a que chegou e, por outro, incluir os interrogantes que pode ter aberto. Estas transformações produzirão uma nova situação com a qual começa então uma nova volta da espiral dialética.

As falas abaixo já demonstram essa nova situação em alguns participantes:

— Acho que a participação do pessoal (funcionários nos órgãos colegiados) está boa, acho que está crescendo, teve até briga em alguns departamentos na apresentação de candidatos (funcionário atuante).

— Acho que a função de quem está lá (representante) é a de porta-voz da comunidade, de aluno, de funcionários. De certa forma, o representante dos funcionários sabe mais ou menos o pensamento dos outros funcionários, porque está sempre em contato nos pilotis. Os alunos, às vezes, nem se conhecem (funcionário atuante).

Considerações finais

Cabe, ao final deste trabalho, tecer algumas considerações a partir dos objetivos a que ele se propôs.

Em relação ao primeiro objetivo — sistematização e aprofundamento de dados gerados em trabalho de campo anterior —, é importante chamar a atenção para o desafio que um extenso "corpus de análise" constitui para o pesquisador. Por um lado, este não pode ter a pretensão de esgotar os dados em um único relatório, sob pena de não concluir seu trabalho. Por outro, ele deve ter em mente o compromisso de continuar a explorar esses dados, considerando o relatório apresentado como uma etapa de um processo que não se extingue neste momento. Quanto às questões levantadas, nos diferentes temas, valeu a pena uma revisão dos principais pontos suscitados na pesquisa anterior, no sentido de ratificar uma série de percepções apenas delineadas naquele momento.

Em relação ao segundo objetivo da pesquisa — exploração de novas alternativas de análise —, a utilização das concepções teóricas de uma das abordagens de análise institucional, a desenvolvida por Pichon-Rivière e Bleger, para analisar os dados das entrevistas dos funcionários da instituição enfocada, mostrou-se extremamente promissora. Como resultado, observou-se um enriquecimento das questões anteriormente levantadas, o surgimento de novas questões de análise e o delineamento de possíveis estratégias de intervenção que permitam a mudança organizacional através do desenvolvimento, por exemplo, de uma pesquisa-ação.

Feita a avaliação sobre o cumprimento dos objetivos propostos para este trabalho, cabe uma apreciação sobre dois caminhos possíveis

para futuras investigações: o primeiro refere-se à exploração mais sistemática das diferentes abordagens de análise institucional como inspiração teórica e metodológica para o desenvolvimento de novos trabalhos de campo; o segundo refere à análise mais abrangente dos dados da pesquisa, utilizando o esquema conceitual de Pichon-Rivière e Bleger, tendo em vista os significativos resultados obtidos neste ensaio.

O interesse em tomar contato com as diferentes abordagens de análise institucional é decorrência, também, do trabalho de orientação de alguns mestrandos que mostraram interesse em desenvolver trabalhos de pesquisa centrados na análise de instituições educacionais, nos diferentes níveis e sob diferentes enfoques, de acordo com sua formação básica (mais sociológica ou mais psicológica). Em decorrência desses fatores e dos subsídios fornecidos por esta pesquisa, foi elaborado novo projeto com o objetivo de delinear as potencialidades e os limites dos diferentes enfoques de análise institucional, através da elaboração de: 1) uma bibliografia anotada sobre análise institucional no Brasil e 2) um diagnóstico dos resultados alcançados e das dificuldades enfrentadas na colocação em prática de suas propostas teórico-metodológicas.

Finalmente, o outro caminho promissor foi fruto direto desta investigação. A potencialidade do esquema conceitual de Pichon-Rivière ultrapassou as expectativas, e a única frustração foi ter que restringir a análise a um simples ensaio ilustrativo do relacionamento entre os conceitos apresentados e algumas falas de um grupo de participantes. Ficou, entretanto, o compromisso implícito de continuar a exploração destes dados.

Referências bibliográficas

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 1977.

BLEGER, J. *Temas de psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
cap.: O grupo como instituição e o grupo nas instituições.

_____. *Psico-higiene e psicologia institucional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

CUNHA, Luiz Antonio. qual universidade? *Educação e Sociedade*, n.31, p. 105-128, set./dez. 1988.

FERREIRA, Jorge Fernandes. Participação em administração: idéia, pressupostos e requisitos. *Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, v.10, n.2, p.291-299, 1984.

FREUD, S. Psicologia do grupo. In: STRACHEY, J. (Org). *Obras completas de S. Freud*. ed. stand, bras. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v.18

GIANNOTTI, José Arthur. *Universidade em ritmo de barbárie*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GUATTARI, P La transversalité. *Revue de Psychothérapie Institutionnelle*, Paris, n.1, 1965.

KAES, R. *El aparato psíquico grupai: construcciones de grupo*. Barcelona: Granica, 1977.

_____(Org.). *La institución y las instituciones: estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós, 1989.

LOURAU, R. *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu, 1988.

MENDONÇA, Luiz Eduardo C. de. *Participação na organização: uma introdução a seus fundamentos, conceitos e formas*. Rio de Janeiro, 1986. Dissertação (mestrado) — Fundação Getúlio Vargas.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *O processo grupai*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SEGENREICH, Stella CD. *Participação na universidade*, as mil faces do cotidiano. Rio de Janeiro, 1990. Tese (doutorado) — Universidade Federal do Rio de Janeiro.

. *Participação na universidade*, penetrando nos meandros do cotidiano. Rio de Janeiro: UFRJ/INEP, 1993. Relatório de pesquisa.

SILVERMAN, David. *The theory of organisations: a sociological framework*. London: Heinemann, 1970.

TRIGUEIRO, D. O governo da universidade. In: CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. *Seminário de Assuntos Universitários: dez anos de reflexão e debates*. Brasília: MEC, Departamento de Documentação e Divulgação, 1979. p.11-30.

Recebido em 15 de fevereiro de 1995.

Stella Cecília Duarte Segenreich, doutora em Educação Brasileira, na área de Administração Educacional e Planejamento, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professora adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação da referida universidade.

This work focuses on the main results of a research developed with the following purposes: (a) to explore more systematically data already collected in a previous investigation related to the participation at University, based on four broad subjects (the interface between executive and board levels; access to decision-making process and participation feedback; the meaning of participation and University; psychosocial variables ' influence); and, (b) to explore new trends of data

analysis, in relation to this last subject. The first purpose of the investigation was accomplished, that is, results of the previous investigation were ratified and enriched. In relation to the second one, the institutional analysis approach, developed by Bteger and Pichon-Rivière, was used successfully to show new aspects of participants problems and to point out new trends of investigation.

Dans ce travail sont présentés les résultats d'une recherche qui se proposait à accomplir deux objectifs: (a) explorer plus systématiquement les achats d'une investigation antérieure sur la question de la participation à l'Université, comprenant quatre thèmes-relation entre le pouvoir exécutif et collégial, accès à la participation et à la question de la représentation, conception de participation et d'Université, influence des facteurs psychosociaux; et, (b) explorer des nouvelles théories pour analyser plus profondément les achats concernant ce dernier thème. Les résultats de l'investigation antérieure ont été ratifiés et enrichis. On a aussi constaté que l'analyse institutionnelle, développée par Pichon-Rivière et Bleger, paraît être impuissant instrument pour mieux comprendre les problèmes posés par les fonctionnaires de l'institution considérée.

Este trabajo se propone a presentar los principales resultados obtenidos en la investigación del mismo título que tuvo como objetivos: (a) explotar de forma sistemática el banco de datos generado en la investigación anterior sobre la cuestión de la participación en la Universidad a partir de cuatro temas: interface entre instancias ejecutivas y colegiadas, acceso y feedback de la participación, concepción de la participación y Universidad, fatores psicossociais; (b) explotar, también, las alternativas de análisis de los datos que se refieren al cuarto y último tema. Cuanto al primer objetivo, la revisión hecha confirmó una serie de percepciones apenas dibujadas anteriormente. Com relación al segundo

objetivo, la utilización de uno de los acercamientos de análisis institucional, lo desarrollado por Pichon-Rivière y B léger para analizar los datos de las entrevistas con empleados de la institución enfocada, mostróse bastante provechosa, lo suficiente para generar nuevas investigaciones.

Universidade: nos Bastidores da Produção do Conhecimento

Teresa Maria Frota Haguette

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Trata de dois temas interligados e que repercutem intensamente o processo de geração de conhecimento nos programas de pós-graduação da academia: a incompetência metodológica do orientador de dissertações e teses e seu relacionamento com o aluno. Ao final, são propostos vinte princípios considerados cruciais para assegurar as condições básicas do rigor científico, associadas ao relacionamento ótimo entre orientador e orientando.

Muitas das universidades brasileiras vêm há alguns anos implementando um processo de avaliação institucional com vistas à identificação dos seus *goulots d'étranglement* e à conseqüente melhoria de seu desempenho nos mais variados níveis. A preocupação que me açada neste momento tem uma dimensão específica, situando-se no âmbito mais restrito da produção do conhecimento dentro da academia. Parto de uma hipótese, oriunda de minha prática cotidiana na universidade, que me leva à suspeita de que a produção científica, sobretudo discente, dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, vem sendo prejudicada por dois fatores interligados: a incompetência metodológica dos orientadores e sua inabilidade no cumprimento dessa obscura função.

Algumas crenças vinculadas ao senso comum nos meios universitários conduzem à aceitação do princípio de que todo doutor é um bom orientador. Entendo que, apesar de se tratar de duas habilitações distintas (competência metodológica e capacidade como orientador), a segunda

sofre o rescaldo da primeira, ou seja, o domínio dos meandros metodológicos exerce uma influência primordial sobre a forma como o orientador se conduz na relação com o orientando. Vejamos alguns dos aspectos essenciais daqueles desempenhos.

Em primeiro lugar, há que se admitir certas variações cruciais entre os diversos campos do saber que, pela própria natureza dos seus objetos, exigem diferentes abordagens metodológicas. A esse termo (abordagens metodológicas) atribuo um sentido limitado, isto é, refiro-me aos métodos e técnicas específicos relativos ao processo de observação, organização, análise e interpretação dos dados relacionados ao objeto sob investigação. Sem a pretensão de adentrar em maiores reflexões sobre a divisão das ciências, aceito a distinção entre as *ciências da natureza* e as *ciências do homem e da sociedade*. Torna-se, pois, evidente que privilegio a relação *sujeito-objeto* como divisor de águas entre os dois grupos, o que revela minhas preocupações com o problema da objetividade da ciência. Assim sendo, embora reconhecendo a impossibilidade de atingimento de uma objetividade pura (independência do sujeito) em qualquer dos campos da ciência, concordo com o postulado da existência de maiores dificuldades no âmbito das ciências do homem e da sociedade. Em qualquer dos casos, no entanto, o pesquisador não poderia se eximir de uma postura de objetivação na busca de conhecimento do seu objeto.

Parece lógico que a admissão da existência de objetos de naturezas diversas implique a aceitação da proposição de que para diferentes objetos deve-se utilizar diferentes instrumentais metodológicos, em outras palavras, enquanto para as ciências da natureza o método experimental se configura como o mais pertinente, nas ciências do homem e da sociedade ele é inadequado, dada a incapacidade óbvia de manipulação do objeto "homem". Em algumas áreas do conhecimento, entretanto (como a medicina, a enfermagem, a psicologia, alguns setores da educação e poucas outras), é possível uma certa aproximação com o método experi-

mental, mediante a observação sistemática do comportamento de grupos de controle *vis-à-vis* com introdução de variáveis específicas.

No que concerne às ciências sociais propriamente ditas, o acesso ao objeto de estudo é mais problemático. As formas de interação e de organização dos homens são mais complexas; os fenômenos de natureza subjetiva participam com sua cota de dificuldade na compreensão da ação individual e dos pequenos grupos; as sociedades, por seu caráter histórico, conforme privilegiava Marx, exibem os obstáculos e as riquezas próprios à observação diacrônica; as ideologias encontram um terreno mais propício para crescerem e se multiplicarem. Enfim, a realidade social caracteriza-se, nos dizeres de Weber, como incomensurável e de extrema complexidade. Por exibirem estes atributos e muitos mais, as ciências do homem e da sociedade são ciências empíricas, isto é, seus objetos de investigação específicos devem ser conhecidos através de métodos e técnicas capazes de revelar sua constituição objetiva (elementos quantitativos) e subjetiva (representações, motivos, definições de situação, crenças, valores, medos etc).

O que parece óbvio no campo das ciências da natureza, no que concerne à primazia do método experimental na geração de conhecimento, configura-se como problemático nas ciências que lidam com a interação social. Isto ocorre por várias razões. Em primeiro lugar, constata-se a existência de um arraigado preconceito contra o paradigma positivista. Em decorrência disso, instalou-se na academia, tanto entre professores como entre alunos, um cordão de isolamento que impede que se conheça em profundidade os princípios da matriz positivista, não para adotá-los, mas para saber em que consistem e em que eles contribuíram para a evolução da ciência. Assim se poderia evitar o equívoco de se associar a aceitação da concepção da natureza empírica das ciências sociais a uma tácita adesão aos princípios positivistas; da mesma forma, a exigência de rigor no método de abordagem do real é atribuída ao mesmo paradigma. A ideologização dentro da área não somente no

campo teórico, como no campo das relações interpessoais dentro da academia, contribui para a difusão de concepções errôneas e para a falsa divisão de grupos, supostamente avançados (marxistas) e conservadores (os outros, dentro do mesmo saco). Na verdade, muitos dos que se dizem marxistas conhecem muito mal Marx e seus seguidores. Como decorrência da situação acima descrita, percebe-se que a escolha dos instrumentais metodológicos tem mais a ver com a filiação ideológica do pesquisador do que com a natureza do objeto de estudo; percebe-se, ainda, a presença contínua e equivocada daqueles que insistem no uso de categorias analíticas de caráter estrutural para estudos de microcosmos sociais. E assim por diante...

Por outro lado, há que se referir a dois tipos de defasagem com relação aos campos teórico-metodológicos que caracterizam as ciências do homem e da sociedade no Brasil: a) o mimetismo virtual do Nordeste com relação ao Sudeste, no que concerne à anuência ingênua aos paradigmas interpretativos da sociedade, sobretudo o marxista, associado a uma decalagem temporal (quase sempre de mais de cinco anos) na sua utilização em teses e trabalhos científicos; b) a adesão tardia à matriz marxista em áreas subsidiárias das ciências sociais, no que tange aos métodos de abordagem do real; este é o caso da Educação, da Enfermagem e do Serviço Social, entre outras, que, de Norte a Sul do país, vêm se utilizando do materialismo histórico como referencial teórico indistinto e indiferenciado para o estudo de qualquer tipo de fenômeno, do macro ao micro, do quantitativo ao qualitativo.

Na verdade, a familiaridade com os meandros epistemológicos e metodológicos que envolvem a adequada formação para a geração de conhecimento no âmbito das ciências sociais na universidade brasileira, com raras exceções, não é levada a sério, haja vista a escassa presença de disciplinas específicas nos programas de mestrado e de doutorado, a intermitência com que são ofertadas, sua natureza optativa, o caráter segmentário dos seus programas, enfim, a condição secundária que lhes

cabe no cômputo das exigências curriculares¹. Da mesma forma, observa-se o baixo nível de exigência dos orientadores quanto às reflexões, decisões e ao rigor no tratamento do *como fazer* do processo investigativo². Pode-se inferir, pois, sem muita chance de erro, que a formação básica de *pesquisador* — incluído nesse perfil o domínio imprescindível da teoria e sua relação com os dados — emana do que ele assimila das disciplinas e de sua experiência com o trabalho final.

A má formação metodológica revela-se também na incompletude, insuficiência e/ou inadequação com que muitos dos pesquisadores seniores lidam com os componentes metodológicos dos seus projetos de pesquisa³. Descaso? Incompetência? Irresponsabilidade?

Os exemplos acima ilustram as incongruências teórico-metodológicas que fazem parte do cotidiano do cientista social brasileiro e da crença que ele inspira como duvidoso analista e intérprete da sociedade.

A desinformação (desconhecimento) e/ou incompetência (formação desvirtuada) dos docentes dos programas de pós-graduação tenderão a se refletir, certamente, não só na formação discente dos mestrados e doutorados da área de ciências sociais, como naquelas (Educação, Serviço Social, Enfermagem) que se utilizam do arsenal metodológico das primeiras mediante cursos ou assessoramento especializados, onde as falhas e os equívocos tenderão a se reproduzir.

¹Apesar de antigos, vale a pena conhecer os resultados de alguns dos trabalhos apresentados no GPMétodos em Ciências Sociais — X Encontro Anual da ANPOCS, Campos do Jordão, São Paulo, 20 a 24 de outubro de 1986: Célia Maria Braga, "Análise Comparativa e Questionamento do Ensino de Metodologia em Alguns Programas de Pós-Graduação da Universidade Brasileira"; Geraldo Hélio Magalhães, "O Ensino de Metodologia: Pós-Graduação na UFMG"; Clarissa Baeta Neves, "O Ensino de Metodologia de Pesquisa nos Programas de Mestrado em Sociologia na UFSC e UFRGS"; Theophilos Rífiotis, "O Ensino de Metodologia da Pesquisa no Curso de Mestrado em Ciências Sociais na Universidade Federal da Paraíba — João Pessoa"; Teresa Maria Frota Haguette, "O Ensino de Metodologia no Mestrado em Sociologia do Desenvolvimento da UFC"; ver também Balbachevsky, 1984. O GT de Métodos foi extinto a partir de 1987.

²Dados da experiência direta junto aos mestrados de Sociologia, Educação e Enfermagem da Universidade Federal do Ceará (UFC), na qualidade de professora da área de Métodos e de orientadora. 'Análise de projetos encaminhados ao CNPq para financiamento (enquanto consultora *ad hoc* de Sociologia).

No que concerne ao desempenho da atividade de orientação — sobretudo de dissertações de mestrado onde o novo ingresso, na sua grande maioria, é admitido sem o preparo mínimo sequer para elaborar um projeto de investigação de qualidade regular⁴ — o aluno fica à mercê da competência ou incompetência do orientador.

A questão crucial que se levanta para todos os programas de mestrado refere-se à natureza fundamental do perfil do mestre; em outras palavras: qual o elemento definidor de sua identidade? qual a habilitação principal do mestre que a universidade quer formar, não importa a área do conhecimento? Não tenho dúvidas de que é a competência *como pesquisador*. E neste nível que o aluno estabelece familiaridade com os princípios epistemológicos e metodológicos que propiciam a geração de conhecimento. Sua dissertação de mestrado deveria, pois, revelar o rigor e a seriedade com que aluno e orientador encararam o processo de abordagem do real. Neste sentido, o capítulo metodológico é essencial para a avaliação que a comunidade científica fará dos achados da pesquisa. Mas, de modo geral, não é isso que se observa. E mais: muitos programas são omissos com relação à exigência sobre a natureza empírica da dissertação, que obrigue o aluno ao exercício teórico-metodológico de campo. É comum encontrar-se dissertações de mestrado que se constituem em meras revisões da literatura sobre um tema específico. A que se deve a responsabilidade por esse fato lamentável que tem ameaçado a formação mais disseminada de pesquisadores no Brasil? A frouxidão das normas acadêmicas? À autonomia (excessiva?) do orientador que, talvez por inseguri-

⁴A formação básica dos alunos é heterogênea, especialmente nas áreas de Ciências Sociais e Educação. Do período de sua implantação 1976 a 1990, o mestrado em Sociologia da UFC exibiu o seguinte elenco de graduados no seu quadro discente, de um total de 162 aprovados: cientistas sociais, 37,7%; assistentes sociais, 11,1%; economistas, 7,4%; filósofos, 7,4%; historiadores, 5,4%; comunicadores sociais, 4,9%; agrônomos, 4,3%; arquitetos, 3,1%; administradores, 2,5%; advogados, 2,5%; pedagogos, 2,5%; 10,5% outras formações (medicina, geografia, engenharia, psicologia, letras, contabilidade, biblioteconomia, veterinária, canto, enfermagem, economia doméstica e processamento de dados) (cf. Haguette, 1991).

rança metodológica (nunca confessada), não queira se arriscar a uma incursão em campo, juntamente com o orientando⁵?

Por outro lado, o título de doutor *per se* não assegura o domínio das aptidões no campo teórico-metodológico. Isto porque nem todo doutor é pesquisador. Suspeito, ao contrário, que a grande maioria deles encerra sua carreira na pesquisa ao obter aquela titulação. Entendo por pesquisador o profissional que desenvolve com regularidade a atividade de campo dentro de um processo continuado de geração de conhecimento ao longo de sua vida acadêmica (ou fora dela). A capacidade de orientação e formação de pesquisadores júniores, portanto, depende diretamente do conhecimento teórico-prático dos seus mentores.

Ao tipo de doutor *inexperiente* deve-se agregar outro, talvez mais deletério para o processo de desenvolvimento da ciência: o doutor *incompetente*, aquele que não reconhece suas limitações e que passa para seus orientandos seus vícios teórico-metodológicos, contribuindo para o lançamento no mercado de profissionais e pesquisadores capengas. Assim, instala-se o círculo vicioso: o programa de mestrado não forma bons pesquisadores porque seu próprio *staff não* foi bem formado nem adquiriu competência posterior através da prática da pesquisa. Mas, felizmente, existem as honrosas exceções...

O domínio da pesquisa — expresso em produção científica — deveria ser condição *sine qua non* para a habilitação de um docente à categoria de orientador. Na verdade, ele desempenha um papel social ao qual estão associadas algumas funções de extrema importância para o amadurecimento teórico-metodológico dos alunos e para seu treinamento como pesquisadores, ou seja, como geradores de conhecimento.

Creio que algumas das atribuições do orientador são mais específicas às ciências do homem e da sociedade (sociologia, antropologia, ciência

⁵ Saliente-se que a "fraqueza metodológica" contribui para "empobrecer desnecessariamente o debate acadêmico, além de favorecer a tendência, que se verifica nos últimos anos, de se dicotomizar a carreira profissional na área, separando o pesquisador da vida acadêmica" (Figueiredo, Silva, 1983).

política, educação, serviço social, enfermagem, psicologia, entre outras). Todavia, a precariedade que caracteriza o processo educativo da juventude brasileira, em todos os níveis, obriga o orientador a assumir certas funções corretivas e/ou complementares que, de fato, não lhe diriam respeito. Feitas estas ressalvas, apresento a seguir alguns dos "mandamentos" do bom orientador⁶:

1) Não discutir verbalmente o Problema de Pesquisa com o aluno. Exigir que ele se expresse por escrito; assim ele atingirá um maior nível de clareza: na problematização e contextualização do problema, explicitação da relevância do tema e do que pretende e definição dos seus objetivos (poucos, precisos, claros e viáveis).

2) Não fazer imposição de problemática ao aluno. Ele goza de autonomia para escolher o fenômeno que lhe aprouver analisar. Lembremos de que a pesquisa deve expressar o ato de paixão pelo conhecimento de algum aspecto da realidade. E a paixão deve ser a dele.

3) Não exigir a inclusão na Revisão de Literatura do aluno de autores que nos são caros, ou dos nossos gurus, a não ser que eles sejam fundamentais para a compreensão do fenômeno em estudo, pois a pesquisa não é nossa.

4) Respeitar a "lógica" do aluno: não impor a nossa. Existem diferentes formas de organização do pensamento e das ações.

5) Procurar levar o orientando até onde ele pode ir, respeitados os limites mínimos de qualidade. O nível de exigência deve estar em consonância com as potencialidades do aluno.

6) Levar o orientando ao conhecimento aprofundado das diferentes alternativas teóricas (teorias explicativas) sobre seu objeto de estudo, mediante uma Revisão de Literatura ampla, atualizada e diversificada. É ela que vai denotar o conhecimento do aluno sobre seu objeto; é através

• A função de *orientador* não tem merecido muita atenção dentro das discussões acadêmicas, com poucas exceções. Cf. Castro (1978) e Eco (1983), para observações pontuais sobre o assunto.

dela que ele vai descobrir as pesquisas que estão sendo feitas e dentro de qual enfoque teórico; é ela que fornecerá os instrumentais categoriais que ele utilizará na investigação.

7) Desfazer os equívocos, muito freqüentes, sobre as particularidades e a função dos pressupostos teóricos, das teorias de médio alcance e do referencial teórico⁷ e ajudar o aluno a escolher as categorias analíticas de que vai necessitar para *dar sentido* aos dados.

8) Exigir uma metodologia rigorosa. Caso o orientador não tenha competência nessa área, incluir um bom pesquisador na banca, para garantir o êxito da pesquisa. O orientador não é, necessariamente, um metodólogo, mas deveria sê-lo.

9) Apontar, corrigir ou solicitar ao aluno que encaminhe, para correção, as falhas de estilo, as incoerência de idéias, os erros de pontuação, de acentuação, de concordância e de ortografia.

10) Transmitir confiança e otimismo ao orientando.

11) Falar a verdade ao aluno quanto aos defeitos do trabalho, indicando as soluções adequadas para seu aprimoramento.

12) Elogiar, sempre que merecido, o desempenho do orientando.

13) Manter um relacionamento profissional, porém amigável e regular, com o orientando, estabelecendo um cronograma de atividades que o ajude a exercer sobre si próprio uma disciplina que o leve à defesa o mais rapidamente possível.

14) Ao fazer críticas e reparos, explicar as razões e indicar os caminhos possíveis que poderão ser trilhados naquela circunstância.

⁷ Os pressupostos teóricos referem-se a amplas visões de mundo, a paradigmas interpretativos de natureza estrutural, que são aceitos pelo pesquisador sem a pretensão de testá-los. As teorias de médio alcance são usadas principalmente em sociologia, "para servir de guia às pesquisas empíricas. Ocupa uma situação intermediária entre as teorias gerais de sistemas sociais, as quais estão muito afastadas das espécies particulares de comportamento, organização e mudança sociais para explicar o que é observado, e as minuciosas e ordenadas descrições de pormenores que não estão de modo algum generalizados (...) As teorias de médio alcance tratam de aspectos limitados dos fenômenos sociais, conforme o próprio nome indica" (Merton, 1970).

15) Não aproveitar a cátedra e a função de orientador para fazer catequese, doutrinação ideológica ou militância política (elas são importantes, mas em outro momento e em outro lugar).

16) Não fazer patrulhamento ideológico dentro da academia (nas aulas e na relação de orientação). Este é um ato de desrespeito à autonomia e à dignidade do aluno. Ele tem o direito de opção e o direito ao dissenso. A ditadura já passou...

17) Não fazer concessões à mediocridade a qualquer título (amizade, razões humanitárias, políticas ou ideológicas).

18) Respeitar os princípios da ética universitária.

19) Não levar o orientando à defesa, sem ter a certeza de que a banca aprovou o trabalho. Providenciar para que seus membros leiam cada capítulo e, se oportuno, incluir suas sugestões. Quando possível, fazer uma discussão prévia com os membros da banca antes da defesa.

20) Evitar a presença de "desafetos acadêmicos" na composição da banca de defesa. Eles descarregarão no aluno os seus humores, despeitos e preconceitos, em um acinte frontal à ética universitária.

Aos aspectos acima pode-se acrescentar alguns direitos específicos do orientando, tais como o direito de ser atendido periodicamente e delicadamente pelo orientador e de ter seus textos lidos, anotados e devolvidos para posterior discussão.

A presença de um bom orientador, associada ao domínio do método científico na prática da pesquisa — sobretudo no nível de mestrado, que, de modo geral, representa a primeira experiência séria do aluno com a produção de conhecimento —, traz ganhos pessoais (ao aluno) e coletivos (à academia e à comunidade).

Os primeiros dizem respeito: ao amadurecimento teórico, configurado na compreensão da amplitude de visão dos diferentes paradigmas explicativos da realidade; à habilidade para distinguir diferenças sutis, mas importantes, entre o pensamento dos diversos autores; à capacidade de resumir os aspectos relevantes das diferentes teorias revistas; à obediên-

cia ao princípio ético de fidelidade ao pensamento dos autores; à familiaridade no manuseio do dado empírico e na consciência dos perigos de deturpação irreversível da realidade, provocada por vieses de vários tipos; à descoberta da maleabilidade e relatividade dos princípios do método científico e à conseqüente superação dos preconceitos e tabus vinculados a determinados paradigmas; ao traquejo adquirido, concernente à adequação dos métodos e técnicas à natureza do problema de pesquisa, à descoberta do caráter provisório das descobertas científicas; à criação do hábito de estabelecimento de uma postura de objetivação diante de todos os obstáculos existentes na relação sujeito/objeto; à percepção de que os objetos do conhecimento não são neutros: os seus resultados tendem a favorecer os segmentos sociais mais poderosos dentro da sociedade. Todos os aspectos acima referidos estão contidos na seguinte fórmula, a formação de um profissional apto a gerar conhecimento.

Os ganhos coletivos são mais facilmente identificáveis porque representam as conseqüências do desempenho dos profissionais cujo perfil acabo de descrever. Por um lado, instala-se um efeito de *feedback* entre a capacitação para a pesquisa e a produção de conhecimentos relevantes dentro da academia, com a apropriação dos mesmos pela comunidade científica e pela sociedade enquanto beneficiária por excelência da geração de conhecimentos em todas as áreas.

Referências bibliográficas

BALBACHEVSKY, Elizabeth. *O ensino de metodologia na pós-graduação no Estado de São Paulo: notas preliminares para uma discussão*. Trabalho apresentado na ANPOCS, 1984.

CASTRO, Cláudio de Moura. Memórias de um orientador de tese. In: NUNES, Edson de Oliveira (Org). *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p.307-326.

ECO, Umberto *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 1983.

FIGUEIREDO, Marcus, SILVA, Nelson do Valle e. *O ensino de Metodologia da Pesquisa*, roteiro para uma discussão. Trabalho apresentado no VII Encontro Nacional da ANPOCS, 1983. E. Balbachevsky, op. cit. p.6.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota O mestrado em Sociologia. In: HAGUETTE, Teresa Maria Frota (Org). *Memória das Ciências Sociais na UFC: um exercício de análise institucional*. Fortaleza, Ed. UFC: Stylus, 1991. p. 135-174.

MERTON, Robert K. *Sociologia, teoria e estrutura*. São Paulo: Mestre Jou, 1970. p. 51-83: Sobre as teorias de médio alcance.

Recebido em 20 de fevereiro de 1995.

Tereza Maria Frota Haguette, Ph.D. em Sociologia pela Syracuse University (USA), é professora titular de Sociologia, do Departamento de Ciências Sociais e Filosofia da Universidade Federal do Ceará (UFC), é professora dos programas de mestrado em Enfermagem e Direito e de mestrado e doutorado em Educação da referida universidade.

The article analyses two intertwined topics which have an intense repercussion in the process of generation of knowledge in graduate programs of the academy: the methodological incompetency of the adviser and his relationship with the students. Finally, twenty principles, considered crucial to achieve the basic conditions of scientific rigor which are associated to an excellent relationship between adviser and the student, are proposed.

L'article aborde deux thèmes intimement reliés et qui répercutent intensément dans le processus de production de la connaissance dans les programmes de troisième cycle de l'académie: l'incompétence méthodologique du directeur de thèse ou de dissertations et sa relation avec l'étudiant. Finalement, sont proposés vingt principes considérés cruciaux pour assurer les conditions fondamentales de la rigueur scientifique associées à une excellente relation entre le directeur de thèses ou dissertations et les étudiants.

El artículo aborda dos temas interrelacionados y que repercuten intensamente en el proceso de generación de conocimiento en los programas pos-graduados de la academia: la incompetencia metodológica del orientador de disertaciones y tesis y su relacionamiento con el estudiante. Al final, son propuestos veinte principios considerados fundamentales para el desarrollo de las mejores condiciones del rigor científico asociadas a uno relacionamiento deseable entre orientador y orientando.

*Teoria e Prática de Professores Considerados Construtivistas**

Sérgio Antonio da Silva Leite

Luciane Vieira Palma

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Tem como objetivo descrever as práticas desenvolvidas por professores considerados construtivistas e relacioná-las com as respectivas concepções teóricas. Os dados foram coletados através de observações e entrevistas. O contato com a teoria parece ter sido fundamental para todos os professores envolvidos superarem o modelo tradicional de alfabetização. Porém, os dados sugerem várias contradições. A principal delas é a perigosa concepção reducionista, segundo a qual a teoria construtivista explica todo o processo de alfabetização escolar. Além disto, destaca-se a dificuldade dos professores no desenvolvimento de atividades funcionais em sala de aula.

"O construtivismo de Piaget (...) apresenta-se suficientemente bem estudado e bem caracterizado". Essa afirmação de Leite (1991, p.29) está fundamentada no grande número de trabalhos que Jean Piaget publicou ao longo de sua vida a respeito da equibração, um dos conceitos fundamentais da sua teoria. Tal conceito teve "sua explicitação relativamente tardia, devido ao fato de que era necessário determinar e caracterizar previamente as estruturas cognitivas, para depois se deterem nos mecanismos que permitem a passagem de um estágio para outro" (Leite, 1991, p.28).

* Pesquisa realizada com a ajuda do SAE — Unicamp

Podem-se identificar três conceitos fundamentais na teoria piagetiana, sem os quais seria impossível a concepção construtivista: *estágio*, *estrutura cognitiva* e *equilíbrio*.

Piaget, ao longo de suas pesquisas sobre desenvolvimento cognitivo, pôde perceber que determinadas faixas etárias possuem peculiaridades na maneira de interagir com o meio ambiente. A essas maneiras de pensar e agir Piaget denominou de *estágio* ou *período* (Rappaport, 1981, p.63). Assim, o desenvolvimento cognitivo é uma sucessão de "estágios e subestágios caracterizados pela forma especial em que os esquemas — de ação ou conceituais — se organizam e combinam entre si formando estruturas" (Coll, Marti, 1990, p. 122). As estruturas são construídas pelos indivíduos desde a infância, com o primeiro contato com o meio ambiente, e correspondem à maneira como cada indivíduo percebe esse ambiente, seja pelo contato com diferentes objetos, ou obtendo informações com diferentes pessoas que com ele convive.

Deste modo, Piaget afirma que "... estruturas cognitivas (...) são construções autênticas, com aberturas sucessivas sobre novas possibilidades" (Leite, 1991, p.29); ou seja, não há uma soma de informações obtidas no contato com o meio; o que ocorre é um processo de informações de acordo com os esquemas ou estruturas que o indivíduo já possui. O "processo de organização das estruturas cognitivas num sistema coerente, interdependente, que possibilita ao indivíduo um tipo ou outro de adaptação à realidade" (Rappaport, 1981, p.62) denomina-se *equilíbrio*. Assim, como o organismo biológico que, ao ser de alguma forma perturbado na maneira harmônica com que funciona, busca automaticamente soluções que o levem a novas formas de equilíbrio para poder sobreviver, o mesmo ocorre com as estruturas cognitivas que, em um dado momento, ao serem requisitadas na resolução de um problema, não possuem esquemas o suficiente ou adequadamente desenvolvidos para tal. Neste momento há uma quebra do equilíbrio cognitivo que, como o organismo biológico, buscará novas formas de equilíbrio.

No caso da criança, "poderá não apenas se utilizar dos recursos já existentes, mas desenvolver novos processos de funcionamento mental" (Rappaport, 1981, p.63). Por sua vez, o adulto que já chegou ao estágio que Piaget chamou de *período das operações formais*, para se equilibrar, utilizará sempre o mesmo tipo de funcionamento dessas estruturas. Deste modo, o "desenvolvimento consiste numa passagem constante de um estado de desequilíbrio para um estado de equilíbrio superior, no sentido de que a criança terá desenvolvido uma maneira mais eficiente (poderíamos dizer até mais inteligente) de lidar com seu ambiente" (Rappaport, 1981, p.63).

À luz da teoria construtivista piagetiana, muitos autores passaram a pesquisar as representações que os indivíduos constroem sobre objetos específicos do conhecimento humano. É o caso de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, cujo objeto de pesquisa foi a construção da escrita na criança. Num campo não abordado por Piaget, as autoras introduziram o essencial de sua teoria e de seu método científico, mostrando que as crianças têm idéias, teorias, hipóteses, que continuamente colocam à prova a realidade e que se confrontam com as idéias dos outros (Ferreiro, Teberosky, 1986, p. 13).

As pesquisas de Ferreiro acabaram por questionar os métodos de alfabetização comumente utilizados tradicionalmente. Deve-se ressaltar que a autora não criou um novo método de alfabetização, como ela própria escreve: "... nao pretendemos propor nenhuma nova metodologia de aprendizagem. Nosso objetivo é o de apresentar a interpretação deste processo desde o ponto de vista do sujeito que aprende" (Ferreiro, 1986, p. 15). Assim, ao se considerar a criança como um sujeito ativo do processo de aquisição da escrita, não há mais sentido em alfabetizá-la, considerando-a como um ser passivo, à espera do conhecimento pronto e acabado a ser oferecido pelo professor.

Tais considerações sugerem uma análise de como esses recentes conhecimentos vêm sendo divulgados junto aos docentes que atuam nas redes de ensino, bem como a consequência dos mesmos nas práticas pedagógicas. Relatos de literatura e testemunhos informais de docentes demonstram que

as primeiras conseqüências das concepções construtivistas, junto aos docentes considerados tradicionais, provocam, geralmente, desequilíbrios nas suas representações do processo de alfabetização escolar.

Mas a compreensão adequada dessas relações tem facilitado novas posturas e práticas em sala de aula. Observa-se hoje que há um aumento progressivo de professores que dizem estar desenvolvendo práticas pedagógicas inspiradas na teoria construtivista, ou seja, práticas pedagógicas inspiradas nas idéias de Piaget e nas constatações de Emilia Ferreiro quanto à aquisição da língua escrita pela criança.

Autores como Carraher (1986), Macedo (1993) e Coll (1992), baseados nos fundamentos da Psicologia Genética, tentaram elaborar os pressupostos de uma prática pedagógica construtivista. Algumas das principais características citadas por esses autores podem ser resumidas como se segue:

a) o professor, além do conhecimento formal de sua área de atuação, deverá dominar o processo de psicogênese da leitura e da escrita, o que lhe possibilitará referencial teórico para compreender a produção escrita na criança. Tal posição também tem sido enfatizada em nosso meio por trabalhos mais recentes como os de Santos (1990), Rosa (1991), Soares (1992) e Marx (1993). A grande contribuição da pesquisa de Ferreiro foi descrever todo o processo através do qual a criança chega a identificar a natureza alfabética da escrita; tal pesquisa envolveu desde as fases iniciais, onde a escrita é confundida com o desenho, até a natureza alfabética, passando pela fonetização da escrita. Vários trabalhos descrevem detalhadamente o referido processo (Ferreiro e Teberosky, 1986; Ferreiro e Palácio, 1987; Ferreiro, 1986 e 1991);

b) é fundamental também que o professor identifique o nível em que se encontra a concepção da produção da escrita na criança; isto possibilitará condições para que se escolham atividades de ensino potencialmente provocadoras do conflito cognitivo necessário para a construção de novas hipóteses pela criança. Neste sentido, a avaliação

diagnóstica é um momento fundamental para o trabalho pedagógico, pois tem como objetivo, a partir da própria produção escrita da criança, identificar as hipóteses com as quais, provavelmente, está atuando. É papel do professor, como mediador entre a criança e a escrita, propor atividades concretas em sala de aula que levem os alunos a perceberem a inadequação de suas hipóteses atuais — conflito cognitivo — e a motivação necessária para a elaboração de hipóteses mais adequadas. Tais aspectos são abordados por Coll (1992) quando analisa as contribuições da teoria para a Educação;

c) de acordo com a teoria, o sujeito tem uma participação ativa nesse processo, uma vez que o desenvolvimento de hipóteses implica, de um lado, a experiência concreta do sujeito com o referido objeto, através de atividades planejadas pelo professor; porém, por outro lado, o professor depende fundamentalmente da elaboração do próprio indivíduo, no sentido de construir hipóteses mais adequadas. Assim, a teoria construtivista contribui para a superação do antigo modelo de ensino/aprendizagem no qual o aluno era visto como um ser passivo, situado na parte inferior de uma relação vertical, recebendo o conhecimento dado pelo professor. Tal mudança provocou alterações concretas, principalmente na relação professor-aluno e abriu possibilidades a serem exploradas também nas relações aluno-aluno. Santos (1990) sugere que o trabalho docente deve ser pautado pelas vivências cotidianas dos alunos, priorizando a ação destes e as interações professor-aluno-aluno-processo;

d) dois aspectos da relação professor-aluno em sala de aula, sob a influência da teoria, necessariamente são revistos. O primeiro relaciona-se com as instruções fornecidas pelo professor: considerada como aspecto fundamental em toda relação pedagógica, sob a influência construtivista é ratificada. Tem a importante função de possibilitar ao aluno o engajamento em uma atividade de ensino. O segundo aspecto relaciona-

se com o fornecimento *de feedback*¹ pelo professor que, sob a influencia do construtivismo, passa a ser compreendido de forma mais ampla. Se, no modelo tradicional, *o feedback* tem como função possibilitar ao aluno identificar seus erros e acertos, numa prática de inspiração construtivista passa a ser visto como todo processo de intervenção do professor, no sentido de levar o aluno a problematizar o seu desempenho e, conseqüentemente, as hipóteses com que está atuando. Nessa perspectiva, uma das características do *feedback* é propiciar ao aluno que pense sobre o que está fazendo, ou seja, reflita sobre o processo;

e) tal processo em sala de aula baseia-se na interação que deve ocorrer entre o sujeito cognoscente (aluno) e o objeto (no caso, a escrita), sendo tal relação mediada pelo professor. Neste sentido, é fundamental que as relações dos docentes com os alunos sejam marcadas por um clima afetivo adequado e pela instigação intelectual constante;

f) uma aula "construtivista", ao contrário de uma tradicional, que "pede o silêncio e a contemplação do docente... pede o ruído e a manipulação nem sempre jeitosa daqueles que, aceitando uma pergunta, não estão satisfeitos com o nível de suas respostas" (Macedo, 1993, p.30). Isto implica uma revisão da concepção de disciplina em sala de aula, no sentido de descartar aquelas concepções mais rígidas, onde a participação é confundida com indisciplina;

g) a avaliação deverá perder suas características punitivas que hoje a caracterizam, já que o erro passa a ser entendido como um valioso recurso para o conhecimento, pelo professor, das representações que o seu aluno possui no momento, a respeito de determinado objeto; para o professor, o conhecimento de tais representações possibilita uma reorientação nas formas de interação e suas respectivas práticas pedagógicas. Em nosso meio, Macedo (mimeo.) tem desenvolvido excelente trabalho sobre o assunto.

¹ Será mantido o termo em inglês uma vez que os correspondentes, em português, não apresentam um sentido adequado.

A partir dessas características, é possível analisar as práticas de sala de aula desenvolvidas por docentes que assumem uma postura construtivista. Mesmo reconhecendo que a teoria construtivista não propôs uma metodologia, é possível caracterizar práticas pedagógicas desenvolvidas à luz da teoria. A presente pesquisa teve como objetivo descrever as práticas desenvolvidas por professores considerados construtivistas e relacioná-las com as concepções teóricas descritas.

Método

Participaram desta pesquisa cinco professoras (aqui indicadas por P1, P2... P5) da rede estadual de ensino, da região de Campinas (SP), que na época da coleta dos dados trabalhavam em classes do Ciclo Básico: P1, P2 e P3 lecionavam em classes do CB inicial e P4 e P5 no chamado CB continuidade.

Outro critério considerado para a escolha dos sujeitos foi o fato de as professoras serem consideradas e/ou reconhecidas, pela sua comunidade, como construtivistas. Previu-se que, por este critério, poderiam ser considerados como construtivistas aqueles professores que fossem reconhecidos como tal pelos especialistas das Delegacias de Ensino da cidade, além de também serem reconhecidos como construtivistas pelos docentes de suas respectivas escolas.

Das cinco docentes, quatro apresentavam de 20 a 28 anos de experiência no magistério e uma (P4), seis anos. Na área de alfabetização, quatro professoras apresentavam 12 a 25 anos de experiência, sendo que P4 apresentava apenas três anos. Além disto, quatro eram efetivas e uma (P2) era ACT (caráter temporário).

Os dados foram coletados através de entrevistas e observações em sala de aula.

As entrevistas eram semidirigidas, seguindo um roteiro que abordava os seguintes aspectos: concepção sobre a teoria construtivista, o primeiro contato com a teoria, descrição das práticas anteriores e atuais, aspectos da teoria considerados relevantes para as práticas, fontes utili-

zadas para atualização e aprofundamento teórico, dificuldades enfrentadas e identificação dos limites da teoria no processo de alfabetização escolar. As entrevistas foram gravadas mediante consentimento das docentes e posteriormente transcritas para análise.

Quanto às observações, foram realizadas seis sessões de uma hora de duração cada uma, na sala do respectivo professor, sendo observados os seguintes aspectos: organização da sala, atividades desenvolvidas no momento, instruções e *feedback* fornecidos pelo professor, características dos processos interativos e atividades de avaliação durante as sessões. Um único observador atuou em todas as sessões.

Resultados

DADOS RELATIVOS ÀS ENTREVISTAS

A análise dos dados das entrevistas foi feita a partir das transcrições das gravações de cada professora. Cada questão foi analisada separadamente, sendo que as respostas foram agrupadas em função do seu nível de semelhança. Desse modo, puderam-se observar pontos de convergência e divergência nas respostas dadas. Segue-se a síntese das respostas por questão.

Questão 1 : qual sua concepção sobre a teoria construtivista?

Dentre as cinco professoras, apenas duas (P3 e P4) responderam à questão utilizando o termo "teoria" (... é uma teoria que enxerga a criança como construtora do saber... — P4). As outras três responderam considerando de imediato o construtivismo como um método, uma proposta ou um trabalho alternativo (... um dos melhores métodos que está sendo lançado no país — P5).

As duas professoras que utilizaram o termo "teoria", ao abordarem a questão da aprendizagem, convergiram em opinião. Para elas a aprendizagem é algo construído pelo sujeito, sendo que P3 ressaltou que a aprendizagem se dá na interação sujeito-objeto.

Para P2 e P5, o construtivismo dá mais liberdade para que o aluno se exponha e mostre aquilo que sabe (... eles, os alunos, têm muito mais liberdade para dar resposta pra tudo — P2).

Em síntese, a teoria construtivista é vista pelas professoras como uma teoria onde o saber, o conhecimento, é construído pelo sujeito que aprende ou como uma nova proposta de trabalho a ser desenvolvida em sala de aula.

Questão 2: Como foi o seu primeiro contato com a teoria?

Todas as professoras tiveram seu primeiro contato com a teoria construtivista a partir da segunda metade da década de 80, entre os anos de 1986 e 1989. Três das cinco professoras o fizeram através de cursos, palestras e encontros oferecidos pelos órgãos da rede estadual de ensino. Uma (P4) professora entrou em contato com a teoria em seu curso de habilitação para o magistério, mediante uma professora de metodologia de ensino. Para outra (P5), as conversas informais é que possibilitaram seu primeiro contato com a teoria.

As mais diferentes reações foram apontadas pelas professoras em função dos primeiros contatos com a teoria. Uma delas foi de repulsão (... imagina eu fazer isto!... escrever sem pontuação, sem usar maiúscula, faltando letra... — P1). Outra reação pode ser considerada de paixão (... fui a um curso de quatro dias e fiquei apaixonada... — P2). Detectou-se ainda uma outra reação: de indiferença, não valorização da novidade (... num primeiro momento não dei muito valor... — P4).

A partir do contato com a teoria, P1 foi levada a refletir sobre sua prática, pois com o conhecimento obtido e observando seus alunos, acabou por achar respostas para muitas das dúvidas que tinha a respeito do processo de alfabetização (... mas aquilo foi ficando em mim e eu fui pensando, vendo que tinha coisa acontecendo na sala que eu não sabia explicar o porquê... — P1).

A prática construtivista efetiva dessas professoras teve início em diferentes circunstâncias e foi permeada por sentimentos como insegu-

rança, sofrimento, ansiedade e medo. P1 foi motivada a transformar sua prática anterior em função do desinteresse mostrado por seus alunos pelas atividades que propunha em sala de aula. Ao iniciar o novo trabalho, P1 o fez com cautela, introduzindo aos poucos atividades que julgava manter algum vínculo com a proposta teórica. A insegurança, no entanto, a fez voltar várias vezes à cartilha. Ressaltou que teve medo da mudança e que todo o processo foi muito sofrido (... às vezes voltava em alguma coisa da cartilha... com medo da mudança... foi uma coisa muito sofrida!. -P1).

Para P2, a mudança de prática foi iniciada em função do pedido da diretora da escola em que, na época, trabalhava. Havia, no entanto, feito uma tentativa anterior à qual, por falta de apoio dos outros professores da escola, não deu prosseguimento. Atualmente, diz trabalhar com o construtivismo e que não volta mais atrás em sua decisão. No começo afirma ter tido grande ansiedade, o que a fez perder o sono durante um mês. Tal ansiedade era fruto da falta de obtenção de resultados positivos (... não dormi um mês, passei em claro porque eu não via o resultado... — P2).

Em virtude do interesse que o Primeiro Encontro de Professores Alfabetizadores do Estado de São Paulo suscitou, P3, no ano seguinte ao evento, passou a tentar um trabalho fundamentado na linha teórica construtivista.

Já para P4, o fato de ter seu primeiro emprego numa escola onde uma professora fora frustrada ao tentar desenvolver uma nova prática **I**os moldes construtivistas fez com que ficasse mais descrente quanto à teoria. Isso a levou a retardar o início de sua nova prática, o que ocorreu dois anos após quando, em virtude da exigência de um concurso a ser prestado, realizou muitas leituras sobre o assunto, o que lhe permitiu um aprofundamento teórico. Tal conhecimento mais o apoio da diretora da escola em que trabalhava contribuíram de forma definitiva para o início de uma prática a partir dos pressupostos da teoria P4 não cita algum sentimento de ansiedade nessa fase.

Por sua vez, P5, assim como P2, foi motivada a mudar em função de um pedido, no caso, feito por um grupo de professoras que trabalhavam na escola onde acabara de ser transferida (... e de repente eles me pediram para que eu também fizesse parte do grupo e mudasse minha maneira de trabalhar... — P5). Demonstrou, em seu depoimento, ter ficado muito ansiosa no início do seu novo trabalho. (... foi uma loucura!... quase morri do coração... mas valeu a pena!... — P5).

Em síntese, todas as professoras entrevistadas tiveram seu primeiro contato com a teoria construtivista em meados da década de 80, sendo que tal contato ocorreu de três formas: cursos oferecidos pelos órgãos centrais (três professoras), conversas informais (uma) e curso de habilitação para o magistério (uma). Este primeiro contato não ocorreu de maneira passiva: reações de repulsa, indiferença, paixão e reflexão foram apontadas pelas professoras. A prática de cada uma teve início em diferentes circunstâncias e foi permeada por sentimentos de medo, insegurança, sofrimento e ansiedade.

Questão 3 : Descreva suas práticas e concepções anteriores.

As cinco professoras entrevistadas afirmaram ter trabalhado, anteriormente à opção pelo construtivismo, com base nas tradicionais cartilhas (... eu começava com as sílabas e as crianças com a cartilha... — P2).

Uma peculiaridade de P3 foi afirmar que, antes de optar pelo construtivismo, não tinha consciência e segurança do trabalho desenvolvido. Isto muitas vezes a fez temer as visitas de supervisores à escola onde lecionava. Na verdade, ela disse não ter tido uma verdadeira metodologia de ensino até então. Hoje em dia, após ter estudado mais a teoria e a assumido como uma nova postura em sala de aula, P3 sente-se mais competente e com argumentos suficientes para defender sua opção (... agora eu acho que me profissionalizei... sei explicar o que eu faço... — P3).

P2, P4 e P5 denominaram o método de ensino anterior de "método tradicional", sendo o uso da cartilha sua principal característica. Apenas P5 especificou o método utilizado: global, também com o uso da cartilha.

Em síntese, todas as professoras entrevistadas baseavam em cartilhas sua prática anterior à opção pelo construtivismo. Três denominaram tal método de tradicional e somente uma identificou o método global.

Questão 4: qual o papel do professor construtivista?

Nas respostas a esta questão, apareceram termos genéricos como "orientar, dirigir, perceber e mostrar" (... é aquele que orienta, que vai instigar a criança... — P4).

Para P1, P2 e P3 é função do professor construtivista conhecer a realidade tanto sociocultural quanto cognitiva do aluno (... qual é a realidade do meu aluno?... — P1; ... nós partimos da vivência deles... — P2).

A expressão "dono do saber" apareceu nas respostas de P1 e P5, que acreditam que o professor deve admitir, conscientizar-se de que ele não domina todo o conhecimento (... ele deixa de ser o dono do saber e vai aprender também com a criança... — P5).

Para P3, o professor deve saber mais que os alunos até para poder ensiná-los, mas isso não implica uma postura arrogante de sua parte. Além disso, o conhecimento do professor deve passar pela realidade de seu aluno.

Para P1, é fundamental que o professor construtivista reflita sobre sua própria prática para que possa aprimorá-la cada vez mais (... é o professor se questionando, pensando na prática e mudando... — P1). P4 ainda identifica a função de questionar a criança quanto ao seu saber para, no final, organizar o conhecimento. Já para P5, o professor construtivista deve ser amigo de seus alunos.

Em síntese, várias funções foram atribuídas ao professor construtivista. As mais citadas relacionaram-se com a orientação dos alunos, para o que é exigido o conhecimento de sua realidade sociocultural e cognitiva. Reconheceram-se também as limitações do professor, embora este deva apresentar nível de conhecimento maior que o dos alunos. Respostas específicas apontam para a importância da reflexão e do ques-

tionamento a respeito das práticas, bem como a importância da amizade entre alunos e professor.

Questão 5: Que aspectos da teoria considera mais importantes para sua prática pedagógica?

Cada professora entrevistada revelou um aspecto diferente nesta questão, havendo convergência apenas entre P1 e P3. Estas duas professoras, de maneiras distintas, valorizaram na teoria construtivista o conhecimento e a informação a respeito da forma como ocorre a aprendizagem em crianças. Isso lhes fornece parâmetros para a avaliação dos alunos, cujo resultado determinará o ponto pelo qual elas deverão iniciar o trabalho pedagógico (... antes eu pensava: como é que se ensina isto? ... hoje eu penso: como as crianças aprendem isto?... — P3).

P2 salientou da teoria seu aspecto valorizador do aluno, em nível da experiência e do conhecimento prévio que este possui, bem como a liberdade que lhe é dada para se expressar (... nós valorizamos muito o que o aluno traz de casa... — P2).

Já para P4, dois aspectos parecem ser os mais relevantes: a questão do erro e a questão da experiência vivenciada pelo aluno (...a gente tem outra visão da criança: ela não erra, mas está construindo... — P4), havendo convergência com P5.

Em síntese, cada professora valorizou aspectos diferentes da teoria, havendo concordância quanto ao conhecimento e à informação que tal teoria fornece a respeito da forma como ocorre a aprendizagem. Quanto aos aspectos não comuns, ressaltam-se: o aspecto valorizador do aluno, a liberdade de expressão, a questão do erro e a valorização dos conhecimentos prévios das crianças.

Questão 6: Quais são as fontes que você utiliza para se atualizar na teoria?

As fontes citadas pelas professoras resumiram-se a leituras e cursos. P1 e P4 citaram como autores lidos Esther Grossi, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Maria da Graça Zenha, Paulo Freire e Madalena Freire

P1 e P3 citaram como fontes consultadas os trabalhos realizados no GEEMPA de Porto Alegre, sendo que a primeira referiu-se aos modelos e às atividades deste grupo como referenciais para o desenvolvimento de suas práticas; a segunda manteve contato com o grupo.

P5 citou leituras como uma tentativa frustrada, quando tentou aproveitar-se delas para se atualizar na teoria. Hoje ela lê alguma coisa, mas o que lhe dá base para o trabalho são os cursos feitos na DE (... eu comecei com a Psicogênese, o livro... mas é supercomplicado... cada vez eu lia um pouquinho até entender... — P5). Os cursos e palestras também foram citados por P2, P3 e P4.

O Horário de Trabalho Pedagógico (HTP) foi citado de maneiras diferentes por P3, que fez uma crítica ao mau aproveitamento desta hora na escola e também à falta de coordenador pedagógico nas reuniões (...eu tenho visto que neste horário tem acontecido de tudo: troca de receitas, correção de prova, preparação de material e, às vezes, até estudo... — P3). Por sua vez, P4, ao referir-se ao HTP, afirmou utilizá-lo para atualizar-se na teoria.

É importante citar aqui a opinião, um tanto especial, de P3, quanto aos cursos oferecidos pela DE (... as palestras que a DE promove são ótimas, mas só isto não chega... — P3). Completou afirmando que tais cursos fornecem alternativas que encantam, mas que deixam os professores sem direção e sem uma postura definida sobre a prática, o que gera dúvidas que acabam afastando o professor do construtivismo. Sugeriu que os professores busquem se organizar em grupos de estudos, pois estes darão a eles apoio quando necessitarem (... nós temos que ter o apoio constante e a melhor maneira são os grupos de estudos... — P3).

Quanto a este aspecto, P5 identificou que uma das dificuldades é ter acesso aos grupos de estudos que se formam nas DEs, os quais nem sempre se mostram acessíveis.

Em síntese, as fontes utilizadas pelas professoras foram basicamente leituras e encontros oferecidos pelas DEs sobre a teoria. O HTP também foi uma fonte citada por duas professoras, sendo que cada uma o

fez abordando um aspecto diferente. Reconheceu-se a importância dos grupos de estudos.

Questão 7: Quais as dificuldades que você encontrou ao assumir a teoria construtivista como base para sua prática de sala de aula?

O grande número de alunos existentes em sala de aula, para ser atendido por um único professor, foi a dificuldade compartilhada por P1 e P2. Para esta última e para P4, as cobranças e críticas de professores das séries subsequentes foram mais uma dificuldade enfrentada pelos professores construtivistas (... fui muito criticada, a crítica foi demais em cima da gente... — P2).

Houve uma convergência nas opiniões de P3 e P5, cuja dificuldade foi a falta de bom material de sala de aula. P3 exemplificou a falta de papel sulfite, lápis etc.(... tem dia que eu tenho 18 alunos sem lápis; isto não quer dizer que não possam aprender, mas dificulta. . — P3); P5 apontou a falta de uma biblioteca para os alunos.

Por sua vez, P4 e P5 reclamaram da falta de informações na área de Matemática e de reciclagem. Demonstraram a preocupação com o acesso a informações que lhes seriam úteis, mas que não chegam até elas. P5 criticou a falta de apoio das DEs e do governo do estado (... você tem que ir à DE pedindo, implorando para conseguir alguma coisa... — P5).

A falta de disciplina e organização na escola, segundo P1, atrapalha o andamento das atividades. Cita como exemplo um fato ocorrido em sua sala: uma atividade estava sendo desenvolvida, quando alguém solicitou a entrada na sala de uma palestrante patrocinada por uma empresa, com brindes etc. Após isto, foi impossível retomar a atividade.

Para P3, a falta de um coordenador pedagógico ou outro profissional, na escola, que pudesse orientar os professores, é também uma dificuldade encontrada (...eu sinto falta de um profissional que conheça mais a teoria do que eu... — P3).

Em síntese, nota-se que, apesar da convergência de algumas opiniões, as professoras apontaram diferentes dificuldades enfrentadas no

seu dia-a-dia na escola. Entre essas dificuldades destacaram-se: o grande número de alunos em sala para um único professor; a falta de um projeto, na escola, que dê continuidade ao trabalho; a falta de material tanto para alunos quanto para professores; a falta de informação e a falta de um coordenador pedagógico nas escolas.

Questão 8: Você acha que a teoria construtivista dá conta de todo o processo de alfabetização escolar?

Responderam positivamente a esta questão P1, P2, P4 e P5. Para P1, isto ocorre se o professor souber trabalhar bem com os pressupostos da teoria (... acho que a teoria dá conta... é só trabalhar, colocar atividades, explorar... —P1).

Já P2 disse sentir dificuldades para poder trabalhar com base nesta teoria (... eu acho que tem um pouco de dificuldade... — P2). P4 tem a opinião de que a teoria construtivista é a melhor que se tem hoje, mas, mesmo assim, o professor deve tentar aproveitar outras fontes para estudar e não somente esta teoria (... eu acho que dá conta, se bem que você aproveita um pouco de tudo... — P4).

Quanto a esta questão, P5 foi a professora que se mostrou mais convicta. Tal convicção foi observada pelo fato de a professora perceber que as crianças de uma sala, cujo professor trabalha com os pressupostos da teoria construtivista, aprendem coisas e não as esquecem mais. Além disto, tal prática engloba todas as disciplinas (...o que ela aprende, não esquece; e você pode introduzir matemática, ciências sociais, que engloba tudo... — P5).

A única professora que respondeu negativamente a esta questão foi P3 (... eu não acho que seja um milagre que chegou para resolver tudo, embora ela resolve quase todos... — P3).

Em síntese, apenas uma professora respondeu negativamente a esta questão, sendo que as demais, por diversas razões, julgaram que a teoria construtivista pode explicar todo o processo de alfabetização escolar.

DADOS RELATIVOS ÀS OBSERVAÇÕES

Para a análise dos dados relativos às observações nas salas de aula, identificaram-se seis itens, a saber: 1. Formas de organização na sala de aula; 2. Atividades pedagógicas desenvolvidas; 3. Instrução; 4. *Feedback*; 5. Características dos processos interativos; 6. Avaliação. Em cada item, identificaram-se as características de cada uma das salas. Segue-se uma síntese dos dados, por item observado.

Formas de organização na sala de aula

Neste item observaram-se os aspectos de organização física da sala. Foram observadas três maneiras distintas de disposição das carteiras: P1, P3 e P4 organizavam seus alunos em grupos de até seis; P2 já os organizava em semicírculo; P5, em fileiras convencionais.

Com exceção da sala de P5, nas demais salas havia uma grande quantidade de cartazes: P2 utilizava cartazes, contendo famílias silábicas e o alfabeto; P1, P3 e P4, cartazes de propagandas, nomes de alunos e também o alfabeto. Em todas as salas, com exceção da P1, as mesas da professora situavam-se na frente da lousa; já a mesa de P1 situava-se no fundo da classe. Nas salas de P2 e P4 havia plantas que foram cultivadas pelos próprios alunos e somente na sala de P3 existia um mural onde estavam pregadas datas de aniversário, trabalhos dos alunos e calendário.

Atividades pedagógicas desenvolvidas

Em relação a este item, após a identificação e descrição de todas as atividades propostas e desenvolvidas em sala de aula pelas professoras, passou-se a uma análise das mesmas segundo os seguintes critérios:

a) contextualização: considerou-se contextualizada a atividade desenvolvida a partir de uma realidade vivenciada pelo aluno, podendo

ser esta realidade uma continuação e/ou reprodução da vida cotidiana concreta ou uma situação criada pela professora com o objetivo de estabelecer um contexto para que a atividade pudesse ser percebida, pelo aluno, com um sentido;

b) funcionalidade, considerou-se funcional a atividade que possibilitasse ao aluno o uso social da mesma, ou seja, tal critério implicou que a atividade correspondesse a um determinado uso social da leitura ou da escrita. Assim, uma atividade funcional (correspondendo, portanto, a um uso social da leitura e da escrita) necessariamente será contextualizada, mas nem toda atividade contextualizada será funcional (caso em que a professora cria um contexto artificial em sala de aula);

c) adequação da atividade aos objetivos de desenvolvimento da leitura e da escrita: tal critério tornou-se importante para a análise das atividades, uma vez que a maior parte delas é relativa à Língua Portuguesa. Assim, procurou-se identificar se uma determinada atividade possibilitava potencialmente o desenvolvimento das concepções de escrita ou possibilitava o exercício e o desenvolvimento da leitura ou da escrita;

d) participação ativa do aluno: observou-se neste critério se a atividade exigia, de alguma forma, algum nível de reflexão sobre o próprio desempenho ou sobre o objeto em questão; numa condição oposta, estaria uma atividade envolvendo apenas o fator mecânico.

Síntese das atividades de P1 :

Foram realizadas atividades relativas à Língua Portuguesa, à Matemática e a Estudos Sociais. Tais atividades envolviam um contexto criado pela professora, independente da realidade cotidiana dos alunos. Apenas duas atividades desenvolvidas por P1 poderiam ser consideradas funcionais, de acordo com os critérios utilizados: "discussão de um tema" e "leitura de um livro de história". Estas duas atividades compõem exemplos de situações que podem ocorrer no cotidiano dos alunos e que foram transpostas para uma situação de ensino formal.

Quanto à adequação aos objetivos de leitura e escrita, as atividades atendiam a tal critério. Além disso, observou-se em P1 a preocupação em desenvolver com seus alunos atividades que, de alguma forma, exigissem alguma participação ativa. Entretanto, tal participação parece não ter sido constante, com atividades envolvendo aspectos mecânicos (por exemplo: ligar pontos ou elementos de dois conjuntos sem nenhuma contextualização etc).

Síntese das atividades de P2:

As atividades desenvolvidas por P2 relacionavam-se à Língua Portuguesa e à Matemática. Em apenas uma das situações observadas, verificou-se alguma preocupação com a contextualização das atividades que, no caso, se relacionavam com o momento de vida das crianças: as férias. No restante, houve uma total despreocupação com a questão. Também com relação à funcionalidade tal característica não foi verificada na maioria das atividades.

Atividades como produção individual e coletiva de textos mostraram-se muito adequadas aos objetivos de leitura e escrita, porém foram mai conduzidas por P2, pois não se consideraram as falas das crianças para, por exemplo, produzir o texto na lousa. Tal fato demonstra que, mesmo em atividades que possibilitam uma participação mais ativa dos alunos, esta foi tolhida em função da professora, que exigiu pouca participação ativa, com atividades em que a mecanicidade sobressaiu.

Síntese das atividades de P3.

Assim como P2, as atividades desenvolvidas por P3, durante as sessões de observação, estavam relacionadas à Língua Portuguesa e à Matemática. Esta professora foi a que mais propôs atividades funcionais a seus alunos, destacando-se, neste sentido, as discussões a respeito de um tema e o canto de músicas.

Entretanto, houve casos em que nenhuma contextualização foi feita, como nas atividades de desenho e identificação da quantidade de elementos. Quando essa contextualização existia, relacionava-se com elementos e aspectos da vida cotidiana dos alunos.

As atividades de linguagem mostraram-se bem adequadas aos objetivos de leitura e escrita.

Quanto à participação dos alunos, esta se deu freqüentemente da seguinte maneira: discutiam com liberdade assuntos propostos por P3, executando as instruções dadas por ela; no que diz respeito à atividade em si, não se observaram situações em que a participação do aluno tenha sido puramente mecânica.

Síntese das atividades de P4:

A partir das atividades de Língua Portuguesa e Matemática observadas, poder-se-ia dizer que em P4 há um equilíbrio entre as atividades contextualizadas a partir do cotidiano do aluno (por exemplo: atividades de leitura de textos), as atividades contextualizadas a partir de situações criadas pelo professor e as atividades não-contextualizadas (por exemplo: resolução de problemas de Matemática sem qualquer vinculação a um contexto).

Isso não ocorreu com a funcionalidade das mesmas, sendo que poucas poderiam ser consideradas como tal.

Entretanto, as atividades propostas por P4 consistiam sempre em algum tipo de desafio para os alunos, fazendo-os participar ativamente das mesmas.

Quanto à adequação aos objetivos de leitura e escrita, mostraram-se atividades bem adequadas, que exigiam concentração, entendimento do texto e transposição de idéias para a linguagem escrita.

Síntese das atividades de P5:

Também em P5 puderam ser observadas atividades relacionadas à Língua Portuguesa e à Matemática. Notou-se a preocupação da professora quanto à contextualização de metade das atividades observadas, variando estas entre fatos do cotidiano (por exemplo: leitura individual) e a criação de um contexto artificial em sala de aula.

A funcionalidade constituiu um fator descartado por P5, aparecendo apenas na leitura de um livro de histórias.

A mecanicidade é explícita em atividades de Matemática (por exemplo: armar e efetuar as operações), sendo também identificada em atividades de linguagem.

P5 demonstrou uma peculiaridade: foi a única professora que se preocupou com a gramática normativa nas atividades de Língua Portuguesa.

Síntese global:

Todas as professoras desenvolveram atividades relacionadas à Língua Portuguesa e à Matemática, sendo que P1 trabalhou, em alguns momentos, com conteúdos de Estudos Sociais. A contextualização constituiu um traço marcante em grande parte das atividades desenvolvidas por quatro das professoras observadas (mais notável em P1 e P3, em comparação com P4); apenas P2 demonstrou uma preocupação muito pequena com tal questão.

A funcionalidade, contudo, foi marcada pela sua quase ausência. Neste caso, somente uma das professoras (P3) trabalhou um pouco mais baseada neste aspecto.

Por outro lado, muitas atividades demonstraram ser adequadas aos objetivos da leitura e da escrita, por terem permitido às crianças exercitarem um dos aspectos mais importantes desses objetivos: produção de textos com o foco voltado para a exposição de idéias (e não para às questões gramaticais) e para a interpretação de textos lidos. Outras atividades envolvendo leitura e escrita não se mostraram tão adequadas assim, uma vez que visavam à aquisição das "técnicas de escrita" em si.

Instrução

Caracterizou-se como instrução toda intervenção feita pela professora com a função de tornar claro ao aluno o que era necessário que ele fizesse para realizar as atividades propostas. Sendo assim, a partir da descrição das atividades, pôde-se identificar em cada docente a realiza-

ção de instruções e a natureza das mesmas. Segue-se uma síntese por docente, do item em questão.

P1: anteriormente à execução pelos alunos de qualquer atividade proposta, P1 instruí-los, via de regra, coletivamente, sobre o que devia ser feito na atividade em questão. Essas instruções, na maioria das vezes, mostraram-se claras para os alunos, uma vez que eles pouco pediram para a professora repeti-las. Esta situação ocorreu esporadicamente e em alguns momentos irritou a professora: a dúvida do aluno, em virtude do tumulto na classe enquanto P1 falava, era interpretada pela professora como falta de atenção dos alunos que perguntavam. Quanto às atividades que estavam reproduzidas em folhas mimeografadas, P1 lia uma delas e esperava os alunos terminarem para depois dar instruções sobre a seguinte. O momento de passagem de uma atividade para outra serviu algumas vezes de instrumento para a professora conter o tumulto na classe.

P2: antes que os alunos iniciassem a atividade proposta, P2 os instruí-los oralmente sobre o que fazer. Muitas vezes os alunos eram solicitados a parar de copiar as atividades da lousa para assim poderem prestar atenção no que a professora dizia. Neste momento, o silêncio na classe era total e algumas vezes, caso não entendessem a instrução, os alunos iam até a professora para resolver suas dúvidas.

P3: as instruções de P3 davam-se logo após ter sido feita a distribuição dos materiais necessários para cada atividade, para todos os alunos, ou mesmo durante a atividade. Tais instruções eram dadas de forma não afetiva, porém não aversiva. Na maioria das vezes, foram coletivas e mostraram-se claras (poucas dúvidas dos alunos), não havendo registro de necessidade de repetição das mesmas.

P4: esta docente também só iniciava algum tipo de instrução quando todos os alunos da classe tivessem em mãos o material necessário para a execução da tarefa. Ela lia em voz alta a instrução, quando escrita na folha ou no livro, para a classe toda. Os alunos acompanhavam a leitura e, ao seu término, P4 explicava novamente. Eram lidas e explicadas todas as

atividades das folhas mimeografadas, de uma única vez; posteriormente a esta leitura, os alunos iam realizando as atividades. Em caso de dúvida quanto à instrução, chamavam P4 que lhes explicava a atividade, com carinho e individualmente. Em geral as instruções eram claras

P5: as instruções de P5 eram, geralmente, dadas logo após a atividade ter sido escrita na lousa. A professora voltava-se para a classe e explicava oralmente. Uma só vez não instruiu seus alunos, deixando isso para o próprio enunciado da atividade. Mesmo assim, não houve registro de dúvidas, pois a atividade era conhecida.

Síntese geral: a maioria das instruções sempre foram observadas no início das atividades, sendo dadas verbalmente por todas as professoras. Em apenas um caso foi dada durante as atividades e também em um caso não houve instrução verbal. As instruções mostraram-se claras para os alunos, exceto em P1, devido às condições da classe; quando isto não ocorria, as professoras repetiam com naturalidade e individualmente as instruções.

Feedback

Caracterizaram-se como *feedback* as intervenções feitas pelos docentes, referentes ao trabalho apresentado pelo aluno na atividade proposta, com a função de lhe fornecer parâmetros quanto aos erros e acertos. A exemplo dos itens anteriores, segue-se a síntese por docente.

P1: em apenas duas atividades que propôs, P1 não forneceu o *feedback*. Este, quando apareceu, teve as seguintes características: foi marcadamente individual e dado de duas maneiras distintas: a professora dava respostas às dúvidas levantadas pelos alunos (o aluno ia até ela e, neste caso, as respostas eram ouvidas só por ele) ou então o aluno perguntava do seu lugar e todos ouviam a resposta. Ao verificar, percorrendo cada grupo na classe, algum erro de um ou outro aluno, P1 fazia alguma intervenção no trabalho do mesmo. Este fato só ocorreu duas

ezes em todas as sessões. Quanto à natureza da intervenção, P1 não foi diretiva em sete atividades propostas. Quando os alunos lhe faziam alguma pergunta, ela respondia com outra, de natureza instigadora, como que criando uma condição para que o próprio aluno buscasse a resposta. Algumas vezes pediu para o aluno ir à lousa fazer o exercício, noutras, dava dicas a respeito da pergunta.

P2: das 11 atividades propostas por P2 durante as sessões de observação, foi detectado algum tipo de *feedback* em apenas quatro delas. Neste caso, foram individuais, dados a partir de dúvidas colocadas pelos alunos ou de observação de erro pela professora; mostraram-se claros, diretos e eram repetidos por P2 de acordo com as necessidades. A escassez de *feedback* deve-se talvez ao fato de P2, às vezes, corrigir os cadernos dos alunos quando estes terminavam suas atividades.

P3: forneceu *feedback* em metade das atividades que propôs. Na maior parte desses casos, o *feedback* foi individual e fornecido a partir das perguntas feitas pelos alunos. P3 não foi direta em suas respostas; muitas vezes questionou seus alunos quanto ao que haviam realizado. Foi clara e em alguns casos não muito efetiva, chegando a admoestar alguns alunos para que da próxima vez prestassem mais atenção.

P4: forneceu *feedback* em dez das 12 atividades que propôs, e na metade delas o *feedback* foi individual, a partir de perguntas feitas pelos próprios alunos ou de suas próprias verificações, ao percorrer a classe; na outra metade, o *feedback* foi coletivo. De uma maneira geral, mostraram-se claros e, quando necessário, eram repetidos: P4 questionava algum erro e repetia várias vezes para aqueles que não entendiam a resolução da pergunta. Em momento algum observou-se algum tipo de irritação de P4 nesta situação. Quanto à diretividade, pôde-se observar somente nos *feedback* coletivos. Pode-se dizer que P4 equilibrava a diretividade com a não-diretividade.

P5: foram registradas dez atividades de P5, sendo que em cinco delas observou-se algum tipo de *feedback*. Dentre os tipos, quatro foram individu-

ais, a partir de perguntas feitas pelos alunos, e um foi coletivo, através de correção de exercícios na lousa. Nos momentos em que *os feedback* fornecidos pela professora foram ouvidos, notou-se que não foram diretivos. De uma maneira geral, foram claros, não suscitando perguntas nos alunos e não foi observada irritação por parte da professora nesses momentos.

Síntese geral: do total das professoras observadas, duas delas (P1 e P4) destacaram-se na grande maioria das atividades que propuseram com relação ao fornecimento de *feedback*. Por sua vez, P3 e P5 tiveram tal atitude em metade das atividades propostas, enquanto P2 foi a professora que menos o forneceu: apenas dois no total de 12 atividades. Observou-se uma tendência acentuada na maneira como tais *feedback* eram realizados: na maior parte das vezes, *o feedback* foi individual, a partir, principalmente, de perguntas feitas pelos alunos ou a partir de verificações de erros realizadas pela professora enquanto "passava" pelos grupos ou carteiras dos alunos. Quando coletivos (mais freqüentes em P1 e P4), *os feedback* caracterizavam-se por correções de exercícios na lousa. Um outro ponto que se levantou foi quanto ao momento em que os *feedback* eram realizados: todas as professoras os forneceram individualmente durante a execução da atividade, ou posteriormente, de forma coletiva. Mostraram-se claros, não havendo registro de dúvidas pelos alunos após sua realização. Caso isso ocorresse, as professoras os repetiam.

Características dos processos interativos que ocorriam em sala de aula

P1: os alunos de P1 realizavam as atividades propostas, porém, simultaneamente, realizavam outras atividades paralelas e incompatíveis, levantando-se muito do lugar, interrompendo, solicitando demasiadamente a professora. O ambiente nesta sala era muito tumultuado. Muitas vezes, na tentativa de manter a ordem, P1 gritava com os alunos. Deve-se ressaltar que o tumulto na sala de aula era agravado pelo fato de a aula ter sido muito interrompida, ora por estagiárias da própria escola, ora por

professores de outras disciplinas como Educação Artística, ou até por pessoas que iam lá conhecer o trabalho desenvolvido por esta professora. Apesar dos gritos, puderam-se registrar vários momentos em que P1 foi carinhosa com seus alunos. No início de cada aula, os alunos cantavam uma música religiosa e durante todo o período tratavam P1 por "tia". Os alunos tinham liberdade para trocar idéias entre si e P1 ressaltava que isto poderia ser feito, mas conversas demasiadas não. P1 reprendia os alunos que olhavam a resposta dos amigos ou aqueles que, ao contrário, contavam a sua para os outros. Justificava tal atitude como uma forma de avaliar os progressos dos alunos.

P2: na sala de aula de P2, os alunos mantinham-se o tempo todo em atividades individuais e em silêncio. Eventuais conversas ocorreram em tom muito baixo entre os alunos que pouco se levantavam das carteiras, e quando isto ocorria era para corrigir atividades na lousa, resolver alguma dúvida com a professora ou para mostrar os cadernos. P2 era extremamente exigente quanto a isso e a aparente ordem era mantida por um constante clima de ameaças e punições orais, não necessariamente gritos, que nesta sala eram poucos; quando ocorriam, eram em função da irritação, por exemplo: quando um aluno que ainda não havia atingido os padrões exigidos não fazia uma tarefa, ficava conversando. Ao dar alguma instrução ou comunicar algo aos alunos, P2 exigia total silêncio e, enquanto isso não ocorria, não dava início à sua fala. Diante desta situação, percebeu-se uma certa intimidação dos alunos, principalmente daqueles que tinham algum tipo de dificuldade na sala.

P3: o ambiente na sala de P3 não era tumultuado nem tampouco havia lá um silêncio total. Os alunos mantinham-se em atividade e trocavam idéias entre si, sem aumentar o tom da voz. P3 não gritava com eles e, mesmo assim, prendia sua atenção quando falava. Enquanto os alunos realizavam tarefas, trocava idéias com eles sobre coisas do cotidiano, como assistir à televisão até tarde, ou o dever de ir ao médico quando apresentassem sinais de alguma doença. Mostrava-se feliz quando

algum aluno superava suas dificuldades de leitura e escrita. Quanto a este fato, quem se mostrava apto recebia um caderno especial, marco da alfabetização (os alunos ficavam ansiosos para ganhá-lo). Ralhava com alunos que não prestavam atenção no que faziam e conversava com aqueles que, por algum motivo, se desentendiam entre si e acabavam brigando. Quanto aos grupos de alunos, cada um tinha um "líder" que desempenhava atividades para o grupo, como distribuir material. P3 não admitia que os alunos a chamassem de "tia"; chamavam-na pelo próprio nome.

P4: os alunos de P4 mantinham-se entretidos nas atividades propostas e trocavam idéias entre os membros de um mesmo grupo. Quando terminavam a tarefa, conversavam entre si ou com a própria professora. Esta, por sua vez, quando pretendia falar com os alunos, e eles estavam conversando, ficava quieta até que percebessem e se calassem para prestar atenção. A professora também administrava os desentendimentos entre os alunos através de conversas. P3 mostrou-se bem paciente com os alunos e dava-lhes liberdade para falarem o que quisessem com ela, fossem perguntas sobre o conteúdo tratado no momento ou simplesmente contar-lhe algo. Os alunos chamavam-na de "tia" e esta não demonstrou restrição. Quando os alunos extrapolavam o limite, conversando muito alto ou fazendo brincadeiras fora de hora, P4 dava "uma bronca", mas sem gritos.

P5: os alunos de P5 também mantinham-se em atividades; porém, paralelamente, conversavam bem mais que os alunos de P3 e P4. Este fato pode ter sido agravado pelas inúmeras vezes em que a professora ausentou-se da sala, em meio ao período de aula, ou ficou conversando com alguém na própria sala de aula. Quando P5 indicava algum aluno para que este fizesse uma lista daqueles que mais bagunçavam, isto gerava algumas discussões entre os alunos que se sentiam injustiçados e aquele que marcava os nomes. Além desta forma de delação imposta por P5, na classe os alunos reclamavam muito uns dos outros junto à professora,

que nem sempre tomava conhecimento do fato. Quando alguma briga era mais acirrada, ela chamava os alunos envolvidos e energicamente neutralizava a briga.

Síntese geral: P3, P4 e P5 conseguiram manter os alunos em atividades e, apesar das conversas entre eles, não havia grandes tumultos. Observou-se uma tendência entre estas três professoras em conversar com seus alunos quando havia problemas de relacionamento entre eles; dentre as três, P5 parece ter sido a mais enérgica nestas circunstâncias, chamando a atenção das crianças em tom mais alto. P1 e P2 caracterizaram dois extremos: os alunos da primeira, apesar de realizarem as atividades propostas, realizavam tantas outras paralelas que tumultuavam o ambiente com suas conversas paralelas, além do grande número de interrupções e solicitações que promoviam. Quanto à P2, não abria espaço sequer para trocas a respeito das atividades dos alunos, exigindo total silêncio na sala. Estas duas professoras foram as que mais gritaram com os alunos, sendo que P1 com mais frequência. Apenas P3 não admitia ser chamada de "tia". Todas elas mostraram-se, em algum momento, irritadas com algum erro dos alunos, independente do que o tinha causado. No entanto, seus comportamentos, no geral, sempre se mostravam pacientes quanto a isto.

Avaliação

Apenas na sala de P1 é que se pôde observar a preocupação com este aspecto. Nesta sala houve pelo menos três momentos em quem a avaliação surgiu: a) a professora realizou avaliações individuais com cada aluno, enquanto o restante da classe realizava outra tarefa: P1 chamava aluno por aluno para se sentar em uma carteira no fundo da classe e ela sentava-se perto dele; b) houve a realização de uma prova durante um das sessões de observação; c) P1 elegia algumas atividades como "ditado" e "formação de palavras", em que não permitia que os alunos, mesmo em

grupos, copiassem uns dos outros. Comentava que se basearia naqueles dados para ver como os alunos estavam se desenvolvendo.

Discussão

Coerente com a teoria construtivista, várias noções foram apresentadas pelas professoras participantes desta pesquisa. Um primeiro destaque diz respeito à concepção teórica propriamente dita do construtivismo, demonstrada por duas das professoras: para P3 e P4, é uma teoria que se baseia na idéia de que o conhecimento é uma construção do sujeito, a partir da interação com o objeto (como a escrita). Sendo assim, para estas professoras, tornaram-se importantes, para uma prática pedagógica efetiva em sala de aula, a valorização do conhecimento dos estágios de desenvolvimento (descritos por Piaget em níveis gerais e por Emilia Ferreiro, em termos específicos) e uma nova visão do erro.

Sem dúvida, a teoria construtivista, ao descrever o processo de desenvolvimento das representações sobre a escrita, elaboradas pelas crianças (Ferreiro, 1991), possibilitou uma profunda revisão nas propostas pedagógicas e, em especial, na alfabetização. Tal conclusão também é compartilhada por Santos (1990), Rosa (1991), Scicchitano (1991) e Soares (1992). Esta, avaliando os rumos do ensino de Língua Portuguesa na 1ª série do 1º grau, na rede municipal de ensino de São Paulo, relata que os professores que mais progrediram levaram em conta as idéias das crianças sobre a escrita, na elaboração das atividades de sala de aula.

Como já foi citado, é inegável a influência da teoria em vários aspectos do processo de alfabetização, como: a identificação das representações dos alunos sobre a escrita e a utilização das mesmas como ponto de partida para o planejamento pedagógico; a importância da participação ativa do aluno nas atividades de ensino, de modo que estas o levem a problematizar e questionar suas hipóteses, possibilitando a construção de outras mais abrangentes; alteração na concepção de erro, na

medida em que este passa a ser entendido como a expressão das representações sobre a escrita, naquele momento etc.

Apesar das contribuições, não se pode concordar com a afirmação de que a teoria construtivista pode explicar todo o processo de alfabetização escolar. Tal processo é multideterminado (Soares, 1992; Leite, 1992) e depende da contribuição de várias outras áreas de conhecimento. Por exemplo, com relação ao objeto escrita, é inegável as contribuições da Lingüística, da Psicolingüística e da Sociolingüística (Cook-Gumperz, 1991; Cagliari, 1992).

Numa crítica mais contundente. Silva (1993) diz que o atual domínio da teoria construtivista é explicado, em parte, por uma dupla promessa: de um lado, aparece como uma teoria educacional progressista e, de outro, fornece uma direção relativamente clara para a prática pedagógica. No entanto, para o autor, trata-se de uma "regressão conservadora", na medida em que representa a volta (ou continuidade?) do domínio da Psicologia na Educação, com uma visão individualizada e despolitizada do processo.

No entanto, o processo de transmissão de conhecimento (principalmente institucional) é de natureza basicamente sócio-político-ideológica, uma vez que a escolha e a definição dos objetivos e conteúdos escolares (e, em parte, também das práticas) depende da visão do homem e do mundo por parte de quem os define (sejam indivíduos, grupos ou instituições). Nessas escolhas, estão envolvidas relações de poder, de controle e interesses, que caracterizam tais atos como sociais e históricos, como lembra Silva (1993).

No caso do processo de alfabetização escolar, as mesmas questões se colocam. A definição dos seus objetivos e práticas depende, no caso, das concepções sobre alfabetização, uma clara compreensão de suas relações com o exercício da cidadania, idem quanto ao papel da leitura e da escrita na formação de uma visão crítica do aluno etc. Tais idéias é que devem ser consideradas a base do processo de alfabetiza-

ção, sendo que nenhuma teoria psicológica ou lingüística, isoladamente, poderá produzi-las.

A teoria construtivista, por sua vez, diz respeito ao como se aprende: ao descrever o processo pelo qual as crianças elaboram hipóteses superiores e mais adequadas sobre a escrita, o construtivismo presta uma contribuição inestimável à compreensão do processo como um todo e em termos específicos, fornece as bases para os critérios de escolha das práticas de sala de aula. Assim, assume-se que é fundamental, para o docente alfabetizador, o acesso ao conhecimento sobre o funcionamento do sujeito (no caso, o aluno), fornecido pelas teorias psicológicas, como o construtivismo, e sobre o objeto (no caso, a escrita), fornecido pela Lingüística e áreas afins, para que atue adequadamente como mediador entre ambos.

Mas, é fundamental que se reafirme que a base do trabalho, ou seja, sua essência, é de natureza sócio-político-ideológica. Esta essência, que não é estática, deve direcionar a escolha e a utilização dos conhecimentos das áreas afins, como a Psicologia.

Ressalte-se, portanto, que tais questões não diminuem a importância da teoria construtivista; apenas demonstram que o processo de alfabetização escolar depende de uma visão ampla da realidade e implica uma abordagem interdisciplinar, dada sua complexidade e sua multideterminação. A não compreensão dessas questões pode implicar conseqüências muito sérias para a Educação, como a formação de educadores "especialistas" em teorias psicológicas, como o construtivismo ou outra qualquer, mas realizando um trabalho conservador e reacionário em sala de aula, impedindo o desenvolvimento de um modelo de alfabetização que possa ser considerado crítico.

Neste sentido, dentre as cinco professoras, três demonstraram uma interpretação segundo a qual o construtivismo constitui-se um novo método ou proposta de trabalho a ser aplicado em sala de aula. Este fato sugere uma concepção reducionista do processo de alfabetização escolar,

olocando, como já foi citado, numa única teoria psicológica, a possibilidade de explicação de todo o processo. Tal postura pode ser considerada teoricamente ingênua, demonstrando uma necessidade de ampliação da visão sobre todo o processo de alfabetização escolar, com suas múltiplas facetas, considerando a contribuição de outras áreas de conhecimento, além de outras teorias psicológicas, como, por exemplo, a corrente sociohistórica (Luria, 1988; Vygotsky, 1984).

Note-se que este superficialismo com que a teoria é vista, bem como sua redução a um simples método, ocorreu também com relação ao método tradicional, reduzido por quatro professoras ao uso da cartilha. Percebe-se, portanto, que o reducionismo observado não se trata de uma tendência isolada ou inédita, mas de uma característica freqüentemente observada, de modo geral, nos docentes, em diferentes momentos históricos, devido, provavelmente, à sempre frágil formação teórica oferecida nos cursos de habilitação para o Magistério.

Este fato pode estar relacionado a um outro, também importante, que deve ser discutido. Trata-se das reações experimentadas pelas professoras a partir de seu primeiro contato com a teoria construtivista, até a efetivação de suas práticas. A primeira dessas reações foi caracterizada por uma repulsão, uma vez que as professoras que as sentiram entenderam o construtivismo como uma ameaça a uma prática que há muitos anos vinha sendo desenvolvida, embora com sucesso parcial, não questionado até então.

Por outro lado, após os primeiros contatos com o construtivismo e o início de práticas baseadas nele, observou-se que as professoras passaram a interpretá-lo como "tábua de salvação", capaz de resolver todos os problemas relativos ao ensino e à aprendizagem enfrentados até então. Deste modo, a supervalorização da teoria atingiu índices tão significativos, a ponto de quatro das professoras envolvidas assumirem-na como teoria explicativa de todo o processo de alfabetização escolar.

Provavelmente, por não terem tido uma formação teórica sólida, o construtivismo veio preencher um vazio teórico apresentado por estas professoras. P3 foi a professora que em seu depoimento deixou isto mais claro, assumindo que, com relação à sua prática anterior, caso questionada, não saberia argumentar a favor. Hoje, P3 considera-se uma verdadeira profissional, uma vez que, em função dos estudos que fez com relação ao construtivismo e dos grupos de que participa, sente-se capaz de defender teoricamente suas idéias e as práticas por ela desenvolvidas.

Esta supervalorização da teoria construtivista também foi observada em P4 que acredita que o construtivismo é atualmente uma ótima proposta de trabalho mas que outras surgirão e a substituirão. Esta concepção sugere que P4 assim como muitos outros profissionais que optaram pelo construtivismo fizeram-no provavelmente em função de a teoria ser atualmente a mais divulgada e difundida pelos órgãos centrais das secretarias da educação, como a de São Paulo, onde se concentram educadores "recém convertidos" ao construtivismo, que priorizam tal orientação nas ações de treinamento e reciclagem de docentes. O que se questiona é que isto ocorre em detrimento de uma visão multideterminada e multifacetada do processo de alfabetização escolar, correndo assim o risco de não se considerarem adequadamente as contribuições da própria teoria construtivista. Leite (1992) tem discutido que uma das dificuldades atuais no processo de alfabetização escolar "relaciona-se com uma parcela dos educadores construtivistas que, ao ocuparem postos de decisão na estrutura educacional, acabam por assumir uma postura hegemônica, negando a pluralidade teórica existente, menosprezando a experiência passada acumulada pelos docentes das redes de ensino e desvalorizando as contribuições daqueles que não falam a linguagem oficial, atualmente no poder" (p.26).

Um outro ponto apresentado por P1 abre expectativas quanto a uma possível mudança nessa realidade. Trata-se da importância ressaltada por ela da reflexão contínua a ser feita, sobre as práticas em sala de aula,

pelo professor construtivista. P4, apesar da afirmação a respeito da teoria citada no parágrafo anterior, ressalta a importância do horário de trabalho pedagógico (HTP), para que estudos sejam feitos a respeito da teoria. Este HTP, talvez a principal contribuição concreta oferecida pela recente proposta de criação das escolas-padrão no Estado de São Paulo, parece ser uma condição concreta que possibilitará, nas escolas, o espaço para as atividades de reflexão grupai e aprimoramento teórico apontado por P4.

Quanto às práticas efetivas baseadas na teoria construtivista, dificuldades foram apontadas, as quais podem inviabilizar um trabalho sério nessa perspectiva. Neste sentido, ressalta-se inicialmente a questão da continuidade nas séries seguintes do trabalho iniciado no ciclo básico. A atuação pedagógica realizada por todas as professoras participantes da pesquisa parece caracterizar uma ação isolada. P4 e P5 relataram que colegas construtivistas, na escola, desenvolvem trabalho nas mesmas séries e encontram os mesmos problemas. Na escola de P2, parece haver uma certa intenção do diretor pela implantação de um projeto único; porém, notou-se um certo centralismo do mesmo. Também P1 e P3 realizam seus trabalhos isoladamente.

Este fato suscita uma antiga discussão na área educacional: a falta de um projeto pedagógico nas escolas, mantendo um trabalho totalmente fragmentado e desarticulado entre as diferentes séries. Esta situação é incompatível com as novas concepções sobre o processo de alfabetização escolar. Se o objetivo passa a ser a formação de leitores e produtores de texto numa perspectiva funcional, é óbvio que tais metas não se restringem ao ciclo básico, mas, no mínimo, a todo o ensino de primeiro grau, exigindo a ação articulada de todos os docentes, a partir de diretrizes pedagógicas comuns, como aponta Leite (1992). Para tanto, parece ser fundamental a coordenação pedagógica de todo o trabalho; neste sentido, defende-se o princípio de que essa coordenação deve ser uma das principais atividades do diretor da escola, o qual deve estar plenamente habilitado para exercê-la. Note-se que a questão colocada refere-se à

coordenação do processo, o que não significa que o diretor seja um especialista em todas as áreas de conhecimento. Coordenar implica criar e manter as condições concretas para que o processo de organização docente se desenvolva na escola, sendo que tal processo deve ser baseado numa perspectiva coletiva de trabalho.

Outra dificuldade citada por três das cinco professoras diz respeito às condições materiais de trabalho. O grande número de alunos em sala de aula torna-se uma dificuldade para o funcionamento e o desenvolvimento do trabalho nos moldes construtivistas e dificulta a intervenção do professor.

Ainda com relação às práticas efetivas das professoras participantes da pesquisa, observaram-se aspectos que podem ser considerados avanços metodológicos e aspectos que ainda necessitam de maior reflexão e aprofundamento. A análise das atividades desenvolvidas em sala de aula demonstra claramente a conjugação destes dois aspectos. Se, por um lado, houve um salto qualitativo no planejamento da maioria das atividades, de forma contextualizada e, portanto, apresentando coerência e sentido para o aluno, por outro lado, outras demonstraram-se deficientes com relação à funcionalidade, ou seja, desvinculadas dos usos sociais. Em outras palavras, é evidente a preocupação com a criação de contextos para as atividades de leitura e escrita em sala de aula. No entanto, grande parte desses contextos foram artificiais, não correspondendo a situações de um uso efetivo da leitura e escrita nas situações sociais.

Além disto, ressaltou-se a mecanicidade ainda presente em parte das atividades, contrastando com as tentativas de contextualização da maior parte delas; pode-se, obviamente, prever que tal situação tende a um aprimoramento, no sentido de garantir o caráter funcional das atividades, na medida em que os professores mantiverem atividades de análise crítica sobre suas práticas, ou seja, aprimorarem-se teórica e praticamente.

Um outro aspecto positivo a ser observado com relação às atividades, relaciona-se com o item instrução. Nas situações observadas, as

atividades apresentaram-se notadamente com muita clareza e, aspecto importante, a repetição das mesmas era feita sem maiores problemas pelas professoras, sempre que necessário.

Por outro lado, quanto ao fornecimento de *feedback*, intervenção fundamental a ser feita pelo professor, uma vez que possibilita condições para o aluno refletir sobre seu desempenho, observou-se uma incidência irregular nas salas de aula: duas professoras apresentaram-no, na maioria das vezes, nas atividades que propuseram, e duas utilizaram-no de forma inconstante, sendo que uma não ministrou *feedback* na maior parte de suas atividades desenvolvidas. Além disto, quando apresentados, os *feedback*, em sua maioria, foram individuais, demonstrando que o trabalho em grupo pode ter sido, de fato, pouco incorporado pelas professoras durante as atividades; quando coletivos, foram apresentados na lousa e ao final das atividades.

Apesar disso, pode-se considerar como um outro aspecto positivo nas práticas das professoras, o fato destas organizarem seus alunos em grupos, o que, em tese, facilita as trocas entre eles. Um aspecto interessante a ser ressaltado refere-se ao fato de que numa única classe (P5), em que os alunos estavam dispostos em fileiras, havia mais liberdade para que eles interagissem, do que na sala de P2, que arranjava seus alunos em semicírculo, mas se relacionava com eles autoritariamente, impedindo-os de conversarem entre si. Percebe-se, portanto, que nestas situações não se observou, necessariamente, uma relação entre o tipo de arranjo físico do ambiente e o clima (liberdade/autoritarismo) presente na sala de aula. Mas espera-se que exista um mínimo de coerência entre ambos: se os alunos são organizados em grupos, obviamente se incentivam as relações aluno-aluno e grupo-professor. Na presente pesquisa, excetuando-se P3, não se observaram dificuldades na sala de aula.

Com relação ao processo de avaliação, muito embora a observação de situações só tenha ocorrido em uma sala (P1), alguns fatos foram marcantes e merecem destaque. A única situação de avaliação observada

demonstrou que a referida professora adota uma postura que pode, em parte, ser considerada tradicional: prova escrita, com controle sobre os alunos, impedindo-os de se comunicarem e consultarem o material. No entanto, nas demais sessões de observação realizadas com outras professoras não foram observadas situações de avaliação como em P1.

Conclusão

O contato com a teoria construtivista parece ter sido fundamental para todas as professoras envolvidas, pois auxiliou-as a romperem com um modelo de ensino que sabemos estar ultrapassado.

No entanto, nem todas as implicações daí resultantes constituíram, necessariamente, avanços: nota-se uma supervalorização da teoria em conjugação com um reducionismo do processo de alfabetização escolar. Isto sugere questionamentos a respeito dos procedimentos de divulgação da teoria construtivista, que podem estar passando uma idéia da mesma como solução universal para a educação.

Um outro aspecto a ser repensado é quanto à preocupação metodológica ainda presente: a tendência de reduzir o construtivismo a uma metodologia de alfabetização. Nesta vertente, observa-se a corrida desenfreada de professores em busca de novas atividades de ensino consideradas construtivistas (nesta pesquisa, notou-se esta intenção em apenas duas professoras).

Quanto aos aspectos considerados positivos, retomam-se a melhoria das instruções, o aumento das atividades contextualizadas e uma baixa, porém existente, frequência de atividades funcionais, além da preocupação parcial com o fornecimento dos *feedback*.

Obviamente, deve-se ressaltar que a presente pesquisa apresentou um corte transversal na realidade de cinco professoras; e a realidade não é estática, mas profundamente dinâmica. Trata-se de profissionais vivendo um franco processo de rompimento com modelos ultrapassados e de

construção de práticas mais avançadas, a partir de novas bases teóricas. Marx (1993) observou, na rede municipal de ensino de São Paulo, que os professores comprometidos com os princípios da teoria construtivista caminhavam para uma prática que pode ser considerada coerente com a própria teoria.

No entanto, a importância da presente pesquisa parece situar-se no descobrimento, principalmente, dos aspectos considerados conflitivos desse processo, o que pode possibilitar uma reorganização mais adequada das práticas do processo de reciclagem dos docentes que atuam na área de alfabetização escolar, bem como dos profissionais que executam a coordenação pedagógica nas escolas ou que ocupam funções nos órgãos centrais das secretarias da educação.

Referências bibliográficas

- CAGLIARI, L.C. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 1992.
- CARRAHER, D.W. Educação tradicional e educação moderna. In: CARRAHER, T.N. (Org). *Aprender pensando*, contribuições para a educação. Petrópolis: Vozes, 1986.
- COOK-GUMPERZ, J. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- COLL, C. As contribuições da Psicologia para a educação: teoria genética e a aprendizagem escolar. In: LEITE, L.B. (Org). *Piaget e a escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1992.
- COLL, C, MARTI, E. Aprendizaje y desarrollo: la concepción cognitiva del aprendizaje. In: COLL, C. et al. *Desarrollo psicologico y educación II*. Madri: Alianza, 1990.

FERREIRO, E. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

_____ *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1991.

FERREIRO, E., PALACIO, M. G. *Os processos da leitura e escrita. novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FERREIRO, E., TEBEROSKI, A. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LEITE, L.B. As dimensões interacionista e construtivista de Vigotsky e Piaget. *Cadernos Cedes*, Campinas, n.24, 1991.

LEITE, S.A.S. Alfabetização: repensando uma prática. *Leitura— Teoria & Prática*, n. 19, jun. 1992.

LURIA, AR. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L.S., LURIA, AR., LEONTIEV, AN. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: EDUSP: ícone, 1988.

MACEDO, L. de. *Para uma visão construtivista do erro no contexto escolar*, mimeo.

_____ . Construtivismo e sua função educacional. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.18, n.1, jan./jun. 1993.

MARX, R.B. *Análise qualitativa da implantação do construtivismo na rede pública municipal de São Paulo*. São Paulo, 1993. Dissertação (Mestrado) — PUC-SP.

RAPPAPORT, CL. (Org). *Psicologia do desenvolvimento*. São Paulo: EPU, 1981. v.1.

- ROSA, IS. *A criança e a linguagem escrita: teoria e prática de alfabetização numa perspectiva psicogenética*. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado) — Instituto de Psicologia, USP.
- SANTOS, J.M.R. *Alfabetização: uma questão epistemológica?* São Paulo, 1990. Tese (Doutorado) — Instituto de Psicologia, USP.
- SCICCHITANO, R.M.J. *Alfabetização e fracasso escolar: uma perspectiva construtivista*. São Paulo, 1991. Tese (Doutorado) — Instituto de Psicologia, USP.
- SILVA, T.T. da. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.18, n.2, jul./dez. 1993.
- SOARES, A.M.G. *Inovações conceituais nas propostas pedagógicas de alfabetização: tentativas, impasses e tendências*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, USP.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Recebido em 15 de março de 1995.

Sérgio Antonio da Silva Leite, doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP), é professor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Luciana Vieira Palma é mestranda da Faculdade de Educação da Unicamp.

The purpose of this research was to describe the classroom practices of teachers considered constructivists and to relate them with the theoretical basis of constructivism. Data were collected by interviews

and classroom observation. The contact with the theory seemed to be very important for teachers to overcome the traditional pattern of literacy. However, data suggest some contradictions: the principal one is the dangerous notion that the constructivism theory explains all the process of school literacy. Moreover, some difficulty was observed for teachers to develop activities in the classroom.

Cet article présente une recherche avec l'objectif de décrire les activités que les professeurs réalisent dans les classes et les raconter avec les principes du constructivisme, à travers plusieurs interviews et sessions d'observation. Le contact avec la théorie constructiviste fut fondamental pour les professeurs surpasser le modèle traditionnel d'alphabétisation. Cependant, les données suggèrent diverses contradictions. La principale c'est la conception réductionniste selon laquelle la théorie constructiviste peut expliquer tout le procès d'alphabétisation scolaire. En outre, il faut détacher les difficultés des professeurs pour développer des activités fonctionnelles.

La presente investigación tuvo como objetivo describir las prácticas desarrolladas por profesores considerados constructivistas y relacionarlas con las concepciones teóricas descritas. Los datos fueron colectados através de observaciones y entrevistas. El contacto con la teoría parece tener sido fundamental para que todos los profesores involucrados tengan superado el modelo tradicional de alfabetización. Pero los datos sugieren varias contradicciones. La principal de ellas es la peligrosa concepción reduccionista según la cual la teoría constructivista explica todo el proceso de alfabetización. Además, se destaca la dificultad de los profesores en el desarrollo de actividades funcionales en sala de clase.

Questão em Debate

Os Novos Paradigmas em Educação: os Caminhos Viáveis para uma Análise

Mirian Paura Sabrosa Zippin Grinspun

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Trata dos novos paradigmas em educação, a partir da concepção atual do que se entende por conhecimento, realidade e cidadania. Apresenta uma reflexão sobre paradigmas, discutindo seu significado na dimensão de Kuhn e nas tendências contemporâneas de educação. Identificando três eixos paradigmáticos, o estudo questiona o contexto histórico-social-cultural, com o qual a educação mantém estreita relação, o que levará a uma nova percepção da própria educação. Os eixos são os seguintes: a objetividade, mostrando a questão do conhecimento e da interdisciplinaridade; a subjetividade, evidenciando os valores, atitudes e interesses que são inerentes ao sujeito; e a totalidade, unindo os diferentes aspectos que se apresentam na formação "por inteiro" do cidadão. Dados o novo tecido social, a nova concepção de realidade, os novos avanços científicos tecnológicos, as novas tendências sociais e culturais, devemos buscar, também, os novos paradigmas em educação, para o presente e visando ao futuro da sociedade.

Introdução

No momento atual, no mundo em que vivemos, estamos observando uma série de mudanças em todos os campos da sociedade. Os

diferentes segmentos desta sociedade nos apresentam transformações, de várias ordens, identificadas na sua própria história ou na geografia do espaço que as abriga. Observamos, também, transformações no campo das ciências exatas, como, por exemplo, na Física moderna, nas Ciências Sociais e nas Ciências Humanas.

A verdade científica, ratificada pela racionalidade, determinação e casualidade, está sendo questionada a partir de novas "verdades" que estão assinaladas na história das ciências. Em face, então, dessas transformações, os modelos, os paradigmas existentes nessas ciências, nos diferentes campos de conhecimento, começaram a não ter os parâmetros necessários para os fatos que foram surgindo, seja por novas descobertas, novos conceitos e princípios, ou mesmo por uma nova concepção de mundo. Isto nos leva, então, a buscar novos paradigmas, responsáveis pela classificação, categorização e interpretação dos fatos, perante a realidade existente.

As mudanças ocorrem nas ciências, nas novas tecnologias e no próprio comportamento do indivíduo frente a essas alterações. Há uma mudança na visão do mundo. As rupturas nas situações já estabelecidas vão sendo inevitáveis, muito embora sejam, em alguns casos, desconfortáveis e dolorosas. Rompe-se com o estabelecido, investindo-se numa nova dimensão ou nova abordagem daquela situação. Inaugura-se um novo tempo, com novas possibilidades, novas propostas.

A educação faz parte deste tecido social, e sua participação no contexto da sociedade é de grande relevância, não só pela formação dos indivíduos que atuam nesta sociedade, mas, e principalmente, pelo potencial criativo que ao homem está destinado no seu próprio processo de desenvolvimento.

Ora, se podemos observar uma mudança em todas as áreas da sociedade, sejam elas geográficas, políticas, históricas ou culturais, na educação, também vamos encontrar mudanças nos seus objetivos e procedimentos. O desenvolvimento de uma sociedade, como diz Trigueiro (1974, p.140),

não consiste num simples movimento linear da mesma, mas na realização de um projeto cuja interiorização na consciência dos que a integram e cuja viabilidade através dos instrumentos que esta consciência promove constituem o objeto da educação.

O papel da educação será, pois, o de participar, de forma ativa e consciente, nesse projeto da sociedade.

É claro que a educação mantém estreita relação com a sociedade; ocorre, entretanto, que se quisermos participar, na qualidade de educadores críticos na formação de um projeto para a sociedade que visa a sua própria transformação e modernização, há que se repensar numa educação que atenda não só as necessidades e expectativas do momento em que vivemos, mas que também vislumbre os caminhos possíveis e viáveis para um novo tempo.

Na nossa sociedade, em qualquer segmento, em quase todas as instituições, ouvimos falar de "crise" advinda da situação que estamos vivenciando, em virtude de novos valores e princípios que vão sendo estabelecidos. Poderíamos entender a crise como um período de transição, havendo em todas as áreas uma ruptura nos paradigmas existentes. Durante esta transição, os indivíduos desta sociedade cumprem, como um ritual, a reinvenção de quase tudo: a razão, o Estado, a ciência, a técnica, a política, a arte e a educação. Questiona-se a origem dessas crises, seu processo e sua superação. Onde se encontra a origem desses novos modelos? Nas crises? Nas mudanças advindas do avanço científico e tecnológico? Como são escolhidos os novos modelos? A partir de que princípios são estruturados esses modelos? Acreditamos que esta origem está em tudo e, também, em todos nós. Com as crises, com as rupturas, surge um novo tecido social que se impõe para fazer frente às mudanças ocorridas; retomam-se os fundamentos: da ciência, da política, da economia e, principalmente, da vida humana. No mosaico que a vida nos apresenta, temos hoje um novo espaço físico em nosso planeta, no qual não há tantos muros marcando os limites de determinadas áreas, e, também, um novo espaço psicológico (no sentido de contrapor-se ao físico) que nos

leva a um outro modo de pensar e de agir. As ideologias utópicas modernas nos apresentavam a ciência e a tecnologia como instrumentos infalíveis e necessários ao controle racional da natureza e da sociedade. Entretanto, essas "verdades" estão sendo questionadas e mobilizadas a partir de uma nova atitude do homem. A energia nuclear, a tecnologia de armamentos, a exploração espacial, a engenharia genética, a informática e os novos meios de comunicação constituem-se situações ambivalentes, no sentido de que reúnem dados de avanço da história da humanidade, mas trazem, por outro lado, outra ordem de preocupação. A mesma ciência que, com seus resultados, aponta para diversas melhorias na qualidade de vida pode, também, pela utilização perversa de seus conceitos, constituir-se ponto negativo e nefasto para a pessoa humana. Mais do que nunca, vivemos um tempo em que intelecto e espírito, razão e emoção se integram numa "grande aventura" de conciliar todas as suas potencialidades pessoais com as exigências das relações sociais.

Um dos traços que confere, então, peculiaridade à sociedade atual é esta situação de crise, seja ela política, cultural ou ética. Temos uma sociedade marcada por contradições da civilização científica tecnológica: altos avanços neste campo capazes de fazerem a vida mais humana, mas que, por outro lado, nos levam, por suas estratégias, seus princípios e seus conteúdos, a termos uma situação de domínio, destruição ou alienação. A moderna civilização convive com esses contrastes.

Podemos caracterizar esta crise em duas dimensões: ela é mais extensa, pois as mudanças que ocorrem na sociedade, de um modo geral, são rápidas e incessantes, e as soluções que se oferecem são múltiplas e contraditórias; por outro lado, é mais profunda, uma vez que a dimensão ética da crise atual se manifesta na forte desorientação e falta de segurança nas decisões a serem tomadas, bem como, transmite uma perplexidade e relativismo nas normas a serem seguidas.

A educação também vive a sua crise, seja ela caracterizada pelos objetivos e finalidades de suas propostas, seja pelos seus procedimentos ou metodologias a serem seguidos. A íntima vinculação da educação com

o contexto social e cultural leva-nos a rever os seus paradigmas atuais, na medida em que se constata crises em inúmeras instituições sociais. A educação sofre uma crise externa nessas relações e uma crise interna em termos de sua proposta pedagógica identificada nos seus objetivos, metodologias e avaliação.

Não se trata aqui de mostrar "as crises" desta sociedade e identificar na educação os novos rumos que ela deve trilhar para acompanhar esta sociedade, ao contrário, devemos buscar na educação os meios para que o homem compreenda a sua sociedade, dela participe conscientemente com seus conhecimentos e valores e, também, que ele seja capaz de interferir nesta sociedade, de forma a colaborar positiva e significativamente para as transformações que se façam necessárias.

Nesse desafio, a educação tem lugar de destaque na formação, de um lado, de profissionais, formação de técnicos para áreas cada vez mais especializadas e, por outro lado, formar pessoas que vão atuar e (con)viver com essas áreas, além da dimensão genérica da vida humana na qual a educação tem papel de maior significado. Neste desafio temos o indivíduo e a sociedade, o sujeito e o objeto, a teoria e a prática, a consciência e a ação, buscando na diversidade, na multiplicidade, uma unidade de princípios e propostas.

A educação deve estabelecer princípios para este novo caminho. Princípios éticos que orientarão não só o comportamento dos profissionais, mas os princípios que orientarão as relações do homem com a natureza, do homem com os outros homens, e também os princípios que orientarão a construção de uma nova e grande aldeia global — mais justa e mais humana.

A educação, por certo, partirá em busca de uma ética de valorização do conhecimento, tendo o homem como centro, protagonista dos objetos estudados, e, também, de uma ética que envolva os valores da pessoa humana E uma espécie de revolução copernicana que provavelmente ocorrerá nas relações homem e natureza. A educação deverá propiciar a seus educandos compreender a existência, hoje, de uma aproxi-

mação dos diversos campos de conhecimento, dos novos valores, dos novos universos que vêm sendo descobertos. Se detectamos, por um lado, uma fragmentação do conhecimento enquanto especificidade de uma área, detectamos por outro lado uma globalização desse conhecimento pela formação de uma nova área, novo campo que se inaugura. O que pretendemos demonstrar é que o homem não é só o objeto do conhecimento, mas também que ele é o produtor desse conhecimento, e os novos campos que estão surgindo devem unir o campo da objetividade, aqui tratado como área mais específica de conhecimento, com o da subjetividade e da afetividade, isto é, o campo científico com o não científico.

Cada vez mais observamos que os caminhos da ciência moderna para os próximos tempos são caminhos interdisciplinares, aproximam-se as ciências e os limites das mesmas vão ficando mais tênues e imprecisos. A interdisciplinaridade pressupõe uma nova categorização, novos métodos, novas maneiras de agir. As disciplinas se ligam umas as outras, deixando de existir um saber único e fechado. Na própria educação, percebemos um alargamento de seus limites: não podemos mais conceber o educando como um ser humano abstrato, descontextualizado social e historicamente. A educação precisa buscar a compreensão e interpretação do contexto onde ela se desenvolve para situar o educando no mundo que o abriga através do significado que ele lhe confere.

A crise da modernidade nas ciências e na educação apresenta dificuldades em caracterizar o "todo" e o desenvolvimento do ser humano numa ação conjunta do campo objetivo com o subjetivo. Este, em grande parte, apresenta-se como antídoto àquele, muito embora, na prática, estejam juntos e interligados. Na realidade, tanto o conhecimento e a objetividade quanto os valores e sentimentos estão juntos na ação humana. Acresce a esta consideração a tentativa de não se isolar esta ação numa prática individualista, mas sim de capacitá-la a uma vivência com os outros e para os outros, explicitada nas relações sociais.

Outro aspecto a ser assinalado nesta crise é a questão da objetividade da educação, numa dimensão maior, enquanto pertencente ao campo das

ciências humanas que necessita da objetividade dos fatos para explicar o fenômeno humano, mas não pode separar-se dos valores que estão no centro desses fatos. Sendo o homem objeto das ciências humanas, a educação envolve aqueles aspectos não de maneira rígida e fechada, voltados para uma área de ajustamento e controle, mas sim de maneira aberta e flexível, direcionados para uma área de confronto e contradição.

A revolução no campo das ciências (em particular, na Física e na Biologia) traz mudanças na nossa vida cotidiana através de vários acontecimentos, como, por exemplo, as aplicações tecnológicas. Constatamos, de um lado, essas alterações, mas observamos, de outro lado, que há uma lacuna entre a nova visão do mundo que emerge dos sistemas naturais e os valores que ainda predominam nas ciências humanas e na vida da sociedade moderna.

Em face das novas mudanças que vêm ocorrendo em todas as áreas, em todas as ciências, os paradigmas existentes começaram a ser revistos para que houvesse melhor categorização e classificação dos novos fatos e dados que foram surgindo. Na passagem do que está estabelecido para o que se deseja, nota-se uma indefinição, de imediato, dos objetivos que se pretende alcançar; procura-se uma metodologia que concilie o que se deseja obter com os ganhos já obtidos. Torna-se urgente pensar numa forma de integrar esta interdisciplinaridade de conhecimentos nas propostas pedagógicas existentes ou em outras que se façam necessárias. Esses conhecimentos vão englobar o estudo conjunto da natureza e do imaginário, do universo e do próprio homem, relacionando-os, aproximando-os, permitindo-nos enfrentar melhor os diferentes desafios de nossa época. Cada vez mais, estamos percebendo a necessidade de fazermos esse percurso numa linha interdisciplinar. O que caracteriza esta linha é a ousadia da busca, da integração, de uma nova construção. A educação não pode ficar longe desse percurso; ela deve oferecer meios e condições para que o educando participe, mais conscientemente, dos desafios que deverá enfrentar.

Este artigo pretende apresentar e analisar indicadores para um novo paradigma em educação, a partir dos fatos existentes na nossa sociedade, procurando direcioná-los e identificá-los dentro de uma perspectiva educacional. Queremos discutir o porquê da necessidade de termos novos paradigmas que atendam às funções que a educação deve desempenhar neste novo tempo que estamos vivendo. Para isso é preciso buscar os fundamentos teóricos pertinentes à questão dos paradigmas, tanto em termos dos paradigmas em si quanto aos indicadores assinalados.

Os estudos mais recentes das tendências contemporâneas da educação brasileira têm nos indicado o paradigma denominado "Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos" como um dos mais atuais e que melhor corresponde às necessidades e interesses das classes populares e que, também, possibilita a formação mais crítica e adequada de nossos educandos.

Libâneo (1985, p.72) nos apresenta a "Pedagogia dos conteúdos" de sentido crítico social e mostra porque é importante o domínio dos conteúdos pelas classes populares:

a emancipação das camadas populares requer o domínio dos conhecimentos escolares como requisito essencial para a compreensão da prática social, vale dizer do movimento de desenvolvimento histórico do povo.

Para Libâneo, essa pedagogia foi desenvolvida no Brasil por Dermeval Saviani, Guiomar Namó de Mello e Jamil Cury, fundamentados em George Snyders, Makarenko, B. Chariot, Suchodolski e Manacorda. Este paradigma — Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos —, para Libâneo, situa-se na linha progressista e tem acentuada primazia nos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais. Com ênfase no aspecto cognitivo, esta tendência tem grande repercussão na nossa realidade educacional, nos seus diferentes segmentos e modalidades. Um dos pontos, entretanto, que fica em aberto é a integração do conteúdo, dos aspectos cognitivos com os afetivos. A teoria e o discurso contemplam a

parte Crítico-Social; na prática, porém, existe o desafio em integrar todos os "saberes" do aluno, numa visão de interdisciplinaridade, de totalidade. Há uma distância entre a teoria e a prática educativa: se a primeira tem a primazia da crítica, sob a luz dos conceitos marxistas, a classificação da prática se empobrece na falta de se resgatar toda a singularidade que lhe é revestida.

Gadotti (1987, p. 106) analisa a Pedagogia dos conteúdos e diz que, na Pedagogia, conteúdo e forma devem estar ligados, se auto-condicionando:

O êxito na aprendizagem de novos conhecimentos (de conteúdos) deve-se, sem dúvida, a uma predisposição, a uma motivação, a um interesse em aprender que não é dado pelo conteúdo, mas pela forma de aprender.

Parece-me um equívoco buscar centrar a pedagogia seja no professor (pedagogia tradicional), seja no aluno (pedagogia nova), seja nos conteúdos. Centrando-se num pólo, destrói-se a dialeticidade (unidade e oposição) da própria educação, entre professor e aluno, e entre forma e conteúdo..

A educação deve procurar os seus paradigmas na própria sociedade, sem entretanto perder de vista a sua dimensão dialética, o seu papel de geradora de idéias, criadora de valores, investigadora de conhecimentos e realizadora de ideais. Cabe à educação, por sua vez, o papel de respeitar a cultura de seu povo, de sua gente e de sua história, trabalhando, porém, com as duas dimensões de sua prática: de um lado a transmissão do que foi culturalmente sistematizado e, do outro, trabalhando com o indivíduo como um construtor que vai produzindo o seu conhecimento. Como ligar essas duas dimensões? O que representa, hoje, a educação, para a nossa realidade social na medida do seu próprio desenvolvimento? Como formar o homem para um tempo em constante transformação? Essas respostas, por certo, não estão colocadas na identificação de um novo paradigma, e sim na postura, no compromisso do educador em aprofundar-se nas questões educacionais que visam à execução dos objetivos que se pretende

alcançar. Nesse momento deveremos, então, começar a construir aquele novo paradigma.

Os educadores, com a competência técnica devida e seu compromisso político para com a sociedade, devem buscar, dentro da realidade em que vivemos, repensar a sua prática e seus resultados em prol de uma sociedade mais justa, mais humana e participativa. Queremos valorizar o que os educadores sabem e como realizam o seu fazer; queremos pensar nos educadores que estão dispostos a superar os modelos prontos, fazendo uma análise crítica necessária. Estamos querendo vislumbrar outros caminhos que atendam aos interesses e às necessidades que o mundo atual exige em termos de conhecimentos e sentimentos.

A partir de dados que serão expostos, observa-se que precisamos pensar em educação de uma forma que atenda aos novos fatos que vivemos em nossa sociedade e, principalmente, na formação da pessoa humana que está sendo educada.

A estrutura desse trabalho foi organizada levando em conta, inicialmente, a discussão do conceito de paradigma, partindo da questão da revolução científica até chegarmos a uma apresentação dos paradigmas existentes em educação. No final, proporemos eixos de análise para o estabelecimento dos novos paradigmas em educação, considerando as dimensões que denominamos de objetividade, subjetividade e totalidade. Na dimensão objetividade pretendemos assinalar que existe uma outra forma de conceber o conhecimento, não como algo estático, linear, mas sim entrelaçado nas diferentes abordagens do conhecimento, ao mesmo tempo processo e produto. Na dimensão da subjetividade pretendemos refletir sobre a atuação do ser humano investido no seu papel de sujeito e, também, no de sujeito social. Nesta dimensão está inserida a questão da linguagem como forma de tornar claro a todos o significado de suas ações e de seus valores. Na dimensão da totalidade pretendemos mostrar que a educação do indivíduo constitui-se num "todo", com suas potencialidades e possibilidades. Quando trabalhamos com partes do conhecimento e do

pensamento, estamos fragmentando o indivíduo em tantas partes quantas forem os "saberes e fazeres". O objetivo nesta dimensão está centralizado na questão de se conceber o indivíduo na sua totalidade, onde por certo estão juntos aspectos cognitivos e afetivos, aspectos convergentes e divergentes, aspectos reais e imaginários, aspectos morais e religiosos, etc. É claro que é uma dimensão complexa, mas o que pretendemos é começar a pensar na forma em que se pode atingir esta totalidade, é começar a pensar na forma de se educar o "homem inteiro".

Não temos a pretensão de esgotar o tema nesse estudo, e sim de abrir o debate sobre a temática proposta, valorizando, principalmente, o desenvolvimento do ser humano em face das mudanças ocorridas na sociedade, e nos novos tempos que estão chegando.

Uma nova consciência está sendo despertada em todos nós: conhecê-la é necessidade dos educadores; trabalhar com ela e para ela talvez seja uma tarefa desafiadora. Entretanto, a educação deve estar preparada para os grandes desafios do agora e dos novos tempos que estão chegando, ou até já chegaram.

Apresentando o problema

Este estudo representa mais um passo no nosso trabalho de educadora, preocupada com a formação do educando na sua totalidade, procurando auxiliá-lo na busca de suas respostas no que diz respeito às suas necessidades, interesses e aspirações. Quando tanto se fala em totalidade e em globalização de conhecimentos, encontramos, na prática, uma divisão de informações e uma educação com ênfase nos aspectos cognitivos e intelectuais. Como fazer para juntar "as peças" que formam a educação? Como trabalhar o saber constituído e o saber constituente que se revelam no momento da descoberta, da invenção, da interrogação e da problematização? Como se desenvolve a questão da ética na educação?

São muitas as dimensões do fazer educativo, e deveriam (ou devem) existir outros meios, que não somente as transmissões de Confied-

mento e aprendizagens recebidas pelos indivíduos, que favoreçam a construção do conhecimento, a incentivação da criatividade, a compreensão da linguagem, a discussão dos valores emergentes, etc. Essas e outras reflexões têm-me levado à necessidade de estudar e repensar sobre os paradigmas em educação que qualifiquem, exatamente, as observações identificadas. Preocupamo-nos com a questão do valor fonte em educação: a pessoa humana. Esta preocupação, algumas vezes, representa um desafio, na medida em que esta pessoa, num processo de educação, com seus próprios valores, busca constantemente responder às grandes exigências de uma sociedade em mudança.

Estamos vivendo num mundo "sem fronteiras", com uma inversão de valores que leva o educando a um processo dinâmico e complexo, na busca de sua auto-realização. A vida, com toda as suas contradições e confrontos, já nos apresenta um questionamento próprio e contraditório na formação humana. Por outro lado, a todo momento temos uma plêiade, sistemática ou não, de informações que agilizam o pensar do homem e, também, o faz participante dos acontecimentos. Cabe, então, a nós, educadores, procurar os caminhos viáveis para que o nosso educando possa compreender e interpretar o seu meio, o seu tempo e agir sobre ele de forma mais crítica e consciente. Na apresentação deste artigo, o problema está centrado na busca de uma reflexão para um novo paradigma que responda a essas questões, procurando respeitar os diferentes valores dos alunos, seus diferentes saberes, mas oferecendo-lhes condições para agir, conscientemente, na sua sociedade, incentivando também o lado criativo na sua formação.

Para ratificar a importância do problema identificado, inserido num problema maior que é o da própria sociedade moderna democrática em que vivemos, levemos nos lembrar dos fatos que envolvem esse contexto, numa dimensão mundial:

a) as explosões do desenvolvimento: a população, o conhecimento e as aspirações;

b) os problemas críticos: as guerras, a cultura, a tecnologia e a formação do homem;

c) os conflitos profundos: o eu e o mundo exterior, a ciência e o lado espiritual, a liberdade individual e a organização social;

d) as defasagens: os países em desenvolvimento e os países desenvolvidos.

Em face do exposto, não podemos mais pensar numa educação que apenas se comprometa com o imediato e que não se debruce para as questões maiores que sinalizem a sua importância e o significado de seus objetivos. Queremos pensar numa educação que viva numa sociedade de conflitos como vivemos, mas que, também, seja capaz de formar nesta sociedade pessoas com sentimentos mais universais e menos individualistas. É com este pensamento de buscar uma educação que subsidie a formação do aluno, nos seus aspectos pessoais e sociais, que colabore e agilize a sociedade no cumprimento de suas funções, que daremos continuidade a este estudo.

Falando sobre paradigma

Paradigma, em grego, significa exemplo ou, melhor ainda, modelo ou padrão. Na Filosofia platônica, encontramos a acepção clássica de paradigma, especialmente em *A República*; paradigma é um modelo exemplar que pode ser encontrado, no mundo abstrato, com reproduções imperfeitas no mundo concreto. Foi, porém, Thomas S. Kuhn (1962) que fez uso sistemático e consciente do termo paradigma em ciência. Para Kuhn, paradigmas são realizações científicas universalmente conhecidas que durante um certo período de tempo nos oferece além dos problemas as soluções modelares para a comunidade que está envolvida com a ciência. Para Kuhn, o termo paradigma é usado em dois sentidos diferentes:

De um lado, indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas etc..., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada. De outro

denota um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal.

Quando falamos em paradigmas, via de regra, estamos nos referindo a um modelo, a um padrão, a uma descrição que nos oriente e nos faça compreender algum fato explícito. Paradigma é um modelo ou padrão aceito por determinada comunidade.

Kuhn introduziu este conceito no seu livro *A Estrutura das Revoluções Científicas* e o fez a partir da descrição esquemática do desenvolvimento científico, identificando uma estrutura básica na contínua evolução da ciência. Kuhn analisa esse desenvolvimento como uma sucessão de períodos ligados à tradição, mas que se apresentam com rupturas revolucionárias não cumulativas. A descoberta de um novo paradigma ocorre com a consciência da anomalia, isto é, quando há o reconhecimento de um erro em relação às expectativas paradigmáticas vigentes.

Kuhn (1978, p.219) afirma que:

Paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma.

A força de um paradigma reside justamente neste consenso, na força desta comunidade científica, em determinada época. Para a passagem de um paradigma para outro, ocorre uma crise. Enquanto a "ciência normal" continua em suas pesquisas dentro do antigo paradigma, certas anomalias podem ser até ignoradas, pois elas vão de encontro às regras anteriormente estabelecidas. Assim, a ciência "normal" é ao mesmo tempo um obstáculo e uma garantia de precisão para um novo paradigma emergente. A crise é uma pré-condição necessária para o aparecimento de novas teorias. A partir do estabelecimento da crise, há que se repensar sobre um novo paradigma que reorienta o quadro apresentado.

Um paradigma apresenta-se como superado quando um outro alternativo e mais satisfatório torna-se disponível, assimilando as lacunas do paradigma inicial. O que geralmente acontece é que os fatos novos, a princípio, não são tão valorizados como os antigos, sua força está justamente na operacionalização de seus objetivos. Em educação, é muito comum aceitarmos determinadas mudanças no contexto pedagógico e no seu currículo, sem refletirmos sobre as repercussões dessas mudanças em face dos paradigmas já existentes. Na concepção de Kuhn, tanto nos períodos pré-paradigmáticos como durante as crises, os cientistas desenvolvem teorias especulativas e desarticuladas que direcionam para novas descobertas. Kuhn acredita que somente depois da articulação da experiência vivida com um modelo experimental e com a ratificação do que foi experimentado como novo é que teremos a passagem para um novo paradigma. Para o autor, um acúmulo de anomalias e conflitos entre fenômenos observados e a matriz inicial pode provocar não apenas um remanejamento de alguns pontos do paradigma, mas até mesmo a substituição dessa matriz inicial. Esse processo, chamado por Kuhn de "revolução científica", é caracterizado por uma consciência inicial de que existem anomalias e pela mudança conseqüente das categorias de linguagem e das normas disciplinares, acompanhada pela modificação da estrutura da percepção.

A noção de paradigma permite identificar como, junto ao desenvolvimento científico "normal" de caráter acumulativo, ocorre outra modalidade não acumulativa, que é aquela revolução científica já aludida. Esta "ciência revolucionária" caracterizada pelo surgimento de um novo paradigma, que tem origem nas descobertas que não podem mais acomodar-se nos paradigmas já existentes, obriga a alterar o modo como se pensa e se descreve uma série de fenômenos naturais.

Toda mudança de paradigma é, no fundo, uma questão de valores, que parte de determinados critérios externos à ciência normal. Kuhn (1978, p.230) acredita que, embora

os valores sejam amplamente compartilhados pelos cientistas e este compromisso seja ao mesmo tempo profundo e constitutivo da ciência, algumas vezes a aplicação dos valores é consideravelmente afetada pelos traços da personalidade individual e pela biografia que diferencia os membros do grupo.

Os paradigmas, então, emitiriam juízos de valor externos à ciência normal; há que se pensar, entretanto, que esses valores relacionam-se, diretamente, com quem os emite. No campo da educação, os paradigmas existentes falam mais de perto das ciências que a auxiliam do que dos seus valores internos. Devemos buscar no terreno epistemológico os indicadores para o novo paradigma, para uma nova mudança de concepção do que se entende por educação. De acordo com os postulados de Kuhn, pretendemos analisar esta mudança quando novos valores ocorrem no contexto de nossa sociedade. Estamos vivendo a época da modernidade (ou da pós-modernidade para outros) e devemos refletir sobre os paradigmas construídos ao longo da história da nossa cultura e da nossa civilização e verificar até que ponto eles atendem, hoje, ao que se discute como um processo educacional. Estamos querendo buscar, dialeticamente, a compreensão dos fatos atuais, em educação, a partir dos modelos políticos, sociais, econômicos e culturais que compõem a nossa realidade, valorizando o homem como construtor dessa história.

O saber científico, específico de uma área do conhecimento, está cada vez mais se amalgamando com outros saberes, numa formação de uma grande teia de conhecimentos; a sensibilidade do homem, seus valores e sentimentos são colocados à prova, a todo momento, tanto em nível de confronto como da contradição; fala-se, de uma maneira bem ampla e generalizada, nos movimentos holísticos que estão se incorporando à ciência, à filosofia, à educação e à terapia de forma cada vez mais extensa na nossa sociedade. A questão do imaginário social é indispensável nos estudos do contexto que vivemos, sendo relevante sua observação e interpretação para as questões educacionais. O homem não escamoteia mais

suas paixões, e o desejo, hoje, representa parte significativa na sua formação com implicações para a compreensão de sua realidade.

Com este "universo" de realidades, não podemos exigir que os paradigmas existentes, em educação, respondam a tantas novas frentes que se abrem no nosso dia-a-dia. O que precisamos pensar para este novo paradigma pode ser respondido através das seguintes questões:

— O que terá acontecido que mereça modificar os paradigmas existentes?

— Como se relacionam os fatos novos e como serão arrolados em outros paradigmas?

— Quais os juízos de valor que fundamentam essa "ruptura" na busca de novo paradigma?

— A partir de que critérios será estabelecido esse novo paradigma?

— Como articular as preocupações imediatas da educação com as perspectivas mais avançadas da área?

— Como os critérios, os eixos paradigmáticos levantados passam a se constituir em "verdades" para a maioria dos educadores?

Estas respostas nos levam, quase, a um "jogo de quebra-cabeças", parodiando Kuhn; a proposta, que não pretende ser revolucionária — embora o revolucionário até seja desejável em termos de utopia —, assume, entretanto, a característica revolucionária do pensamento kuhniano, quando rompe com o estabelecido e busca a problematização da realidade, querendo obter novas respostas para velhas perguntas, criando situações e fatos que possibilitem ao indivíduo ter mais e melhores condições para (re)criar a sua própria participação na sociedade.

Pretende-se resgatar a questão, no novo paradigma, da cidadania, como uma questão da educação, do conhecimento, e não como um fato isolado em que a sua dimensão é "cobrada" em datas específicas ou frente a determinados símbolos nacionais. A questão da cidadania é uma questão histórica que precisa ser resgatada no seu fundamento epistemológico, filosófico e ideológico para sua interpretação, mas necessita, acima de tudo, do fundamento pedagógico para sua realização.

Para Nilda Tevês Ferreira, o conhecimento é um dos pressupostos na formação do cidadão, na medida em que este conhecimento representa uma forma de poder de que o indivíduo dispõe. Este poder, porém, engloba tanto a questão do conhecimento quanto a questão dos valores. Afirma Tevês (1993, p.224):

O exercício do poder pelo saber precisa demandar um sentido moral, sem o qual corre-se o risco de se ter gênios sem caráter, cientistas sem ética e cidadãos desumanos. Poder-se-ia perguntar se é possível ensinar valores e como fazê-lo. Respondemos: não é nas solenes declarações de princípios que se manifestam a solidariedade, a fraternidade, a lealdade e a responsabilidade. Não se aprende solidariedade a não ser sendo solidário de mil formas na vida cotidiana.

E nesta dimensão plural da vida cotidiana que queremos demonstrar a importância da educação como forma de propiciar a aquisição do conhecimento, mas muito mais como forma de ajudar na formação para a cidadania. Por certo, há que se ter uma outra visão do que seja um modelo para esta educação.

Na busca de um paradigma que atenda a todas as nossas expectativas, vamos caminhando para a compreensão não só dos indicadores que deverão compor esse paradigma, mas também para a reflexão sobre o próprio conceito de paradigma.

Daniel Graz, num trabalho apresentado sobre "Paradigmas Perdidos", afirma que, como a ciência da educação mudou muito nestes últimos quinze anos, as teorias educacionais perderam a maior parte de seu valor, ou foram substituídas por várias teorias, mas que têm validades menores em estrutura e magnitude. Graz chama a esse desenvolvimento de "Erosão de Paradigmas", e sua argumentação está baseada em três fontes principais:

— desvalorizações epistemologicamente motivadas da possibilidade do progresso e da ciência em geral;

- o uso intraparadigmático dos modelos pedagógicos;
- tentativas pós-modernas de destruição da dignidade do conhecimento científico.

Graz vai nos apresentar uma alternativa de paradigma em educação, baseando-se nos trabalhos de Klafki, que fala sobre uma "ciência educacional crítico-constructiva" que ainda não foi elaborada. Essa ciência será crítica enquanto sua abordagem questiona como a humanidade poderia alcançar a autodeterminação e solidariedade, onde existem obstáculos a esses objetivos específicos. Constructiva, porque sua abordagem, diferindo de uma mera intenção de conhecimento descritivo ou analítico, estará sempre tentando promover o desenvolvimento de novas habilidades. Para Graz, um novo paradigma advém quando aceitamos a história, sabendo engajar o novo no próprio processo histórico.

Esta tentativa de encontrarmos um paradigma que melhor responda ao nosso desenvolvimento e à pluralidade de categorias que englobam os critérios desse novo modelo pretendido, por certo, representa um momento de reflexão e análise. Tentaremos caminhar para este momento.

Eixos paradigmáticos

Na medida em que se está buscando construir um novo paradigma em educação, convém salientar alguns pontos significativos para a transformação dos paradigmas existentes. Com efeito, se a educação está mudando, se temos uma série de crises nas instituições sociais, convém estabelecer alguns critérios mais estáveis — que estamos denominando de eixos paradigmáticos — que deverão sustentar a estrutura da nova matriz educacional. Entendemos que esses eixos estão centrados nas dimensões que caracterizamos de objetividade, subjetividade e totalidade.

Para compreendermos essas dimensões, torna-se necessário identificar alguns pontos na educação que são significativos para as mesmas:

os valores em educação, a dimensão teórico-prática da educação e a educação para o futuro.

VALORES EM EDUCAÇÃO

O que se pretende identificar neste tópico é a questão da educação como envolvida em valores a partir dos paradigmas que ela elege, como também repensar a questão da própria educação dos valores.

Agnès Heller (1970, p.4-5) entende o valor como

tudo aquilo que faz parte do ser genérico do homem e contribui, direta ou mediamente, para a explicação desse ser genérico ... o valor, portanto, é uma categoria ontológico-social; como tal, é algo objetivo; mas não tem objetividade natural (apenas pressupostos ou condições naturais), e sim objetividade social. É independente das avaliações dos indivíduos, mas não da atividade dos homens, pois é expressão e resultante de relações e situações sociais.

Para Heller, a explicitação dos valores produz-se em esferas heterogêneas, sendo que os homens jamais escolhem valores; eles escolhem idéias concretas, finalidades concretas, alternativas concretas. O valor é uma categoria ontológica, e como tal é algo objetivo, não uma objetividade natural, mas sim objetividade social. Este valor perpassa a própria condição individual, indo buscar sua interpretação no meio social. Toda a história da sociedade do próprio sujeito é importante para compreendermos o significado dos valores. Hessen (1980) diz que a cultura humana é, na sua íntima essência, uma realização de valores e que esses valores são qualidades do "ser", constituindo-se em determinadas características.

A educação se desenvolve através de valores — valores esses que se encontram na cultura e no contexto social —, identificados quando se assinalam os objetivos.

Saviani (1980) diz que a educação se situa numa categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica "trabalho não material". Trata

aqui da produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades.

Esta questão dos valores vem de encontro à argumentação sobre os valores subjacentes aos eixos temáticos: a objetividade, valorizando o saber, o conhecimento; a subjetividade, valorizando os próprios valores, atitudes e sensibilidade; e a totalidade, valorizando, na educação, a pessoa humana, como um "todo" a ser educado. Aqueles eixos têm, nas suas linhas de ação, as indicações de valores que visualizam a formação do indivíduo e a sua relação com o mundo.

A importância dos valores está na escolha dos mesmos e na sua argumentação. Quando valorizamos a cidadania como uma questão de educação, estamos oferecendo à mesma um significado do que entendemos por cidadania.

Voltamos a Heller (1970, p. 12), que diz:

uma escolha é tanto mais valiosa — em sua totalidade — quanto mais valores permite realizar e quanto mais intensa e rica é a relativa esfera de possibilidades.

A educação dos valores não é alguma coisa a ser ensinada, e sim a ser vivida. Procuramos analisar novas escalas de valores que dêem respostas mais humanas a uma sociedade que está atravessando uma série de transformações. Somos participantes das inovações tecnológicas, da pressão consumista que invade o nosso dia-a-dia, da violência, das mudanças políticas, sociais e econômicas que estão ocorrendo nestas últimas décadas deste século. A partir desse contexto, há que se refletir sobre os valores com os quais deveremos trabalhar em educação.

A educação dos valores está diluída nos planejamentos curriculares, nas políticas públicas em educação e na adoção de determinados modelos e critérios a serem seguidos. Tem que ficar muito claro para os educadores quais são os valores eleitos para determinados objetivos e sua devida interpretação perante determinados fatos e situações.

Com a análise e reflexão dos valores poderemos discutir as questões da moral, da ética, da liberdade, da responsabilidade, tão necessárias na fundamentação e no desenvolvimento do ato pedagógico. Os valores indicando as expectativas, as aspirações, os interesses que os indivíduos possuem em determinada situação histórica vão nortear os rumos da educação. Esta precisa conhecer esses valores, para que haja, como diz Saviani (1980, p.41), a valoração em transformar o que é naquilo que deve ser.

DIMENSÃO TEÓRICO-PRÁTICA DA EDUCAÇÃO

Para falar de mudança de paradigma, começamos a pensar como ocorre a relação teoria e prática da educação, isto é, que fundamentos teóricos impulsionam a nossa prática e como a mesma reverte à questão teórica. Esta problematização pode ser identificada nos questionamentos: Contrapõe-se a teoria à prática em educação? Como os resultados advindos de uma prática não teorizada têm validade? Até que ponto um educador formula sua própria teoria? Como se aprende o saber da educação?

A relação entre teoria e prática envolve tanto as questões da racionalidade como da coerência entre os princípios básicos e sua execução na realidade. A importância da reflexão sistemática e crítica sobre esta relação pode ser detectada em três níveis: primeiro, porque se constitui um dos fundamentos para a construção de novas teorias; segundo, porque cabe ao educador pesquisar sobre a teoria que ele utiliza; e terceiro, porque precisamos verificar os resultados desta teoria na prática.

As inovações educacionais vão ocorrer na medida em que vão criando novas práticas. Teoria e prática constituem-se dimensões de qualquer área educacional. São pólos distintos, mas não se contrapõem. A valorização de uma parte dessa relação desfigura e empobrece esta área. Há que se pesquisar e compreender esta relação, partindo da realidade onde a mesma se instala, seus objetivos e procedimentos. Esse passo é importante na busca de novos paradigmas.

A construção desse novo paradigma pretendido passa, forçosamente, pelo que se quer alcançar, no momento e em termos futuros, com a educação.

A modernidade que estamos vivendo nos direciona para uma cultura do novo, do progresso, da constatação da mudança. Suas abordagens essenciais não se esgotam com o poder econômico, nem com o desenvolvimento da técnica: são quase que revoluções em todos os segmentos que se pretende alcançar. O que se torna significativo é o papel da educação em preparar os cidadãos para enfrentar essas mudanças que já estão ocorrendo em todos os níveis da sociedade. Modernidade relaciona-se com a necessidade de mudança social; implica um desafio em compreender os tempos novos que vão surgindo ao longo de nossa história, assim como, também, avançar para os tempos futuros.

Habermas reconhece que a idéia que a própria modernidade tem de si mesmo é parcial e desfigurada. Para o filósofo, quando se fala em modernidade temos que considerar também o ambiente que envolve o fenômeno, pois ele vem marcado pelo medo do que é desconhecido, pela destruição dos fatos passados e pela imposição de tendências no tempo atual.

Vários autores vêm estudando a questão da modernidade, seus significados nos diferentes campos, como, por exemplo, na crítica literária, na sociologia, na antropologia, na educação, sem que haja um consenso nas suas definições.

Pedro Demo afirma que

Modernidade significa o desafio que o futuro acena para as novas gerações, em particular seus traços científicos e tecnológicos.

Neste contexto da modernidade, a educação tem que estar preparada para lidar com esses novos traços que se apresentam na realidade. A

educação voltada para o futuro irá contemplar essas questões numa abordagem qualitativa que reconheça as inovações, incentivando o sujeito criativo na sua formação de cidadão. Se esta educação do futuro traz receios, medos, temos que ter a coragem de saber superá-los para efetivar as mudanças que se fazem necessárias no tempo atual. Sobre esse medo, diz Paulo Freire (1987, p.71-72):

o reconhecimento do medo que limita sua ação permite que você chegue a uma posição muito crítica, na qual você começa a atuar conforme as relações dialéticas entre táticas e estratégias.

Paulo Freire nos aponta para a questão dos medos, mas também indica que eles estão juntos com os sonhos da transformação. Há que se pensar nesta educação na linha do futuro, da modernidade como uma transformação que responda tanto à generalização de conhecimentos que o contexto atual está a exigir como à especificidade dos diferentes campos do saber. Esta educação para o futuro, também, tem que se envolver com a formação das atitudes, habilidades, interesses e valores que perpassam toda a realidade social. Pretendemos uma educação comprometida — em termos de formação de cidadania — com a conscientização dos participantes da sociedade.

No que tange aos eixos temáticos, passemos à análise dos seus indicadores para esse estudo:

Objetividade — Neste campo queremos privilegiar a questão do saber, da ciência e do conhecimento, cujos conceitos estão relacionados a diferentes formas de interpretá-los. Para Japiassu (1992, p. 15-16),

Saber é todo um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados e susceptíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino.

Ciência é o conjunto das aquisições intelectuais, de um lado, das matemáticas, do outro, das disciplinas de investigação do dado natural e empírico, fazendo ou não uso das matemáticas, mas tendendo mais ou menos à matematização.

Epistemologia é o estudo metodico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais.

A ciência, de um modo genérico, é vista como um saber que se espera objetivo, portanto capaz de superar a subjetividade do cientista e, também, os conceitos no nível do senso comum. Quando se fala em ciência, algumas dimensões estão quase que implícitas na sua conceituação, como a verdade científica, a neutralidade e a racionalidade científica. Quando se fala em educação, hoje, fala-se numa dimensão interdisciplinar, e, nesta abordagem, aquelas questões da ciência não são vistas como tão rígidas ou únicas. A educação vai procurando transpor os limites impostos pelos mitos da ciência, rompendo as barreiras da racionalidade científica e buscando nos fatos reais, que envolvem tanto os conhecimentos como os sentimentos, a orientação para a consecução de seus objetivos.

Como objetividade, estamos denominando o eixo responsável pela aquisição do conhecimento de forma a valorizá-lo tanto no nível da produção do conhecimento científico como, também, no nível da construção do conhecimento pelo próprio educador e educando.

Por esse eixo paradigmático, então, a educação vai propiciar ao aluno as condições para o domínio do conhecimento nos níveis assinalados. A educação irá funcionar como a mola propulsora das condições necessárias para o aluno ter acesso ao conhecimento, respeitando, porém, a construção do seu próprio saber. Se o conhecimento é a relação que se estabelece entre um sujeito e um objeto, podendo ser concreto ou abstrato, a educação deve procurar viabilizar esta relação, considerando a singularidade do sujeito, suas especificidades e a pluralidade de situações onde aquele conhecimento ocorre.

Outro dado significativo nesse eixo são as construções humanas que foram dadas a este conhecimento, no caso, o mito, o senso comum, a ciência, a filosofia e a arte. Neste eixo, também, será discutida a estreita relação entre esse conhecimento, o pensamento e a linguagem. A educa-

ção tem, pois, um compromisso com esta relação. Retornamos a Habermas para lembrar que ele se entregou a uma revisão do pensamento e da prática social, reformulando a teoria do conhecimento. Suas primeiras tentativas retratam a ciência como algo produzido pela sociedade, do mesmo modo que a cultura. Habermas integra a questão da racionalidade, da moralidade e das questões práticas que surgem na vida social. O autor aponta para três tipos de interesse na produção do conhecimento: um interesse pelo domínio, associado a uma idéia positivista das ciências e do mundo do trabalho; um interesse pela compreensão, relacionando as ciências hermenêuticas aos processos culturais; e um interesse pela emancipação, relacionado às ciências críticas e à evolução social progressista.

No eixo da objetividade, procuraremos trabalhar na construção e compreensão do conhecimento.

Destacamos dois pontos fundamentais nesta questão da objetividade:

— a interdisciplinaridade — nas ciências da educação, a interdisciplinaridade desempenha uma função essencial na obtenção da coerência do sistema e na elaboração de uma teoria de educação geral que mantenha certa unidade. A interdisciplinaridade tende a buscar esta unidade na ciência. Para que ela ocorra, com determinadas áreas ou disciplinas, há que se ter sobre a mesma: conscientização dos seus objetivos, flexibilidade quanto aos seus métodos, reciprocidade gerada pela interação e correlação entre as disciplinas. A educação busca a interdisciplinaridade como forma de compreender o seu campo pelas múltiplas dimensões de que é composta;

— a generalidade — as fronteiras dos saberes cada vez mais estão se alargando e amalgamando com outros saberes. Uma ciência, hoje, interpenetra seus conhecimentos com os de outra ciência, buscando uma generalização de determinados conceitos ou finalidades. Estamos vivendo num mundo onde as fronteiras do conhecimento não têm uma demarcação tão rígida e precisa; caminha-se para um espaço, cada vez maior,

em que não se pode desconhecer esta generalização do saber humano aliado às diferentes culturas da sua produção.

A educação rompe com os paradigmas convencionais e procura novos modelos que atendam às características assinaladas.

Todo um processo da história das ciências e sua evolução vai ser contemplado neste eixo como forma de conhecer a construção do conhecimento e o pensamento que o delinea. Esta construção, como diz Piaget (Piaget, Garcia, 1987), se dá de forma contínua baseada em estruturas sempre novas. Em relação às condições socioculturais que influenciam o processo do conhecimento, Piaget acredita que elas são apenas "ocasião" de funcionamento dos conhecimentos. Piaget vai nos mostrar que o papel da inteligência é o de compreender e de inventar, isto é, de construir estruturas, estruturando o real.

Este eixo temático procura a valorização do saber — em toda a sua dimensão — e a construção desse saber pelo próprio homem. Queremos pensar, também, na questão da ciência e da técnica modificando a produção desse saber. Queremos buscar a problematização dos novos conhecimentos produzidos.

Subjetividade — Esse eixo tem por objetivo repensar a questão das atitudes, dos valores e sentimentos que envolvem o processo da educação. A relação sujeito-objeto que propicia a questão do conhecimento não é uma questão que se dá no vazio, onde a subjetividade está presente. Se para Habermas (1989) o paradigma da relação comunicativa é estabelecido nesta relação sujeito-objeto, a forma como se dá esta comunicação direcionará a argumentação da mesma. Nesta comunicação, para o autor, aparecem três áreas específicas: o mundo objetivo das coisas, dos objetos; o mundo social das normas e regras; e o mundo subjetivo das vivências e emoções.

É exatamente neste mundo subjetivo que tento buscar as reflexões para o novo paradigma. As vivências e as emoções convivendo com o conhecimento, com os saberes. Na prática educacional, há uma estreita

relação entre a objetividade — caracterizada pelo domínio do conhecimento — e a subjetividade — caracterizada pelo domínio dos sentimentos e valores.

Neste eixo vamos buscar os caminhos viáveis de uma análise da afetividade que envolve o processo educativo: as emoções e as paixões que agilizam a vida do homem. Queremos entrar no mérito da qualificação da educação no que tange aos sentimentos que estruturam a vida do homem. Esta vida, seja no contexto atual, seja nos rumos da modernidade, não poderá prescindir das questões que envolvem o campo da afetividade.

Llano (1988) diz que a atual transformação das necessidades e expectativas sociais têm manifestado uma "nova sensibilidade" nas pessoas. Esta nova sensibilidade procura, diz o autor, uma qualidade de vida onde tenha lugar o bem-estar da pessoa humana.

Este eixo, portanto, trará à mesa de discussão o que se entende por afetividade na educação, nela englobando principalmente o campo das emoções, dos sentimentos. Poderemos trabalhar, em educação, nesta perspectiva? Quando os paradigmas da educação enfatizavam o domínio dos objetivos falava-se, com frequência, sobre o "domínio afetivo". Na prática, porém, ele representava uma justaposição (com menos valia) ao domínio cognitivo. Não é essa a intenção, e sim, trabalhar a afetividade como uma "força" que impulsiona o homem para pensar, agir e se emocionar.

Acredito que a profundidade desse eixo possa nos levar a repensar a educação através de questões com as quais ela deve se envolver, em termos da subjetividade dos indivíduos.

Totalidade — Esse eixo procura buscar os fundamentos de análise do educando como um todo, baseando-se, principalmente, nos trabalhos de Howard Gardner, que se dedicou a explicar como talentos, habilidades e criatividade relacionam-se com a inteligência. Gardner apresenta-nos uma teoria das Inteligências Múltiplas, mostrando que na realidade temos sete tipos de inteligência: inteligência lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, cinestésica, interpessoal e intrapessoal. Esta teoria abre

novas possibilidades em educação, propondo perspectivas originais para a avaliação do indivíduo, assim como possibilita conhecer as diferentes áreas em que podemos explorar mais a inteligência dos indivíduos.

Enquanto totalidade, queremos enfatizar que educação deverá ter critérios para trabalhar com o educando como um "todo", bem como para identificar os aspectos do ato pedagógico numa visão conjunta integrada. Acreditamos que a educação deva se voltar para a particularidade individual sem desconsiderar a totalidade das dimensões do contexto social. A "costura" desta totalidade, por certo, não será tarefa fácil; mas há que se pensar numa educação que não seja fragmentada nem dissociada do cotidiano onde ela ocorre.

Para a construção de um novo paradigma em educação, entendemos que deveremos romper com os padrões estabelecidos para uma teoria que privilegie, apenas, um aspecto da questão pedagógica: objetivos, conteúdo ou metodologia. Queremos educar um "homem inteiro", que constrói o seu conhecimento, que pensa, que elege seus valores, que toma decisões, que se emociona, que se move, que age, que faz e, acima de tudo, que "é". Os aspectos políticos, crítico-sociais que marcaram os paradigmas educacionais das últimas décadas, por certo, contemplaram aspectos importantes naquele momento histórico. Temos que pensar, porém, na educação necessária ao homem do próximo milênio, com paradigmas que trabalhem com outras questões que não apenas aquelas ligadas ao domínio cognitivo, à dimensão Crítico-Social dos conteúdos.

Concluindo, poderíamos dizer que os novos paradigmas em educação deverão contemplar, além de toda a dimensão crítica inerente ao processo educacional, a questão da construção do conhecimento pelo próprio aluno, a questão da subjetividade encontrada no campo da afetividade e a questão da formação da cidadania. Por certo, a educação não será tratada como um mecanismo de manipulação da sociedade, sendo a única responsável pelo desenvolvimento do país. Existirá uma educação consciente em que todos serão responsáveis pelo processo educacional.

Para uma sociedade acima de tudo mais justa e mais humana, não precisamos de mudanças de paradigmas que valorizem, apenas, a mudança de seus objetivos; queremos alargar o espectro de nossas ações e, quase que num desafio educacional, ir em busca de uma educação que seja capaz de contribuir para o indivíduo e para a sociedade de maneira a torná-lo mais integrante e participativo da história em que vive, à medida que ele vai construindo sua própria história.

Em síntese, podemos destacar alguns pontos que deverão ser considerados num novo paradigma de educação:

- a busca do conhecimento científico;
- o educando como construtor do conhecimento;
- a educação como um espaço interdisciplinar;
- a importância dos estudos da linguagem;
- o campo da afetividade e dos valores na dimensão da subjetividade;
- a questão da educação numa visão de totalidade das características do educador;
- a questão da cultura vinculada à educação.

Esses pontos deverão ser aprofundados e sistematizados quando da organização de um novo paradigma em, educação.

Referências bibliográficas

FERREIRA, Nilda Tevês. *Cidadania*, uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FREIRE, Paulo, SHOR, Ira. *Medo e ousadia*, o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. Rio de Janeiro: Ática, 1987.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente*, a teoria das inteligências múltiplas. Trad. por Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

- GARZ, Detlef. *Paradigms lost. Erosion of paradigmas and sense of crisis in the contemporary science of education: the case of Federal Republic of Germany*, mimeo.
- GRINSPUN, Mirian Paura S. Zippin. Paradigmas em educação: avaliação e perspectivas. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p.29-40, jan./mar. 1994.
- HABERMAS, Jurgen. *Conhecimento e interesse*. Trad. por José N. Heck. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- _____ *Consciência moral e o agir comunicativo*. Trad. por Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- HARRÉ, R. (Org). *Problemas da revolução científica*. SãoPaulo: Itatiaia: EDUSP, 1976.
- HELLER, Agnès. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- HESSEN, Johannes. *Filosofia dos valores*. Trad. por Cabral de Moncada. [S.l.]: Armênio Amado, 1980.
- IANNI, Otávio. A crise dos paradigmas em sociologia. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.13, n.5, p.90-100, 1990.
- JAPIASSU, Hilton. *Introdução ao pensamento epistemológico*. Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1992.
- KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. Trad. por Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- LEVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Trad. por Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

LLANO, Alejandro. *La nueva sensibilidad*. Madrid: Espasa Calpe, 1988.

PIAGET, Jean, GARCIA, Rolando. *Psicogênese e história das ciências*. Lisboa: Dom Quixote, 1987.

SANTOS, Boaventura. *Introdução a uma ciência pós moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____ *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980.

SCHWARTZ, Joseph. *O momento criativo*. São Paulo: Best Seller: Círculo do Livro, 1992.

TRIGUEIRO, Durmeval Mendes. Fenomenologia do processo educativo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.60, n.134, p. 140-147, abr./jun. 1974.

_____ *Anotações sobre o pensamento educacional no Brasil*. mimeo.

YOUNG, Robert. *Teoria crítica de la educación y discurso en el aula*. Madrid: Paidós, 1993.

Recebido em 5 de agosto de 1994.

Mirian Paura Sabrosa Zippin Grinspun, doutora em Filosofia pela Universidade Gama Filho, é professora do mestrado em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UFRJ).

A Crise dos que Discutem Paradigmas

RESPOSTA A VERA MARIA P. DE MIRANDA HENRIQUES

Waldemar De Gregori

Associação Internacional de Cibernética Social e Proporcionalismo

Ora, ora, Vera Maria! Você desfiou um rosário de citações, autores, autoridades, só para me desautorizar como debatedor da crise dos paradigmas. Que crise de poder a sua! Você esqueceu a lição número um da comunidade científica: o argumento de autoridade é para bobos, crédulos, ingênuos, dogmáticos. Mas como, a caro custo, aprendi a autorizar-me (o pleonasma é intencional), é claro que não preciso de permissão de qualquer "autoridade" para me manifestar.

Você esqueceu também a lição número dois de um doutorado qualquer: o debate se faz refutando idéias e informações com outras mais esclarecedoras e convincentes e não desclassificando debatedores.

Em assim sendo, eu deveria discutir suas idéias, Vera Maria. Mas como não há idéias suas no texto, nada há a refutar. Além de colecionar e classificar idéias e teorias, há que saber processá-las e operá-las até chegar aos resultados práticos. E sintoma da crise de idéias e de paradigmas! E mais. É de idéias, de paradigmas, de amor, de ação, de estrutura social. É, principalmente, crise de pessoas e grupos (religiões, partidos, classes, corporações) que se escudavam em dados paradigmas para lutar por objetivos político-econômicos, camufladamente associados a eles...

Em atenção aos leitores que acompanharam os nossos (meu e seu) escritos, vou estender-me um pouco mais sobre a questão dos paradigmas gerais e a pretendida independência de paradigmas específicos na Pedagogia, nas Ciências da Educação, nas escolas e universidades.

Em qualquer metrópole brasileira existem escolas e universidades de inúmeras correntes, como: Educação Libertadora; Educação Evangelizadora Escolas Waldorf (da Antroposofia); Escolas da Fé Baha'i; Escolas Coránicas; Escola Nova; Escola Noturna; Educação Profissionalizante (Escolas Técnicas Federais, Sesi, Senac, Artes e Ofícios); Escola Piagetiana, Construtivista; Escolas da Qualidade Total, etc. Nenhuma delas tem filosofia educacional autônoma, secretada intrapedagogicamente. Os criadores delas todas apoiaram-se em modelos ou paradigmas sacrais (teológico-filosóficos) e civis (político-econômicos) gerais, originados nas cúpulas, nas elites dominantes ou nas elites rivais de cada época e região. Isto se aplica também às Pontifícias Universidades Católicas, jesuíticamente criadas para combater a modernidade da reforma protestante e defender o catolicismo contra-reformista. O mesmo vale para as Universidades do Opus Dei. Por sua vez, os protestantes também têm suas escolas e universidades para alcançar seus objetivos.

Negar a ligação desses projetos educacionais com a matriz que é o paradigma teológico-filosófico geral, pretendendo que a educação aí feita seja exclusivamente "científica", "neutra", "pedagogicamente independente", é esforçar-se para não ver, ou para ocultar o óbvio. Por isso é que insisto em incluir os paradigmas sacrais/religiosos "acientíficos" no debate epistemológico da educação, porque coexistem e funcionam em justaposição ou em conflito com os paradigmas laicais/civis "científicos". As cabeças são feitas ou "educadas" por essa miscelânea de paradigmas e não por algum paradigma puro, isolado, embora algum deles, teológico ou científico, venha a prevalecer, segundo os interesses dos proprietários das escolas. Mas sem exclusividade.

Para identificação dos supostos básicos dos paradigmas, apresento uma sinopse comparativa dos paradigmas gerais preponderantes, dos quais derivam ou são aparentados todos os subparadigmas específicos, considerados independentes só por quem tem hábitos mentais exclusivamente cartesianos.

Suposições básicas que compõem os paradigmas civis

Monolítico-Cartesiano-Neoliberal

Uso do Cérebro (Saber) Monádico, unilateral. Lógica: monolética. Método do saber: positivista. Linguagem generalista: socioeconomês (Smith-Keynes). Conhecimento fragmentado em disciplinas. Busca de integração peia interdisciplinaridade, estruturalismo, funcionalismo, sistemismo.

Din. de Potencialidades (Começos) Evolução da energia ou matéria desde o *Big-Bang*, com sobrevivência do mais apto. Dominação da natureza peia ciência e correção de seus erros para benefício dos humanos. O evolucionismo requer livre competição e livre mercado.

Din. Individual (Antropologia e Psicopedagogia) Concepção egoísta e pessimista de homem: um animal ganancioso que deve ser satisfeito o máximo possível. Deve ser aperfeiçoado pelo trabalho, educação, psicologia do condicionamento e meios de comunicação. Mito de liberdade e livre arbítrio. Individualismo.

Din. de Grupo (Política e Poder) A sociedade é guiada peia "mão invisível" da natureza. Daí a livre empresa, livre organização grupai, três poderes, pluripartisme poder eleito pelo povo (democracia ou demarquia) e nao pela autoridade religiosa (teocracia). O poder é da elite. A dissidência econômica não é tolerada. O capitalismo é um partido internacional.

Dialético-Marxista-Socialista

Diádico bilateral. Lógica: sistemismo dialético de pólos opostos. Método do saber: dialético-positivista. Linguagem generalista: socioeconomês crítico (Marx—Gramsci). Conhecimento unificado por princípios do materialismo histórico ou dialético. Nos países capitalistas, a dialética é aplicada como método crítico-histórico.

Evolução dialética (não ao acaso) da matéria em ciclos, sob a propulsão do mecanismo dual de contraposição: tese, antítese. A história é a seqüência e super-estrutura do mesmo princípio que predetermina e modela tudo. É um evolucionismo que levará a uma síntese final (comunismo com ausência de contradições).

Concepção de homem bom e comunitário. Pessoas, mentes, cultura são resultado da dialética da matéria e de condicionamentos do meio ambiente corruptor. É necessário um homem novo para uma nova sociedade. Os reflexos ou condicionamentos podem ser refeitos pela manipulação do meio ambiente, trabalho e modo de vida socialista, com desalienação pessoal.

A vida grupai é um conflito causado peia desigual divisão do poder, do trabalho e dos bens. Nos países capitalistas, a dialética implica luta de classes antagônicas para a hegemonia dos oprimidos. Estes, no poder, farão a transição para uma nova sociedade sem classes e sem aparelho estatal, auto-regulada. O governo é nonopartidista monárquico. A dissidência política não é tolerada. O socialismo é um partido internacional.

Din. de Sobrevivencia (Economia) Modo de produção financista, assalariado, de iniciativa privada. O trabalho e a repartição dos bens são regulados automaticamente pelo livre mercado (oferta e demanda livres), com auxílio mínimo da regulação político-jurídica, da moral e das virtudes de cada cultura. Utilização máxima dos recursos da natureza (desenvolvimentismo), acreditando que a tecnologia pollerà sempre renová-los. Meta: felicidade peia propriedade privada ilimitada (e a estatal limitada). Isca: cimento para os mais fortes e freio para os mais fracos.

Din. Universal (Fim) Não cogita do destino da humanidade, do pós-morte, da questão da transcendência. Deixa isto com as diferentes religiões, se não afetarem o modelo econômico. As vèzes, há uma chamada à ética e á vida futura pelo próprio poder civil (religião civil). Sabe que a entropia é inevitável. Trata de adiá-la. Paraíso capitalista: a sociedade do ócio (iscação pseudo-religiosa). "Tomar-se rico é sinal de bênção de Deus e garantia de salvação" (calvinismo).

Modo de produção e sobrevivência financista-estatal, semi-assalariado. Iniciativa privada só em pequena empresa, no começo. O trabalho e a partilha dos bens são fortemente estatizados por planejamento central. Economia tendendo à desmonetização interna. Pouco comércio e mercado internos. Novo estilo e vida sem pessoas riquíssimas e outras paupérrimas (padrão de vida modesto, não-consumista). Meta: felicidade peia propriedade estatal ilimitada (e a propriedade privada limitada). Isca: suficiência para os mais fracos e freio para os mais fortes.

Não reconhece a vida após a morte ou transcendência espiritual. As religiões são distrativos e resíduos pré-científicos. Há certa tolerância religiosa, enquanto as religiões não forem suplantadas peia nova mentalidade. Paraíso socialista: sociedade sem classes (iscação pseudo-religiosa). A aliança temporária com a teologia da libertação modifica um pouco o materialismo estreito. Tem um forte profético: a anulação da propriedade e do consumismo trará a eliminação da guerra e do conflito social; e o mundo um dia será comunista.

Suposições básicas que compõem os paradigmas sacrais

Judeu-Cristão-Occidental

Uso do Cérebro (Saber) Monádico, unilateral. Método do saber: revelação bíblica e exegese. Linguagem: teólogos; substância/acidentes de Aristóteles e Sto. Tomas. No mais, adota as ciências civis, religio n izando-as.

Din. de Potenc. (Começos) Deus é eterno e triúno, em luta com o demônio para salvar os homens. A natureza e o homem foram criados por Deus que os mantém em movimento, suprindo-lhes energia (graça) e intervindo esporadicamente (aparições). Chardin e a Teologia da Libertação são evolucionistas.

Din. Individual (Psicopedagogia)

O homem descende de Adão e Eva, lem corpo e alma, nasce em pecado, é resgatado por Cristo, toma-se apóstolo. Busca da salvação peia ascese, cultivo das virtudes e filiação á Igreja. Os humanos são irmãos.

Din. de Grupo (Política) A Divina Providência governa o mundo, é origem de todo o poder e tem sua parte visível na hierarquia religiosa (com pretensão á soberania em cada país). Sua estrutura é nonopartidista e monárquica. Ora se iguala, ora se choca, ora coopera com o Estado civil. A dissidência religiosa não é permitida. O cristianismo é um partido internacional.

Zen-Budisla-Oriental

Monádico, unilateral, não discursivo-argumentativo. Método do saber é a iluminação mística (nível alfa religioso). Conhecimento integrado, global, imagístico.

Atma: Yang, Yin, Tao. Espíritos masculinos e femininos em luta. Devido a isso tomam formas visíveis por emanação. E a circulação da energia e a roda do Karma.

O homem é uma reencarnação e tudo que o cerca é ilusório (maya). O real é seu interior, que se liberta e eleva por Yoga e meditação, tomando-se um iluminado.

O mundo é reflexo das divindades. Não tem institucionalização além de pequenos grupos com seus gurus e mosteiros. Ênfase mais no indivíduo que no grupo. As castas sociais são religionizadas. Pacifismo (Gandhi).

Religiosidade Popular

Monádico, unilateral. Método do saber: transe, incorporação, adivinhação. O cérebro pode ser instrumento de espíritos bons ou maus, terrâqueos ou extraterrâqueos.

Multidão de espíritos bons e maus, com poderes maiores e menores, que vivem nas águas, montanhas (isto é, entre os humanos vivos), que podem "encostar-se" em qualquer corpo, para agir. Metempsicose ou parapsicologia popular.

O homem é uma reencarnação e cumpre um destino de purificação, com ritos para atrair os bons espíritos e afastar os maus. Os mais sensitivos tomam-se médiuns, pais de santo, videntes, guias.

Pouca estruturação. Os guias espirituais são mediadores para aliviar as angústias, temores, malefícios, etc. Pouco interesse em classes sociais e poder político direto e, mais, em poderes e influências através de magia.

Din. Sobrevivência (Economia)

Há que se construir o Reino de Deus (cristianizar a sociedade capitalista ou socialista). Para isso, se faz planejamento pastoral. Meta: felicidade pela limitação e adiamento da recompensa nesta vida (acumulação nos posinone). Isca: salvação, méritos no céu. Divulga uma doutrina social ora optando pelos ricos, ora pelos pobres.

Dia Universal (Fim) Haver a um apocalipse e a segunda vinda de Cristo. A alma das pessoas sobrevivera. O final da epopéia será o julgamento final de bons e maus, indo cada qual para o céu e para o inferno, conforme seus méritos. O planeta se incendiará.

Não há igreja organizada e uma ação social conjunta, o gandhismo econômico inspira o movimento ecológico alternativo. Meta: felicidade pela renúncia a todo o desejo, à riqueza, ao maya, e pela reunificação com o Todo. Isca: ascensão via reencarnações.

Não existe um fim de linha, mas sim o eterno retorno. Cada um terá reencarnações até alcançar o estágio de nirvana (a beatífica reunificação com Alma), podendo voltar como Avatar.

Questiona pouco a divisão do trabalho, da riqueza e das oportunidades. O céu determina a riqueza ou a pobreza de cada um, desconhecendo os mecanismos sócias. Meta: felicidade pela obtenção máxima de proteção dos bons espíritos. Isca: terminar a purificação e viver a felicidade eterna.

Há sobrevivência espiritual e transcendência, podendo cada um reencarnar ou não. Há comunicação entre mortos e vivos, entre divindades e humanos. Depois de pagar dívidas próprias ou de antepassados, a alma descansará no céu.

As escolas confessionais, mencionadas antes, baseiam-se predominantemente no paradigma (e ideologia decorrente) presente nos livros sagrados de cada uma, aqui sumariados como "paradigmas sacrais" (o Islamismo não foi sumariado). As escolas supostamente não-confessionais, ditas leigas ou civis, baseiam-se também em paradigmas contidos em seus livros e autores "quase sagrados", aqui sumariados como "paradigmas civis".

A Escola Nova e as Escolas Profissionalizantes adotaram os ideais de progresso industrial do pragmatismo de John Dewey, que nada mais é que o velho paradigma científico-cartesiano-economicista, hoje rebatizado de neoliberal, e reembalado em Qualidade Total. As escolas do MEB, da Educação Libertadora, da Educação para a Cidadania, adotaram os ideais de progresso global do socialismo, baseado no paradigma dialético-marxista leigo, ou na versão (sacrai) da Teologia da Libertação.

Não há nada de errado na interinfluência de paradigmas e na filiação diversificada das escolas, em livre concorrência, já que tudo é interligado. Para que negar isso? Ou por que se restringir ao paradigma "científico" na educação e na vida? A Pedagogia e as Ciências da Educação são um eixo, um nó numa vasta rede, são um núcleo no contexto global do saber e do viver, que não é só científico, É, também, artístico-místico e experiencial-comerciante-econômico (recuso-me a entronizar Kuhn como o papa dos paradigmas, porque ele se restringe ao segregado mundo "científico").

Neste momento histórico de integração planetária de saberes, de artes e religiões, de mercados e de ecologia, ou seja, de todos os produtos da mente, não é possível ignorar o contexto macro, a hierarquização dos países, dos mercados, dos conhecimentos e sua interdependência (no caso da pedagogia, é atrelamento mesmo!).

Evidentemente, é hora de reordenar esse patrimônio global da humanidade na sua estrutura e finalidade. Felicito, Vera Maria, seu curso e sua universidade pelo esforço documentado no livro que resenhei com

a intenção de valorizá-lo, citando outros parceiros nessa empreitada ampliando o campo para incluir no debate a miscelânea de paradigmas geradores da nossa crise global.

Eu já confessei, no artigo anterior, meus supostos básicos, tendo indicado alguns dos livros que publiquei. Por isso, Vera Maria, só examinarei qualquer escrito seu, se você explicitar, logo de início, qual é seu paradigma (ou paradigmas) e o(s) de sua escola, para podermos aprofundar o diálogo. Caso contrário, estaremos fazendo o jogo de esconde-esconde e não o de entreajuda. E um vício da academia, que me leva a apoiar a proposta de Darcy Ribeiro de fechar o curso de Pedagogia, já que eu mesmo a fizera em 1985, quando padecia do mal universitário.

Recebido em 23 de junho de 1995

Waldemar De Gregori, doutor em Ciências Sociais, professor aposentado, atua na Associação Internacional de Cibernética Social e Proporcionalismo, presentemente com sede em Brasília-DF.

*Pesquisa Social e Decisões Políticas: o Mercado do Conhecimento**

José Joaquín Brunner Ríed

Faculdade Latinoamericana de Ciências Sociais (FLACSO/Chile)

Adianto-me em dizer que minha exposição tem menos o caráter, sempre um pouco solene, de uma "conferência inaugural", do que a natureza de uma reflexão entre amigos e colegas. Assim, o tema anunciado — "Investigação Educacional e Tomada de Decisões" — presta-se muito facilmente a uma certa retórica tradicional de lamentos, quando, na verdade, o que precisamos fazer é explorar as mudanças que estão ocorrendo ao nosso redor, em termos de binômio investigação social e decisões.

Tratando-se, como se trata aqui, de uma tentativa de reflexão, tomarei a liberdade de abordar vários temas que, apesar de seu aparente deslocamento, me parecem estar intimamente ligados. Primeiro, esboçarei a relação entre os conhecimentos e sua utilização prática, considerada a partir do ponto de vista da imagem social dos intelectuais. Imediatamente, abordarei a questão da utilização de conhecimentos, vista através de dois modelos de conceber sua incorporação aos processos de decisão. Em seguida, formularei algumas considerações, a partir de estudos e de minha experiência, sobre a participação dos pesquisadores educacionais

* Trabalho apresentado no Seminário "La Investigación Educacional Latinoamericana", Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Punta del Tralca. 4-6 de junho de 1993. Publicado originalmente em: FLACSO, *Documentos ;Je Trabajo*, série Educación y Cultura, Santiago do Chile, s.d. Agradecemos ao autor a gentileza por autorizar a tradução e a publicação do artigo.

nos processos de formulação e de decisão de políticas. Por fim, desenvolverei alguns argumentos destinados a explorar o que me parece ser o novo contexto no qual se desenvolvem as práticas de conhecimento que a nós interessam.

Inicialmente, darei um brevíssimo olhar sobre a figura do intelectual, de cuja imagem pública nós, pesquisadores sociais, somos algo como os herdeiros empobrecidos. Num livro recente sobre a modernidade, Leszek Kolakowski (1990, p.63) escreveu esta frase lapidar:

Na alma dos intelectuais dá-se uma luta sem fim. Estão divididos entre o sentimento de sua superioridade, sua missão especial, e a secreta inveja que têm dos homens cujo trabalho possui efeitos visíveis e verificáveis.

Em nenhuma parte essa divisão é mais visível que no ponto onde se entrecruzam a política e a vida intelectual; o poder de mando — com seus gabinetes, classes e símbolos de prestígio — e o poder de criar — através de investigação, da reflexão e da comunicação — conhecimentos e meios simbólicos de ação.

Dessa contraposição surgem duas imagens completamente distintas do intelectual. Por um lado, estão aquelas que representam o intelectual como um ressentido. Um personagem usualmente investido de uma percepção altruísta de si mesmo, que indica aos demais como conduzir os problemas públicos, mas cujas credenciais são, no fundo, duvidosas, e que freqüentemente vive exasperado com a escassa valorização — material e simbólica — de sua atividade. Paul Johnson (1988) não fez mais que popularizar esta visão, cujos antecedentes se encontram em toda corrente que segue o desenvolvimento da cultura capitalista.

No lado oposto, encontramos as imagens afirmativas do intelectual. Em geral, representam-no como o articulador de uma função necessária na moderna divisão do trabalho.

São vistos, então, como construtores de consensos, portadores de inovações ou de novas soluções, identificadores de problemas, mediado-

res simbólicos ou como os que trazem a crítica de que toda sociedade precisa para não se anquilosar

Não é difícil identificar ambas as visões como posturas, respectivamente, "conservadoras" e "progressistas" da história, o que, em nenhuma parte, é mais claro que nessa zona onde se entrecruzam a política e o exercício das palavras que moldam as concepções de mundo. Para uma sensibilidade conservadora, com efeito, o intelectual que transita pelo campo das decisões políticas usualmente revela uma completa inabilidade para com os assuntos práticos, e facilmente se converte num sofista e retórico. Sua presença estorva. Quando pretende se transformar em guia e governante, seus sonhos pessoais freqüentemente acabam em pesadelo para os outros.

Em compensação, uma sensibilidade progressista habitualmente valorizará a participação dos intelectuais no campo político. Para isso, pede seu compromisso e, se pode, o instrumentaliza. Exalta o papel articulador e racionalizador de interesses dispersos desempenhado pelo intelectual, sua capacidade de expressar demandas sociais e de trazer sua ciência aos processos de tomada de decisões.

Deixemos até aqui este esboço.

Assim, desejo revisar agora essa disjunção de visões — e essa divisão do intelectual — em um terreno mais demarcado e complexo: o dos pesquisadores sociais. Aqui também coexistem duas matrizes básicas — ou paradigmas — que buscam entender, e prescrevem como operar, a relação entre conhecimentos e processos de decisão pública (Lindblom, 1990).

De um lado, remeto às posições que fazendo um verdadeiro ato de fé nas ciências desembocam numa atitude favorável à engenharia política e social. De outro, àquelas que se aproximam do que, na falta de melhor termo, se pode chamar de um conceito de autocontrole da sociedade, o qual supõe uma concepção diversificada do conhecimento, uma valorização das práticas locais que levam à adoção de decisões, e que conduz, ao mesmo tempo, a uma atitude cética diante das pretensões da engenharia política e social.

Do lado do modelo iluminista ou da engenharia, as ciências, incluídas as ciências sociais, desempenham um papel central, proporcionando as bases para o desenvolvimento material das sociedades e os instrumentos para melhorar a vida social, organizar a condução dos assuntos públicos e resolver os problemas de controle simbólico da população. A ênfase aqui é colocada na necessidade de racionalizar os processos de decisão e coordenação, mediante a incorporação de componentes de informação e conhecimentos produzidos pela investigação social. Assim, este modelo favorece a política — e as políticas —, enquanto meio para coordenar sistemas complexos. Somente por essa via poderiam elevar-se os níveis de racionalidade estratégico-instrumental do conjunto, resolver-se eficientemente os problemas de mau funcionamento que possam surgir, e alargar-se o horizonte desses sistemas. Conseqüentemente, este modelo valoriza também o papel desempenhado pelos órgãos decisores e de executores do Estado, sejam ministérios, agências públicas ou organizações representativas do corpo político.

Por outro lado, o segundo modelo, o que defende o autocontrole, confia em processos de decisão e coordenação nascidos de contextos interativos, dos quais participam agentes diversos, dotados de informação parcial e conhecimentos locais. Aqui, os resultados da investigação social são chamados a desempenhar uma função limitada, ao lado de diversos tipos de conhecimento. O que se busca não é a racionalização dos processos produtivos, mas permitir que os agentes participantes estejam em condições de indagar por sua própria conta, num processo aberto que leve a muitos ajustes e acordos e à produção de mudanças não previstas, nem sequer, muitas vezes, buscadas. Assim, este modelo favorece a geração de contextos relativamente autônomos de interação, como meio para coordenar sistemas complexos. Dessa maneira, espera-se elevar os níveis de produtividade e de adaptação dos sistemas, solucionar problemas à maneira do *muddling through* — ou seja, através de processos "complicados" ou "com obstáculos" —, e apresentar uma solução negociada a

esses sistemas. Conseqüentemente, este modelo valoriza a capacidade de auto-aprendizagem dos agentes e organizações, e trabalha com a hipótese de soluções parciais e incompletas, de tentativa e erro, concebendo a política — e as políticas — como uma esfera de menor gravitação.

Olhadas as coisas de um ponto de vista microsociológico, a relação entre investigação social e tomada de decisões proposta pelo primeiro modelo, descreve uma trajetória convergente. Assim, em algum ponto dessa trajetória, espera-se que os conhecimentos cheguem a fundamentar decisões ou, pelo menos, a iluminá-las, informá-las ou respaldá-las. Isto pode ocorrer de várias maneiras. A mais comum é aquela representada pela escola do *problem-solving*, que constitui uma espécie de versão refinada e apoiada pela engenharia social. Segundo esta visão, seria possível a aplicação direta dos resultados de uma investigação específica a uma decisão pendente. A expectativa é de que a investigação proporcione evidência empírica e conclusões que sirvam para resolver um problema. O tipo de conhecimentos utilizáveis nos processos de decisão é variado, compreendendo aspectos qualitativos e de processo, descrições quantitativas, construção de indicadores, relações estatísticas, ou mais gerais, entre fatores etc. (Lindblom, Cohen, 1979). Em qualquer dos casos, postula-se que evidências empiricamente fundamentadas podem preencher um vazio de informações ou conhecimentos, esclarecer uma situação presente e reduzir, conseqüentemente, a incerteza que cerca uma decisão. A pesquisa requerida pode preexistir ao problema e ser selecionada com base nessa necessidade, ou pode ser diretamente financiada durante o transcurso do processo de decisão — caso este, em que se supõe que o conhecimento produzido poderia ser utilizado mais facilmente, com maior impacto e direcionamento.

Segundo os estudos disponíveis, as expectativas criadas por essa visão ultrapassam em muito sua efetividade empiricamente constatada. Apenas ocasionalmente certas investigações parecem ter incidência direta sobre decisões pendentes; habitualmente, no caso de decisões em nível mais baixo,

sobre problemas claramente delimitados. Desta forma, para que ocorra essa aplicação direta de conhecimentos a decisões pendentes, necessita-se de um conjunto extraordinário e concatenado de circunstâncias que dificilmente convergem na prática. Segundo assinala um estudo, seria necessária "uma situação de decisão bem definida; um conjunto de atores de políticas que tenham responsabilidade e jurisdição para tomar a decisão; um problema ou assunto cuja resolução dependa, em certa medida, pelo menos, de maior informação; identificação da necessidade de informação; investigação que forneça essa informação, em termos que se ajustem às circunstâncias dentro das quais a decisão será tomada; resultados de investigação claros, não ambíguos, solidamente fundamentados e poderosos, que cheguem oportunamente aos decisores que trabalham com o problema em questão, que sejam compreensíveis e compreendidos, e que não entrem em conflito com interesses políticos fortes" (Weis, 1979, p.34).

Com relação ao segundo modelo, em vez de se supor uma trajetória de convergência entre investigação e tomada de decisões, parte-se da suposição de que a ação social gera uma grande variedade de "arenas de decisão", da qual participam múltiplos atores, todos dotados de conhecimento local, informação parcial e um capital acumulado de práticas. Ao colocar estes em jogo, alternadamente, buscam chegar à "solução" do problema, que pode consistir nada mais que em seu deslocamento, transformação ou simplesmente em "passar" através dele, conforme os atores as forem ajustando (*mudding through*). O conhecimento produzido pela pesquisa também se incorpora a essas "arenas de decisão", competindo ou imbricando-se com o conhecimento local fornecido pelos agentes participantes. Portanto, não estamos aqui diante de uma trajetória de convergência, mas de uma série de processos que abarcam um conjunto relativamente desordenado de interações e de "idas e vindas" da informação e dos conhecimentos, os quais, eventualmente, podem contribuir, ou não, para uma tomada de decisão. Noutras palavras, a utilização dos resultados da investigação social — quando se produz — ocorre em "arenas"

que se encontram saturadas de conhecimento, o qual se move impelido pelas diversas estratégias colocadas em ação pelos agentes.

Em suma, do ponto de vista deste segundo modelo, os agentes — incluindo os funcionários com poder de decisão — produzem interativamente certas regras mais ou menos instáveis, para o que utilizam informação e conhecimento filtrados por considerações instrumentais ou estratégicas; além disso, operam sempre em contextos nos quais a comunicação está sistematicamente distorcida pela assimetria na distribuição de recursos de influência e controle. E sob essas condições, portanto, que os conhecimentos produzidos pela pesquisa social poderiam chegar a incidir, limitadamente, nos processos de tomada de decisões e de "solução" de problemas.

Gostaria, agora, de mudar de registro e explorar algumas implicações do que foi dito, usando como ilustração a investigação educacional e trazendo à colação minha própria experiência, como participante ocasional nessa zona onde se entrecruzam o campo acadêmico e certas "arenas de decisão".

Limitar-me-ei a fazer três observações.

Algo mais sobre a "consciência dividida" e suas expressões

A afirmação até aqui implícita — de que não existe a pretendida convergência entre investigação social e processos de decisão — parece opor-se à percepção que os próprios pesquisadores têm de seu trabalho e da utilização dos resultados de sua investigação.

Em um estudo recente de Guillermo Briones (1990), sobre o Chile, e que cobre o período de 1980 a 1989, a maioria dos pesquisadores educacionais entrevistados — 90%, com mais precisão — respondeu positivamente à pergunta sobre se "alguns resultados de suas investigações tiveram alguma forma de utilização, qualquer que tenha sido seu modo ou nível". Ao mesmo tempo, contudo, 80% deles estimam que no

Chile, em geral, o nível de utilização dos resultados da pesquisa educacional é "baixo", enquanto os demais sustentam que é apenas "regular". Esta dissonância perceptível talvez se deva ao fato de que, habitualmente, somos mais realistas — inclusive nós, pesquisadores — na hora de analisar fenômenos alheios do que quando somos chamados a dar conta das expectativas que fazemos sobre a relevância de nosso próprio trabalho.

Segundo os investigadores pesquisados, o principal usuário dos resultados seria o Ministério da Educação, ainda que somente 15% declarem que suas investigações tenham sido destinadas às autoridades do sistema escolar. Ao mesmo tempo, mais de 90% dos entrevistados consideraram que "muitas das pessoas que tomam decisões educacionais não levam em conta os resultados da pesquisa, quando estes são incompatíveis com suas crenças ou posições políticas"; 87% estimaram que as decisões educacionais se baseiam mais em conveniências políticas do que nos fundamentos que a pesquisa educacional possa proporcionar, e dois terços se pronunciaram afirmando que "a maioria dos investigadores desconhece quais as necessidades de informação de que precisam as autoridades educacionais, para a formulação de políticas e tomada de decisões".

Baseado numa reduzida amostra de decisores no âmbito do Ministério da Educação, o referido estudo conclui que o uso efetivo dos resultados de investigação, nesse âmbito, é extremamente modesto. Os decisores justificam esse baixo nível de utilização com argumentos conhecidos:

- devido aos resultados não estarem disponíveis na hora de utilizá-los;
- devido à sobrecarga de ações administrativas de curto prazo e à falta de equipes estáveis de assessoria, que processem a informação;
- devido às constantes mudanças na pesquisa, em sua tendência de se auto-alimentar de investigações similares;
- devido à ausência de investigações pertinentes;
- devido à desconfiança que provocam as investigações cujas premissas se expressam como dogmas etc.

Em suma, após constatar que os decisores não tinham praticamente conhecimento de nenhuma das investigações publicadas durante o período de 1980 a 1989, Briones conclui que "não há utilização de conhecimentos gerados por essas investigações, na formulação de políticas e na tomada de decisões em nível superior". Diante de tal diagnóstico, na aparência desolador, cabem algumas atitudes.

Respostas diante da não-convergência entre pesquisa e políticas

Costuma-se dizer que a escassa ou nula utilização dos resultados da pesquisa, detectada por Briones, e confirmada por uma dezena de estudos semelhantes, poderia resolver-se mediante ajustes técnicos em um, dois ou nos três vértices do sistema triangular de utilização dos conhecimentos, isto é, mediante ajustes no modo de produção de conhecimentos, na sua difusão ou comunicação, ou no pólo de recepção ou utilização.

Por exemplo: algumas fundações e agências internacionais têm insistido — não sem êxito, dado que são importantes provedoras de recursos — que nas disciplinas sociais a investigação deveria se orientar mais claramente para as políticas públicas, ou seja, para uma investigação *policy oriented*. Noutras ocasiões, esses mesmos organismos, semelhantes aos governos, têm enfatizado a necessidade de se "enfocar" a investigação, direcionando-a para grupos-alvo, escolhidos dentre os setores mais necessitados da população. Além disso, os organismos financiadores tendem a incluir, entre os critérios para a escolha de projetos e a concessão de recursos, considerações sobre a "pertinência" ou sobre o "impacto" previsível da investigação, com o propósito de influir na produção de conhecimentos.

Não me deterei em analisar como cada um desses estímulos gera uma adaptação tática em nós, pesquisadores, forçados pelas circunstâncias a acompanhar um jogo que, muitas vezes, merece reparos de nossa parte, ou que, qualquer modo, nos provoca fundamentadas dúvidas. Quero

dizer somente que, no fundo, cada uma dessas medidas, destinadas a aumentar a "relevância" da investigação para as políticas, supõe o modelo da engenharia ou da convergência, e assenta-se na premissa implícita de que o conhecimento pode ser aplicado diretamente à solução de problemas, mediante um efetivo planejamento e orientação de sua produção.

Algo semelhante ocorre com as medidas propostas para melhorar a difusão ou disseminação dos resultados da investigação. Assim, costuma-se afirmar, como estabelecido num documento técnico de 1987, que "o problema radica no fato de que, existindo na América Latina abundante informação acumulada sobre educação, a mesma não é utilizada satisfatoriamente na tomada de decisões (Corbalan, 1987). Com base nesse diagnóstico, costuma-se sugerir ajustes técnicos que permitiriam ampliar o uso dos dispositivos de armazenamento, transmissão e comunicação de conhecimentos e informações produzidos pela investigação. Não é incomum que em resposta a isso assome uma nova onda de novas redes, seminários com participação de acadêmicos e formuladores de políticas, publicação de boletins e um sem-número de artifícios para facilitar o fluxo de conhecimentos, desde os produtores até os usuários.

Quanto a estes últimos, sustenta-se que existiria a necessidade de se aperfeiçoar os sistemas de recepção e utilização do conhecimento, para o que se tem tentado diversas fórmulas, como a formação de equipes de assessores no nível ministerial, a "tradução" dos resultados da investigação para o uso de altos decisores, diversas formas de subcontratação de estudos orientados pela demanda etc.

Por trás de todas as medidas enunciadas, permanece intacto o sonho, o anelo, de que mediante certos ajustes técnicos em nossos modos de produzir, fazer circular e usar conhecimentos, seria possível se obter uma trajetória relativamente simples e direta de convergência entre esses conhecimentos e a formulação de políticas, a "tomada de decisões" e a solução de problemas. Contudo, contra todos os bons desejos, parece subsistir a distância que separa os investigadores dos formuladores de

políticas, bem como o conhecimento gerado por aqueles não chega a ser utilizado por estes. Porém, existe realmente essa distância e o quanto separa?

Uma experiência da distância que aparentemente separa a produção e a utilização de conhecimentos

Há algum tempo, coube-me encabeçar uma comissão, à qual o governo solicitou um documento-base para definir uma política de desenvolvimento da educação superior durante os anos 90 e elaborar uma proposta de reforma da legislação que regula esse setor. Não pretendo aborrecê-los com uma crônica dessa experiência, se não extrair, objetivamente, algumas conclusões, que poderão ser aproveitadas para o tema em discussão.

Antes de mais nada, devo dizer que os resultados finais desse exercício, vistos quase três anos após sua ocorrência, são bem mais frustrantes. Digo bem: frustrantes; não frustrados, completamente. A legislação que se buscava mudar não foi modificada, porém existe um projeto de lei apresentado ao Parlamento. Quanto ao documento das políticas, representa uma abordagem — mais ou menos valiosa, segundo se queira avaliá-lo — e expressa algumas linhas de consenso nessa matéria.

Creio que na elaboração de ambas as propostas existiu uma utilização relativamente intensa de conhecimentos acumulados, os quais foram utilizados por constituírem "conhecimento tácito", pessoal, corporificado em cada um dos membros da comissão. Por outro lado, quando foram necessárias informações e conhecimentos específicos — como, por exemplo, estudos sobre legislação internacional comparada, no campo da educação superior, ou projeções de matrícula até o ano 2000, ou informações sobre o rendimento das universidades e o uso de seus recursos — freqüentemente tais matérias não existiam ou não estavam disponíveis. Em alguns casos, sua falta foi suprida mediante contri-

buições realizadas sob encomenda, ou recorrendo-se a redes informais de especialistas.

É interessante assim mesmo constatar que em várias ocasiões as necessidades mais prementes tinham a ver com a possibilidade de se contar com um tipo de conhecimento — ou de estudos — que não são frequentes em nossas ciências sociais. Refiro-me a estudos que são de ocorrência mais ou menos habitual em organismos como o Cepal, o Banco Mundial ou a OECD, e que resultaram da análise da atuação de sistemas ou da avaliação de políticas. Por exemplo: a análise comparada de diversas modalidades de financiamento e de dotação de recursos para as universidades, com uma avaliação detalhada de seus resultados em diversos países.

Uma vez terminado o trabalho, a proposta para reformar a legislação recebeu o tratamento habitual: entrou numa "arena de decisões" e ali seguiu, mais ou menos, a trajetória que antes descrevi em termos bem mais abstratos. Ou seja, ficou submetida ao processo do "dá-se um jeito" (*muddling through*) para se chegar a uma decisão; no caso, definir um projeto de lei, de acordo com a visão do Poder Executivo, para ser apresentado ao Parlamento. Intervém nesta etapa, pela natureza do assunto, diversas repartições do governo, em distintos momentos e níveis, e mais uma série de atores atraídos para essa "arena": reitores mais ou menos influentes de universidades públicas e suas associações, reitores de universidades privadas, associações acadêmicas, federações estudantis, sindicatos de trabalhadores universitários, representantes de partidos políticos, procuradores da Igreja Católica, altos chefes militares interessados no destino de suas escolas superiores etc.

A essa altura, o que existe é um contexto interativo, onde operam múltiplas racionalidades e onde as decisões a que se pretende chegar se encontram, em boa parte, indeterminadas, pois os processos que as conduzem são auto-impelidos pelo jogo dos agentes, cada qual com seus próprios interesses. Cada agente, por sua vez, está previamente munido

de conhecimento local e informação parcial, e atuando em um meio incerto apesar da pressão que os trâmites burocráticos impõem aos processos de decisão. O conhecimento fornecido pela investigação desempenha, agora, um papel cada vez mais fraco, à medida que é mais intenso o jogo decisório. No melhor dos casos, serve a propósitos táticos: legitimar uma decisão parcial, modificar uma argumentação, auxiliar numa mudança de posição, deter uma ação etc.

Com isto, passo à última parte, desta vez para dar uma olhada mais global sobre o contexto contemporâneo onde ocorrem os processos de utilização de conhecimentos e investigações.

De imediato, cabe observar que os conhecimentos têm duas faces, uma só das quais é destacada nas discussões sobre sua utilização e influência nas decisões. Deste modo, a face mais conhecida é a do conhecimento como representação, idéia ou bem simbólico; de outra parte, a outra face, a que habitualmente se encontra oculta, é a do conhecimento como disposições e habilidades que permitem ao seu possuidor ou ator um desempenho informado, uma prática específica. O conhecimento-representação busca, antes de tudo, se comunicar e obter o reconhecimento dos produtores de conhecimento, no interior de suas respectivas comunidades disciplinares. Por outro lado, o conhecimento-habilidade é colocado em prática e sua utilização é determinada por uma estrutura de oportunidades que está sempre mais próxima do pólo da produção. Em ambos os casos, o conhecimento é um material intangível, que adquire sentido interativamente, e que se "realiza", por assim dizer, somente mediante a interação. Deste ponto de vista, nunca deixa de ser utilizado.

Aqui, contudo, interessa-nos somente uma classe de conhecimento — aquele produzido mediante a investigação social — e apenas uma dimensão de sua utilização — aquela que tem lugar nas diversas "arenas" onde são decididos assuntos que são objeto de atenção e trabalho dos pesquisadores. Por sua vez, estes últimos estão vendo seu papel e sua identidade profissional mudarem rapidamente. Provenientes de uma tra-

dição que os tornava parentes da figura do intelectual, aproximaram-se, posteriormente, da tradição científica, inclusive da técnica, enquanto desenvolviam seus instrumentos de engenharia política e social. Somos confrontados agora com o fato de que o conhecimento do qual somos portadores está com sua procura em alta e diversifica-se rapidamente, ao mesmo tempo em que começa a ser instrumentalizado por uma variedade de agentes que dificilmente se enquadram no perfil tradicional de um pesquisador social.

Para examinar essas mudanças, trago à colação Robert Reich, professor da Kennedy School Government de Harvard e atual ministro do trabalho da administração Clinton. Segundo Reich, as intensas transformações experimentadas pelas sociedades em escala mundial, como consequência da globalização dos mercados e da revolução tecnológica em curso, estariam fazendo com que, desde já, e cada vez mais com maior nitidez no futuro, seja traçado o perfil de três grandes categorias ocupacionais: a de serviços rotineiros de produção, a de serviços pessoais e a de serviços analítico-simbólicos.

Aqui nos interessa somente a última categoria, que compreende o conjunto de atividades relativas à identificação, à solução e à avaliação de problemas mediante a manipulação de conhecimentos. Os que estão envolvidos em tais atividades ganham sua vida com a manipulação de símbolos: dados, palavras, representações orais e visuais, serviços estes quej como ocorre em diversos setores da economia, estão sujeitos ao efeito de uma rápida globalização de seus mercados. Segundo assinala Reich, nesta categoria ocupacional se inclui um heterogêneo grupo de pessoas que costumeiramente se intitulam de científicas; engenheiros de planejamento de *software*, de biotecnologia e de som; relações públicas, advogados (porém não todos, dependendo do trabalho que desempenham); investidores; empresários do setor imobiliário e, inclusive, economistas de renome. Também se inclui nesta categoria boa parte do trabalho realizado por consultores administrativos, financeiros e tributários; arquitetos; especia-

listas em administração, em desenvolvimento organizacional e em recursos humanos; planejadores estratégicos, "caçadores de talentos" e analistas de sistemas. Mais: publicitários, estrategistas de marketing, diretores de arte, cineastas, escritores e editores, jornalistas, músicos, produtores de televisão e cinema.

Três traços parecem caracterizar o tipo de trabalho desenvolvido pelos analistas simbólicos.

— identificam, solucionam e avaliam problemas mediante a manipulação de símbolos, utilizando instrumentos aperfeiçoados pela experiência;

— habitualmente o ingresso desses profissionais não está condicionado ao tempo que levam para produzir seus serviços, mas, sim, à qualidade, originalidade, oportunidade e inteligência dos mesmos e, ocasionalmente, à rapidez com que identificam, resolvem e avaliam problemas;

— suas carreiras profissionais não são lineares ou estanques, mas, sim, desenvolvidas ao longo de uma trajetória que depende, em grande parte, de sua capacidade de trabalho, prestígio acumulado, participação em redes ou inclusão em equipes etc.

Poder-se-ia sustentar que os profissionais a quem temos chamado tradicionalmente de pesquisadores sociais, incluídos os pesquisadores educacionais, fazem parte — pelo menos um setor deles — desta emergente categoria de analistas simbólicos. Seu antigo papel — a produção de conhecimentos a serem usados por terceiros — está mudando rapidamente. Assim, hoje são esperadas, e o mercado procura pessoas com disposição para produzir, transportar, usar e aplicar conhecimentos para a identificação, resolução e avaliação de problemas; em geral, pessoas com habilidades para manipular conhecimentos no cumprimento dessas funções, sozinhas ou mediante a colaboração de outros analistas, equipes ou redes que disponham desses conhecimentos.

Há duas outras maneiras possíveis de se representar essas mudanças: primeira, tudo acontece como se a distância entre a produção de conhecimentos — domínio reservado antigamente ao pesquisador — e

sua utilização estivesse se estreitando, até se fundir em muitos pontos; segunda, tudo ocorre como se o lado prático do conhecimento — vale dizer, sua parte utilizada nas habilidades e capacidades do indivíduo treinado para manipular conhecimentos — estivesse se destacando cada vez mais, em contraste com o tradicional predomínio da face idealista ou de conteúdo meramente representacional do conhecimento.

Os pesquisadores sociais, reclusos em seus domínios tradicionais de produção — trate-se de departamentos universitários ou de centros acadêmicos de pesquisa —, encontram-se cada vez mais em desvantagem em relação aos analistas simbólicos que desempenham funções similares em novos domínios, tais como certos *think tanks*, escritórios de consultoria privada, grupos de assessoria legislativa, agências de análise de diversos tipos, alguns organismos internacionais e, em geral, redes de analistas simbólicos cujos membros se conectam desembaraçadamente com a estrutura de oportunidades oferecidas pelo mercado em expansão de serviços de manipulação de conhecimentos.

Desse modo, o velho esquema triangular de produção, difusão e utilização dá lugar agora a um sistema que se assemelha cada vez mais a um contexto de mercado no qual se organizam os serviços desenvolvidos pelos analistas simbólicos. O referido mercado, se se pode usar esta expressão, valoriza mais o serviço final que o conhecimento ideal envolvido nas complexas e sutis atividades de identificação, solução e avaliação de problemas; supõe a utilização de conhecimentos na quantidade e qualidade necessárias, porém não valoriza diretamente o conhecimento como bem simbólico, mas, sim, a atividade que o manipula e que opera os efeitos práticos buscados.

Em suma, a pesquisa como tal — ou seja, como operação metódica destinada a descobrir conhecimentos e colocá-los em circulação, para que, estando em órbita, outros agentes utilizadores os empreguem e os apliquem às decisões que estão disponíveis — experimenta uma verdadeira mutação; passa, assim, a se integrar como um componente a mais,

dentro de uma noção de serviço que, sem embargo, a ultrapassa por todos os lados, sobretudo em direção ao que podemos chamar de "práticas de análise simbólica aplicada".

Alguns pesquisadores sociais percebem esse movimento como uma ameaça. Com razão, sua atividade tradicional começa a encontrar-dificuldades para ser financiada, e seus produtos — conhecimentos, documentos, em geral — parecem não ingressar em nenhum circuito efetivo de utilização, e muito menos nas "arenas de decisão" de assuntos relevantes. Por outro lado, sustenta-se que, sob a pressão dos reajustes experimentados pelo mercado de análise simbólica, o tempo requerido para se investigar séria e produtivamente se reduz, a ponto de a pesquisa começar a ser concebida como ação sob encomenda, de curto prazo, de escasso conteúdo teórico e conceptual, e sujeita a uma agenda de problemas que não seriam o mais significativos, do ponto de vista interno do campo de pesquisa. Como resultado disso, teme-se, ademais, que a pesquisa social possa perder um dos seus traços mais apreciados pelos próprios investigadores: seu caráter crítico.

A profunda reestruturação pela qual está passando a análise simbólica permite colocar em dúvida algumas dessas apreensões, formuladas sob a inspiração dos velhos parâmetros de organização do campo da investigação social.

Assim, se cabe abservar algo, o financiamento para este tipo de atividade, em vez de diminuir, tem aumentado, mas sob novas modalidades, as quais tornam obsoletas aquelas que no passado permitiram o desenvolvimento das universidades e dos centros acadêmicos de pesquisa social. Assim, por exemplo, a globalização do mercado dos analistas simbólicos redefine as velhas relações de cooperação internacional, substituindo as modalidades de financiamento benevolente ou solidário por modalidades condicionadas pela demanda. Por outro lado, a tradicional via de dotação automática de recursos públicos para a pesquisa social — que beneficiava quase exclusivamente as universidades — atinge um ponto de

relativo estancamento, enquanto ao seu redor se multiplicam as demandas públicas e privadas por serviços prestados pelos analistas sociais, em novos campos ligados ao desenvolvimento organizacional, à planificação estratégica, à análise de sistemas, à formação e à orientação de recursos humanos, ao *marketing* e à publicidade, à subcontratação de funções públicas, à avaliação de produtos e conhecimentos etc.

De modo semelhante, ao mesmo tempo em que parece se evidenciar uma quebra ou esgotamento do modelo tradicional de utilização do conhecimento produzido pela pesquisa social, surge paralela ou substitutivamente um novo contexto que demanda mais e mais conhecimentos, sob a forma de consultorias, assessorias e de um sem-número de serviços de pesquisa, solução e avaliação de problemas, em múltiplas "arenas de decisão". Por toda parte surgem novos papéis, no estilo dos chamados "criativos", que há pouco ultrapassaram o campo da publicidade. Mesmo assim, multiplicam-se as funções de análise dos sistemas sociais, de consultoria comunicativa, de desenvolvimento e avaliação de processos, de administração e execução de estudos estratégicos, de aplicação de conhecimentos organizacionais, os quais dão lugar a uma rica e densa atividade de geração e uso de conhecimentos.

Sob as novas condições, o tempo de amadurecimento das práticas "clássicas" (ou acadêmicas) de investigação tende, efetivamente, a desaparecer, enquanto aumenta a velocidade do tráfego do conhecimento e da informação, seja no momento de sua gestação e circulação, seja em sua incorporação a uma variedade de "arenas de decisão" e esferas de utilização. É como se a pesquisa social continuasse operando no ritmo ditado pela máquina a vapor, enquanto ao seu redor os conhecimentos e a informação se deslocam na velocidade dos sinais eletrônicos. Na realidade, nada indica que o volume da produção científica possa estar ameaçado. Pelo contrário. Segundo mostram as estatísticas, a publicação de revistas científicas vem se duplicando a cada quinze anos, desde o século XVII, tendo aumentado de 10 mil por volta do começo do presente século para

100 mil em 1990 (Rosovsky, 1990, p. 102). Mais impressionante é o que ocorreu no âmbito da informação. O custo real para armazenar, processar e transmitir uma unidade de informação vem caindo em uns 20% anualmente, durante os últimos quarenta anos (Banco Mundial, 1992). Logo, é previsível que o tempo da pesquisa social tenha que se adaptar às mutantes condições de produção e circulação de conhecimentos e informações. Muitas vezes, mais importante que gerar o que se costuma chamar de "novos conhecimentos" — que em nossos domínios, freqüentemente, não são como tais, mas variações sobre o conhecimento estabelecido — é ter a capacidade, no país, de aproveitar os conhecimentos disponíveis. Por outro lado, esse trabalho de "aproveitamento" acaba sendo tão complexo e apaixonante, e conduzindo a caminhos tão imprevisíveis que, em não poucas ocasiões, dá lugar a verdadeiros "descobrimientos" como, por exemplo, a "tradução" e a "aplicação" das teorias heideggerianas e de certas escolas lingüísticas ao domínio do planejamento organizacional.

Tampouco está claro, como temem alguns investigadores, que nos novos contextos de manipulação de conhecimentos se deva produzir, necessariamente, uma desvalorização — inclusive, morte — da teoria em favor de um tratamento meramente pragmático dos conhecimentos. Ocorre aqui algo semelhante ao que vem ocorrendo na ciências naturais. Como se sabe, nestas, a distinção entre investigadores e desenvolvimento é cada vez mais difícil de se perceber, e o tempo entre uma descoberta e sua aplicação tende a se reduzir vertiginosamente. O mesmo parece estar ocorrendo no campo da análise social. A dilacerante separação entre a produção de conhecimentos como representações ideais — pensada para gerar informação ou compreensão que vá além do conhecimento e da prática aceitos (Zimam, 1986, p. 148) — e sua colocação em ato, mediante a incorporação de idéias novas e de novas práticas nos processos sociais e políticos, tende a se enfraquecer e a se transformar em um *continuum*. Muitos trabalhos teoricamente sugestivos surgem de práticas que pouco têm a ver com a atividade tradicional de investigação acadêmica, e esta,-

cada vez que seus praticantes se vêm envolvidos em atividades que no mundo das ciências naturais seriam chamadas de desenvolvimento ou tecnológicas, tende, só por esse contato, a adquirir uma maior velocidade, produtividade e interesse.

E possível que a investigação social, vista como atividade de analistas simbólicos em um mercado de serviços, conserve o grau de capacidade crítica reivindicada por sua tradição como um de seus maiores trunfos. Na verdade, a questão essencial tem sido sempre como explicar o **mundo** social com vistas a sua transformação e não como obter satisfação ou tirar proveito do ato de sua negação esclarecida. Se esse é o objetivo, **não** vejo como se temer que uma atividade estreitamente comprometida com a transformação do mundo social mediante a manipulação de conhecimentos venha a perder suas arestas críticas. Mais que nunca, a crítica — e aqui reside a dificuldade e o desafio — é chamada agora a incorporar-se nas práticas próprias do analista simbólico, sem poder recorrer à saída que diz que os conhecimentos produzidos não são utilizados porque foram pensados a partir de uma orientação ou sob pressupostos paradigmáticos incompatíveis com os partilhados pelos decisores ou por estranhos, no mundo que se deseja transformar mediante a pesquisa.

Em suma, parece haver chegado o momento em que o conhecimento deixa de ser o domínio exclusivo dos intelectuais e de seus herdeiros mais especializados — pesquisadores e tecnocratas — para se converter em um meio comum através do qual as sociedades se organizam, mudam e se adaptam. Daqui para a frente, compete aos pesquisadores sociais nos ajustarmos a essa nova situação ou correremos o risco de nos convertermos numa comunidade marginal.

Referências bibliográficas

BANCO MUNDIAL. World Bank policy research. *Bulletin [WorldBank]*, v.3,n,2, 1992.

- RIONES, Guillermo *Generación, disseminación y utilización del conocimiento en educación*. Santiago de Chile: FLACSO, 1990. 3v.
- CORBALAN, Ana Maria. *Estado acerca del uso de la información en la toma de decisiones en educación en América Latina*. Santiago de Chile: Bridges, 1987.
- JOHNSON, Paul. *Intellectuals* London: Weidenfeld and Nicholson, 1988.
- KOLAKOWSKI, Leszek *La modernidad siempre a prueba*. México: Vuelta, 1990.
- INDBLOM, Charles. *Inquiry and change*. New York: Yale University Press: Russell Sage Foundation, 1990.
- LINDBLOM, Charles, COHEN, David. *Usable knowledge*. New York: Yale University Press, 1979.
- REICH, Robert. *The work of nations*. New York: Vintage Books, 1992.
- ROSOVSKY, Henry. *The university, an owner's manual*. New York: W.W. Norton, 1990.
- WEISS, Carol. The many meanings of research utilization. *Public Administration Review*, v.39, n.5, 1979.
- ZIMAN, John. *Introducción al estudio de las ciencias*. Barcelona: Ariel, 1986.

Tradução de Jair Santana Moraes

José Joaquín Brunner Ried é sociólogo e professor-pesquisador da Faculdade Latinoamericana de Ciências Sociais (FLACSO/Chile).

*Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público (1959)**

MAIS UMA VEZ CONVOCADOS Manifesto ao Povo e ao Governo

Se nem todo momento será julgado oportuno para dizer a verdade, sobretudo quando amarga e dura, não se poderá esperar ocasião para restabelecê-la, o que é dever de todos, quando desfigurada, e proclamá-la sem rebuços e meias palavras. Mas também sem veemência e brutalidade, que desses recursos homens de espírito não seriam capazes de utilizar-se, nem necessitam as verdades para serem sentidas ou restauradas na plenitude de sua força. É, pois, num estado de espírito limpo de paixões e de interesses que lançamos este novo Manifesto ao povo e ao governo. Os que porventura pensam ou pensarem de maneira diferente não de reconhecer, por amor ao princípio de liberdade que são os primeiros a invocar, o direito que nos assiste — e temos antes por um dever indeclinável — de apresentar e submeter ao julgamento público os nossos pontos de vista sobre problemas da gravidade e complexidade com que se apresentam os da educação. A verdade, impõe-nos a consciência dizê-la inteira, com sinceridade radical, serena energia e ardor lúcido, sem trazer, porém, a terreno inconveniente, o debate a que fomos convocados, sem lhe imprimir o caráter polêmico, de antagonismos pessoais, a que, em circuns-

• Documento elaborado quando da tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024) no Congresso Nacional, em julho de 1959. Sua republicação aqui objetiva fornecer elementos para um enfoque histórico da gestão. Para sua discussão atual, ver também, neste número, a seção Comunicações e Informações.

tância alguma, deveriam descer, como infelizmente já desceram, as discussões em matéria de tamanha magnitude. No esforço para a reconstituição dos fatos e a inteligência das novas condições de vida, não nos sobressaltam os fantasmas do medo e da ameaça que vagueiam nessa cerração, feita de confusões, intencionais ou inconscientes, e que, tocada por ventos fortes de um ou outro ponto do horizonte, se adensa cada vez mais à volta de nós, tentando subtrair-nos aos olhos as necessidades e tendências reais da educação no mundo contemporâneo.

Esta mensagem, decorridos mais de 25 anos da primeira que em 1932 nos sentimos obrigados a transmitir ao público e às camadas governantes*, marca nova etapa no movimento de reconstrução educacional que se procurou então desencadear, e que agora recebe a solidariedade e o apoio de educadores da nova geração. Outras, muito diversas, são as circunstâncias atuais que naturalmente refletem este outro documento, menos doutrinário, mais realista e positivo, na linha, porém, do pensamento da mesma corrente de educadores. O que era antes um plano de ação para o futuro tornou-se hoje matéria já inadiável como programa de realizações práticas, cuja execução esperamos, inutilmente, durante um quarto de século de avanços e recuos, de perplexidades e hesitações. Certamente, nesse largo período, tivemos a fortuna de constatar numerosas iniciativas do maior alcance, muitas delas de responsabilidade direta ou sob a inspiração de alguns dos signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Mas foram elas ou largos planejamentos, parcialmente executados, ou medidas fragmentárias, em setores isolados da educação ou de influências regionais, sem as conexões indispensáveis com as diversas esferas do aparelhamento escolar, cuja estrutura geral não se modificou, mantendo-se incongruente e desarticulada em suas peças fundamentais. Não renegamos nenhum dos princípios por que nos batemos em 1932, e cuja atualidade é ainda tão viva, e mais do que viva, tão pal-

* Referência ao chamado *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, também, como este, redigido por Fernando de Azevedo, e que procurava traçar rumos para a educação do País, após a Revolução de 1930. (N. do A.)

pitante, que esse documento, já velho de mais de 25 anos, se diria pensado e escrito nestes dias. Vendo embora com outros olhos a realidade, múltipla e complexa — porque ela mudou e profundamente sob vários aspectos — e continuando a ser homens de nosso tempo, partimos do ponto em que ficamos, não para um grito de guerra que soaria mai na boca de educadores, mas para uma tomada de consciência da realidade atual e uma retomada, franca e decidida, de posição em face dela e em favor, como antes, da educação democrática, da escola democrática e progressista, que tem como postulados a liberdade de pensamento e a igualdade de oportunidades para todoo.

Um pouco mais de luz sobre a educação no País e suas causas

A despeito de iniciativas e empreendimentos de primeira ordem, do governo federal e de Estados, que importam em reais progressos no campo educacional, surgem por toda parte críticas severas a vários setores da educação no País, as quais, avolumando-se, tomam as proporções de um clamor geral. A organização do ensino é má, arcaica e, além de antiquada, deficiente a tantos respeito, todos o afirmam; que a educação primária, em dois, três ou quatro turnos, se reduziu a pouco mais do que nada; que são em número extremamente reduzido as escolas técnicas e baixou o nível do ensino secundário, ninguém o contesta; que se agravaram desmedidamente os problemas de edificações e instalações escolares, é outra afirmação que caiu no domínio comum e já não precisa, por sua evidência, nem de pesquisas para pô-la à prova dos fatos nem do reforço de pareceres de autoridades na matéria. O professorado de ensino primário (e mesmo o de grau médio), além de, geralmente, mai preparado, quer sob o aspecto cultural quer do ponto de vista pedagógico, é constituído, na sua maioria, por leigos (2/3 ou 3/4, conforme os Estados); não tem salário condizente com a alta responsabilidade de seu papel social nem dispõe de quaisquer estímulos para o trabalho e de quaisquer

meios para a revisão periódica de seus conhecimentos. Com a proliferação desordenada, sem planejamento e sem critério algum (a não ser o eleitoral), de escolas superiores e particularmente de Faculdades de Filosofia, já se podem calcular as ameaças que pesam sobre esse nível de ensino, outrora, com as poucas escolas tradicionais que o constituíam, e apesar de suas deficiências, um dos raros motivos de desvanecimento da educação nacional. Se se considerar, ainda, que ultrapassa de 50% da população geral o número de analfabetos no País e que, de uma população em idade escolar (isto é, de 7 a 14 anos) de 12 milhões de crianças, não se matriculam na escola senão menos da metade ou, mais precisamente, 5.775.246, nada será preciso acrescentar, pois já se terá, com isso, um quadro sombrio demais para lhe carregarmos as cores e desolador demais para nos determos na indagação melancólica de outros fatos e detalhes.

Mas fabricar com todos esses ingredientes opinião contra a educação pública, como se ela, a vítima, fosse responsável pelo abandono a que a relegaram os governos, é realmente de pasmar. Pois as causas da lamentável situação a que se degradou, por um processo de desintegração de que somente agora se dão conta os seus detratores, saltam aos olhos de qualquer cidadão esclarecido e disposto a refletir um pouco sobre os fatos. Na impossibilidade de alongar-nos na análise de cada uma delas, bastará apontá-las. O rápido crescimento demográfico, nestes últimos trinta anos; o processo de industrialização e urbanização que se desenvolve num ritmo e com intensidade variáveis de uma para outra região; as mudanças econômicas e socioculturais que se produziram em conseqüência são alguns dos fatores que determinaram esse desequilíbrio e desajustamento entre o sistema de educação e as modificações surgidas na estrutura demográfica e industrial do País. Processou-se o crescimento espontâneo da educação, pela própria força das coisas, e tanto mais desordenadamente quanto, em vez de se ampliar, se reduziu a ação coordenadora do poder público, federal e estadual, que não se dispôs também

a dominar e a canalizar as forças sociais e políticas libertadas pelas mudanças que se operaram na estrutura econômica e industrial. A extraordinária expansão quantitativa, provocando um rebaixamento de nível ou qualidade do ensino de todos os graus, a extrema deficiência de recursos aplicados à educação (e, segundo já escreveu um de nós, "não há educação barata, como não há guerra barata"); o excesso de centralização; o desinteresse ou, conforme os casos, a intervenção tantas vezes perturbadora da política; a falta de espírito público, o diletantismo e a improvisação conjugaram-se, nesse complexo de fatores, para criarem a situação a que resvalou a educação no País. Frequentemente, também no plano educacional, "os que não deviam ter a incumbência de nada" (para lembrar a frase de Sieyès) "encarregaram-se obstinadamente de tudo"; e os políticos, em vez de "marcharem à frente dos acontecimentos, como um general à frente de suas tropas", conforme aconselhava Demóstenes, em vez de "determinarem antecipadamente as medidas capazes de provocar o acontecimento", esperaram, infelizmente, "pelos acontecimentos para assentarem as medidas a serem adotadas".

Não foi, portanto, o sistema de ensino público que falhou, mas os que deviam prever-lhe a expansão, aumentar-lhe o número de escolas na medida das necessidades e segundo planos racionais, prover às suas instalações, preparar-lhe cada vez mais solidamente o professorado e aparelhá-lo dos recursos indispensáveis ao desenvolvimento de suas múltiplas atividades. As aperturas financeiras em que sempre se debateu o conjunto educacional, na variedade de suas instituições, não podiam deixar de poderosamente contribuir para embaraçar, retardar, senão tolher os seus progressos. Mas aí temos apenas um dos graves aspectos da questão. Problemas como esses, eminentemente técnicos, enredam-se, por um lado, no plano administrativo, de dificuldades inextricáveis para quem não possa aspirar aos foros de qualificação alguma em matéria de ensino e não tenha adquirido, no estudo e na prática diuturna, conhecimentos especiais e experiência na administração. Não é possível, por outro lado,

pretender resolvê-los ou pô-los em via de solução enquanto não se difundir, na opinião pública e nas assembléias políticas, a consciência da importância primordial, da complexidade dos problemas de educação e da irreparabilidade de suas conseqüências. Para responder ao terrível desafio que nos lançam as sociedades modernas, numa fase crítica de reconstrução e de mudanças radicais, o de que necessitaria o País, antes de tudo, é de governos e de câmaras legislativas que se preocupassem em maior medida com a política a longo prazo e cada vez menos com interesses partidários e locais. Não se trata, pois, agora, de apurar responsabilidades que afinal se repartem, em graus diferentes, por todos os setores da vida social, mas de fazer uma oração perante o povo e, particularmente, perante a mocidade — uma oração em que o *mea culpa* preceda o *sursum corda*, o ato da contrição ao ato da esperança.

Deveres para com as novas gerações

Precisamos convencer-nos, uma vez por todas, de que o futuro do Brasil não está na sombra dos conluios nem no tumulto das assembléias, mas no milagre eterno de sua juventude, nas mãos de nossos filhos. Ele brilha, sobretudo, na profundidade de sua alma, na claridade de seu espírito, no ímpeto de seu idealismo, na chama de seu olhar — a aurora dos tempos modernos. Ela representa, para cada nação e em cada geração que surge, uma fonte inesgotável de energias, das quais a maior parte inexploradas entre nós, e as que são trabalhadas pelo esforço do homem, criminosamente desperdiçadas.

Não ignoramos a que ponto a juventude atual, em cuja educação se deveria concentrar o máximo de nossos esforços, sem deixar fora das influências educativas nenhuma fração dela, se deixa seduzir pela idéia de liberdade, pela consciência do seu direito à educação e pelo sentimento de revolta contra a falta de escolas e o abandono a que se relegaram as existentes — escolas não para todos, mas para privilegiados na massa enorme da

população em idade de freqüentá-las. Não é como um favor, mas como um direito, que ela exige a educação com altivez e tantas vezes com energia e veemência. Nenhum sacrifício, no entanto, se tem feito pela nossa mocidade e nenhum governo ainda elevou ao primeiro plano de suas cogitações esse problema fundamental. Que o País, pelos seus órgãos competentes, não tem cumprido os seus deveres para com as novas gerações, sistematicamente esquecidas e entregues em grande parte à sua própria sorte, não há sombra de dúvida. Os fatos aí estão para atestá-lo com uma evidência agressiva. Nós mesmos, os que mais por elas vimos lutando e exaustivamente cuidando dessa questão, em vidas inteiras dedicadas ao seu estudo e às suas soluções, não temos escapado, da parte dos que só agora despertaram, estremunhados, para discuti-la às suas críticas e acusações. Cremos, porém, que não traímos, em momento algum, a nossa missão e que não nos cabe a mínima responsabilidade pelo estado desolador e inquietante a que chegou a educação no Brasil. Dos educadores que assinaram o Manifesto de 32 e também subscrevem este, apoiados nos da nova geração, nenhum, de fato, teve nas mãos, com autoridade ministerial, o poder e os instrumentos para uma ação de larga envergadura, e quando deles um ou outro dispôs por períodos curtos e para uma obra de âmbito nacional ou circunscrita a esse ou àquele Estado, foi sem desfalecimentos e sob a inspiração dos mesmos ideais que se empenhou em reformas profundas e em realizações que ficaram. No entanto, não desejamos de forma alguma, também nós, esquivar-nos à confissão pública de culpa, onde porventura a tenhamos tido, por ato, negligência ou omissão.

O Manifesto de 32 e o Projeto de Diretrizes e Bases

E naquele mesmo Manifesto, tantas vezes incompreendido e mal interpretado, que foi lançada a idéia que se procura agora concretizar no Projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em discussão na Câmara de Deputados. Vale a pena desenterrar os fatos mais significativos

dessa pequena história que já tem pouco mais de um quarto de século e é, afinal, um dos episódios do próprio movimento de reconstrução educacional de que tivemos alguns de nós a iniciativa e por que vimos lutando sem descanso, entre incompreensões e hostilidades. Mas, antes de irmos aos fatos, é do maior interesse lembrar um trecho daquele documento referente à matéria: "A organização da educação sobre a base e os princípios fixados pelo Estado, no espírito da verdadeira comunidade popular e no cuidado da unidade nacional, não implica um centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem as condições geográficas e socioculturais do País e a necessidade de adaptação da escola aos interesses e às exigências regionais. Unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe diversidade. Por menos que pareça à primeira vista, não é, pois, na centralização mas na aplicação da doutrina federativa e descentralizadora que temos de buscar o meio de levar a cabo, em toda a República, uma obra metódica e coordenada, de acordo com um plano comum, de grande eficácia, tanto em intensidade, quanto em extensão. Ao Distrito Federal e aos Estados, nos seus respectivos territórios, é que deve competir a educação em todos os graus, dentro dos princípios gerais fixados na nova Constituição, que deve conter, com a definição de atribuições e deveres, os fundamentos da educação nacional. Ao governo central, pelo Ministério da Educação, caberá vigiar sobre a obediência a esses princípios, fazendo seguir as orientações e os rumos gerais estabelecidos na Carta Constitucional e em leis ordinárias, socorrendo onde haja deficiências de meios, facilitando o intercâmbio pedagógico e cultural dos Estados e intensificando por todas as formas as suas relações espirituais." O texto é claro e positivo, e é dele, como do programa da política educacional extraído do Manifesto, que provieram os preceitos respectivos de duas Constituições, na elaboração dos quais participaram alguns de seus signatários.

Em defesa da idéia sustentada nesse documento e mais claramente definida no número I, letra b, do programa educacional que dele se extraiu, saíram a campo os educadores e escritores que o subscreveram. Na 5^a Conferência Nacional de Educação, que se reuniu em Niterói em janeiro

de 1933, retomamos a questão nos termos em que a colocamos no Manifesto. Foi dos debates travados sobre o assunto em comissão especial e, a seguir, no plenário, que saiu o primeiro anteprojeto, traçado em suas grandes linhas, das diretrizes e bases da educação, de acordo com o referido Manifesto. A Constituição de 1934 acolhera a idéia num dispositivo constitucional, depois de entendimentos com um grupo de deputados à Assembléia Constituinte, promovidos pela Associação Brasileira de Educação, que teve parte realmente importante nesse trabalho. A Carta Constitucional outorgada em 10 de novembro de 1937 o suprimiu, de conformidade com as idéias centralizadoras que voltaram a dominar, ao ser instaurado no País o Estado autoritário. Restaurado o regime democrático, a Constituição de 1946 restabeleceu a disposição que consagra o princípio de descentralização e manda proceder, por lei complementar, à fixação das diretrizes e bases da educação nacional. No governo do marechal Eurico Dutra, o ministro Clemente Mariani constituiu em 1947 uma Comissão de 15 professores, por ele escolhidos e designados para elaborar o projeto de lei que, aprovado pelo ministro, que de perto acompanhou esses trabalhos com alta compreensão dos problemas educacionais e uma firmeza e dedicação exemplares, e encaminhado ao presidente da República, foi por este submetido em 1947 à apreciação da Câmara de Deputados. Está claro que, decorrido mais de um decênio de sua elaboração, o projeto primitivo deveria ser reexaminado — e efetivamente o foi, com alto critério, pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara, para melhorá-lo e ajustá-lo às condições atuais. As modificações que comportava foram introduzidas sem lhe desfigurar a estrutura e, particularmente — o que prevalece a tudo —, sem desviá-lo dos dispositivos constitucionais e dos princípios em que se inspiram.

A escola pública sob acusação

Quando, porém, o Congresso se dispunha a iniciar a discussão desse projeto de lei que ali passara por um dilatado período de hibernação,

em nome da liberdade de ensino. Não precisamos olhar de perto essa estranha concepção de liberdade, defendida em documento público que tem tido ampla divulgação. Receamos muito que ela não suporte bem a análise, em todas as suas implicações econômicas, religiosas e políticas. Todavia, cremos entender bem o que querem dizer; e um manifesto de educadores não poderá esquivar-se a atacar de frente as questões que sugere e é preciso distinguir e destacar, para esclarecer a nossa posição, ainda que essa sinceridade nos custe dissabores e incompreensões. A luta que se abriu, em nosso País, entre os partidários da escola pública e os da escola particular é, no fundo, a mesma que se travou e recrudesce, ora nesse, ora naquele país, entre a escola religiosa (ou o ensino confessional), de um lado, e a escola leiga (ou o ensino leigo), de outro lado. Esse, o aspecto religioso que temos o intuito de apenas apontar como um fato histórico que está nas origens da questão, e sem a mais leve sombra de desrespeito aos sentimentos, que somos os primeiros a reverenciar, da maioria do povo brasileiro. Ela se disfarça com freqüência, quando não se apresenta abertamente, sob o aspecto de conflito entre a escola livre (digamos francamente, a educação confessional) e a escola pública ou, para sermos mais claros, o ensino leigo, a cujo desenvolvimento sempre esteve historicamente ligado o progresso da educação pública. Mas, continuando o desdobramento do problema em seus elementos principais, implica essa campanha contra a escola pública, se não é um dos fatores que a desencadearam, um aspecto econômico: constitui praticamente uma larga ofensiva para obter maiores recursos do Estado, do qual se reclama, não aumentar cada vez mais os meios de que necessita o ensino público, mas dessangrá-lo para sustentar, com o esgotamento das escolas que mantém, as de iniciativa privada. O grave documento a que acima nos referimos "apresenta, de fato, como suas linhas mestras (nas palavras insuspeitas e autorizadas de *O Estado de S. Paulo*), estes três princípios fundamentais: 1) o ensino será ministrado sobretudo pelas entidades privadas e, *supletivamente*, pelo poder público; 2) o ensino particular não

será fiscalizado pelo Estado; 3) o Estado subvencionará as escolas privadas, a fim de que estas possam *igualar* os vencimentos dos seus professores aos dos professores oficiais. E, como se vê (conclui o grande diário) a instituição, no Brasil, do reinado do ensino livre: livre da fiscalização do Estado, mas remunerado pelos cofres públicos..."¹

O aspecto político de que se procura enredá-la é outro não menos importante dessa questão, complexa demais para não termos o cuidado de a desemaranhá-la, restabelecendo-a em seus dados históricos e suas possíveis implicações atuais. A direita apoia, em geral, a escola livre, e a esquerda, a escola pública, e, por ter sido freqüentemente assim, a tendência é de deslocar uma questão que se devia pôr em termos de interesse geral e acima de partidos, para o terreno de uma luta religiosa, devido às suas implicações confessionais — o que é preciso evitar por todas as formas — ou de uma luta entre grupos políticos, igualmente prejudicial ao debate do problema, que temos o dever de examinar em face da Constituição Federal e conforme os princípios que regem as instituições democráticas. Pois, em primeiro lugar, já por várias vezes direita e esquerda se aliaram na defesa da escola pública e, em segundo lugar, não falamos em nome de partidos, mas sob a inspiração e em defesa daqueles princípios. Em matéria religiosa, somos pela liberdade de culto e de crenças e erguemo-nos, com o Père J. Henri Didon, notável orador sacro, contra todos aqueles que "querem fazer da religião um instrumento da política (*instrumentum regni*)" e contra todos aqueles que "querem fazer da política um instrumento da religião". "Eu tenho a observar" (escreveu o grande dominicano) "que nada na fé católica, nada na autoridade eclesiástica se opõe a uma opinião liberal, republicana, democrática. Chegou a hora talvez em que o catolicismo deve demonstrar por fatos públicos que sua larga idéia de universalidade não é uma palavra vã e que há nele lugar para todas as opiniões políticas desde que elas respeitem a verdade, a justiça e

O Estado de S. Paulo, de 1 de janeiro de 1959. Liberdade de ensino remunerada. In: Notas e Informações.

a virtude"². Ora, todos os que assinamos o Manifesto somos educadores republicanos e democráticos, fiéis aos mais altos valores da tradição liberal. E, quando se trata de problemas como os da educação, entendemos que essa é "uma das questões em cujo terreno" (as palavras são de Rui Barbosa) "são intrusas as paixões políticas, questão a que devemos todos concorrer com a consciência limpa de antagonismos pessoais e de que se deve banir o gênio da agitação, como mau companheiro da ciência e, nestes domínios, perigoso inimigo da verdade"³.

Violentas reações a essa política educacional em outros países

Essa política educacional, armada em nome de uma "liberdade total", no ensino, já foi proposta na Itália, em 1947, e, ainda este ano, voltou a agitar os meios escolares na França, em que os partidários da escola livre, no grande Congresso que se reuniu em Caen, reabriram a questão.

No documento que aqui pretendeu consagrá-la, não há, pois, nenhuma invenção nova, nenhuma nova idéia. O programa que apresenta nada tem de revolucionário. É velho e revelho no estrangeiro e em nosso próprio País. Em 1947, na Itália, quando se discutia o projeto da Constituição (lembrava *O Estado de S. Paulo* em uma de suas excelentes notas já citada), as bancadas mais próximas da Santa Sé propuseram que à nova Carta se incorporasse o pacto de Latrão, convencionado em 1929 entre o Vaticano e Mussolini. No tocante ao ensino, isto equivalia a uma política educacional idêntica à que foi sugerida para o Brasil — ensino livre não fiscalizado, mas subvencionado pela Nação. Uma onda de protestos er-

¹ Père J. Henri Didon. *Indissolubilité et divorce. Conférences de Saint-Philippe du Roure*. (Conferências publicadas em 1880 e reeditadas em 1892). As palavras acima referidas são datadas de janeiro de 1880. ⁵ Palavras com que Rui Barbosa concluía, em 6 de junho de 1901, o seu discurso no Senado e se preparava para a defesa da reforma do ensino. In: *Obras Completas*, v. XXVIII, 1901. Tomo I. *Discursos Parlamentares*. Ministério da Educação e Cultura, 1958.

ergueu-se em todo o País, encabeçada pelas mais altas figuras da intelectualidade peninsular. Benedetto Croce, que foi dos mais ativos no combate, escreveu: "será a nossa renúncia às grandes conquistas do século dezenove...". A despeito do clamor dos intelectuais, a proposta passou. Mas a vitória foi aparente e não real. A mesma Constituição que no artigo 7º adotou o pacto de Latrão inscreveu depois, em dois tópicos do artigo 33, dispositivos que limitam as prescrições daquele pacto. Um deles assegura "às entidades e aos particulares" o direito de manter escolas e institutos de educação, mas "sem ônus para o Estado", e o outro estabelece o exame de Estado para a admissão às várias ordens e graus de ensino, para a conclusão dos cursos e para a habilitação ao exercício profissional. A Itália, portanto, não parece ter renunciado às conquistas do século XIX, tanto que Guido Gonella, ministro da Instrução Pública, em 1950, pôde escrever, a respeito das relações entre o Estado e a educação, que das três posições admissíveis — a de monopólio, a de liberdade total e a de liberdade disciplinada —, fora escolhida esta última: "na solução que poderemos chamar orgânica, isto é, de liberdade disciplinada pelo Estado, as entidades e os particulares têm o direito de criar escolas, mas *dentro do quadro das normas gerais fixadas pelo Estado*, ao qual compete o poder de intervir, em defesa do bem comum, na atribuição dos títulos escolares legalmente válidos para a vida social. A nossa Constituição (concluiu o ministro), com o instituto da equivalência e do exame do Estado, prevê exatamente essa terceira solução."

A batalha que se travou na Itália há pouco mais de dez anos entre os partidários da liberdade total e os da liberdade disciplinada, entre os do ensino livre e os do ensino público, com a vitória final destes, já se anunciou na França com um ímpeto inicial que prometia graves conflitos e parece ter-se esmorecido. "O governo sentiu perfeitamente o perigo" diante das forças contrárias que rapidamente se mobilizaram e se disputaram para a luta. "Os partidários da escola livre (observa Gilles Lapouge, em nota para *O Estado de S. Paulo*, e o confirma o semanário *L'Express*,

de Paris) tinham a impressão de que o espírito laico estava regredindo na França e, por isso, não seria muito grande a resistência dos partidários da escola pública. Foi esse, sem dúvida, o seu erro, pois, imediatamente o outro campo mobilizou, como por encanto, suas forças e lançou no País uma contra-ofensiva extremamente severa". Ela representa uma violenta reação contra a perigosa tentativa de renegar-se, na França, ainda que temporariamente, uma dessas "grandes conquistas do século XIX" a que se referia Benedetto Croce, e que é a escola pública. Se se considerar a campanha que teve de sustentar Jules Ferry quando, ministro da Instrução Pública de 1879 a 1882, empreendeu a reforma da legislação de ensino, e a agitação que levantaram então suas propostas, provocando o choque entre os partidários do ensino religioso e os defensores da instrução leiga, poder-se-á avaliar, em toda a sua extensão e gravidade, a oposição que já suscitou, com a recrudescência da crise que traz no bojo, a nova ofensiva contra a escola pública naquele país. Pois, há perto de oitenta anos, por iniciativa de Jules Ferry, com quatro projetos de lei, em que se encontravam aliás disposições extremamente duras, é que se tornaram as funções pedagógicas independentes do exercício do culto, se estabeleceram a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário e se assegurou a restituição da colação dos graus do Estado.

As duas experiências brasileiras de "liberdade" de ensino

Também entre nós o mesmo regime de liberdade total já foi não só proposto mas experimentado e com tal insucesso que o governo teve de recuar logo do caminho em que se aventurou — o que veio mostrar mais uma vez como são falíveis as soluções extremas. A "novidade" inventara-se então para uso do Brasil e em condições muito diferentes daquelas em que agora se repete: sociedade mais estável, fundada na economia rural, de organização patrimonialista e pouco diferenciada nos seus quadros — naquela época; sociedade, hoje, baseada na economia industrial, de

estrutura complexa, cada vez mais diversificada sob a ação dinâmica do processo de industrialização e urbanização. Aparelhamento escolar ainda muito simples e medíocre, então, constituído de dois sistemas superpostos e desarticulados: o popular (ensino primário, normal e o de ofícios), cujas bases apenas se começava a lançar; e o de formação de elites, pelas escolas secundárias e superiores, de número restrito; conjunto educacional de estrutura já bastante complicada, agora, e muito mais rica de escolas de todos os graus e tipos e em fase crítica de crescimento e reorganização. pois bem, "as duas experiências brasileiras de "liberdade de ensino" (observa com toda razão *O Estado de S. Paulo* em nota já por duas vezes citada) foram profundamente nefastas para a educação da juventude e só contribuíram para desmoralizar ainda mais o ensino do País. Cada uma delas teve fisionomia particular. A de 1879, do ministro Leôncio de Carvalho, abusou demagogicamente da expressão "ensino livre", a fim de captar o apoio da mocidade acadêmica que naquela época constituía uma verdadeira potência. O que vigorou, da decantada reforma, foi a dispensa, dada aos alunos, de assistir às aulas, e a proibição, imposta aos professores, de chamar os alunos à lição. Ficaram desertas as Academias; ninguém mais estudou; formaram-se, às dezenas, bacharéis e médicos "elétricos", até que a própria Câmara Federal, em 1895, impressionada com a iminência do "naufrágio do ensino superior brasileiro", reagiu para repor as coisas nos devidos lugares. A outra experiência ocorreu no quadriênio Hermes da Fonseca, mediante a Reforma Rivadávia, que arrastou o Estado (como pretende o substitutivo de agora) para o caminho da abstenção e que (também como o substitutivo) instituiu a liberdade sem controle e a ampla autonomia dos institutos oficiais. Foi uma catástrofe sob todos os aspectos, inclusive o moral, como o demonstrou, em corajoso relatório, o ministro Carlos Maximiliano. Tudo isso (conclui *O Estado de S. Paulo*) nos leva a encarar com grande apreensão a ameaça dessa terceira experiência, muito mais perigosa que as anteriores, porque envolve também os combalidos recursos financeiros do País.

Em face da Constituição, já não há direito de escolha

Supondo, pois, gravitar para a liberdade, os projetos que querem instaurá-la sem limitações, gravitam mas é para a desordem e a anarquia na educação. Pretendendo subtrair ao Estado os deveres que a Constituição lhe atribuiu, o que alcançam é largar o ensino a toda espécie de influências divergentes e contraditórias de grupos de pressão. Mas a verdade é que entre as três posições que se podem tomar em face do problema — a do monopólio do Estado, a de liberdade total e a de liberdade disciplinada — não nos resta mais o direito de escolha: a Constituição Federal já a adotou, em termos positivos. O documento a que aludimos inverte totalmente esses termos: o que é *principal* (ensino público) na Carta Constitucional passa a ser, nele, *supletivo*, e o que *supre*, completa ou substitui, isto é, a iniciativa privada, toma o lugar às funções ou ao papel ao Estado atribuído. Senão vejamos os dispositivos constitucionais e demos a palavra a quem tem autoridade para proferi-la, quando se trata de questão de direito — a um jurista, seja, por exemplo, o dr. Jaime Junqueira Aires, que os aponta e comenta com admirável lucidez em parecer sobre a matéria: "Um dos princípios firmemente assentes na Constituição Brasileira é o de que o ensino dos diferentes ramos *será* ministrado pelos poderes públicos, e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem (art. 167)". "Não caberá aqui" (pondera o ilustre jurista) "relembrar que este princípio é uma conquista da idade moderna e contemporânea: corre ao poder público o dever de ministrar a educação popular. O que sobretudo cumpre e importa é observá-lo mais do que louvá-lo. E cumpre, por igual, observar o da liberdade à iniciativa particular de ministrá-la, *respeitadas as leis respectivas*". E acrescenta, em outra passagem, com sua reconhecida autoridade: "Muito importa, pois, o que está escrito no art. 171: "Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino". Com o dispositivo acima ou sem ele, tal poder seria igualmente dos Estados. Mas o fito da Constituição, no caso, não

foi só o de reconhecer um direito, mas sim de incumbir um dever. Daí, a ênfase. E não *sa franquia*, mas *ônus* ou obrigação de cada Estado, organizar o seu sistema de ensino. Cada Estado deve ter seu sistema local, e dele não pode demitir-se. E nenhuma ênfase se dirá mais justa e necessária do que esta que proclama a indemissibilidade dos Estados de seu dever de ministrar ensino ao povo brasileiro. Tão decididamente interessada está a Constituição em que os Estados mantenham e desenvolvam seus sistemas como *principais* que ao sistema particular da União deu o caráter supletivo, destinado a suprir as deficiências locais, e obrigou a União a cooperar pecuniariamente para o desenvolvimento daqueles sistemas estaduais."⁴

A educação, monopólio do Estado?

Avista dos termos da Constituição de 1946 e do projeto nº 2.222-B/57, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quem poderá afirmar a sério que o que consagrou aquela e este estabeleceu tenha importado ou importe em erigir em monopólio do Estado a educação nacional? O parecer em que se procurou discriminar o que é constitucional do que não o é, e se recorda que "corre ao poder público o dever de ministrar a educação" e que a escola pública é uma conquista da idade moderna, poderá porventura ser suspeitado, quando interpreta a rigor os dispositivos constitucionais, de pretender transferir para o Estado a exclusividade monopolizante da educação? Onde a prova em defesa da tese reacionária de que o Estado coage os pais e a liberdade de pensamento e de escolha das instituições em que preferam educar os filhos, quando e só porque fornece o ensino público? E, quanto a nós, quem nos ouviu advogar a causa da educação como privilégio exclusivo do Estado e, portanto,

Jaime Junqueira Aires. *Inconstitucionalidade do Substitutivo do Deputado Carlos Lacerda ao Projeto nº 2.222-B/57, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Rio de Janeiro, 15 de maio de 1959.

a supressão às entidades privadas da liberdade de abrir escolas de quaisquer tipos e graus, respeitadas as leis que regulam e têm, no interesse comum, de regular a matéria? Quem nos encontrou, em alguma trincheira, pugnando pelo monopólio do Estado, ou nos pode acusar de, em qualquer escrito ou de viva voz, ter procurado impor ou mesmo indicar à mocidade escolar ideologia desse ou daquele partido, como política estatal da educação? Porque não nos dispomos a fanfarrar nas festas do ensino livre, nessa orgia de tentativas e erros a que resvalaria a educação no País, não se segue nem se há de concluir que pregamos o monopólio do Estado. pela liberdade disciplinada, é que somos. Monopólio só existiria quando a educação funcionasse como instrumento político e ideológico do Estado, como um instrumento de dominação. Que não existe ele entre nós, estão aí por prova a legislação de ensino que abre à iniciativa privada amplas possibilidades de exploração de quaisquer domínios da atividade educacional, e o número crescente de escolas particulares de todos os graus e tipos que por aí se fundaram e funcionam, não sob o olho inquisidor e implacável do Estado, mas com uma indulgência excessiva dos poderes públicos em face de deficiências de toda ordem e de ambições de lucro, a que, salvo não poucas e honrosas exceções, devem tantas instituições privadas de ensino secundário a pecha de "balcões de comércio", como as batizou Fernando de Magalhães há mais de vinte e cinco anos, numa crítica severa ao nosso sistema educacional.

Se, na esfera do ensino fundamental comum, certamente menos lucrativo, dos 5.775.246 alunos matriculados, não freqüentam escolas particulares senão 720.745 (e, por isso mesmo, pela preponderância da escola pública, o que temos de melhor, apesar de todas as suas deficiências, é o ensino primário), atinge a 65% o ensino secundário entregue a particulares — e daí exatamente decorre toda a grave crise em que se debate esse grau de ensino no País. Onde, pois, como se vê, cumpriu o Estado com mais zelo os deveres que lhe impôs a Constituição, progrediu o ensino — é a parte referente à educação fundamental e superior; e onde dele se descuidou, descarregando suas obrigações às costas de entidades

privadas, como no caso do ensino secundário, é o que de pior se enxertou no sistema geral de educação. O dia em que esse grau de ensino (o "secundário", que passou a sê-lo no sentido pejorativo da palavra) tiver dos poderes públicos a atenção que requer, e se inverter, em consequência, pela expansão do ensino público, a referida porcentagem, alcançando o Estado mais 20% ou 30% dos 60% que cabem agora a instituições particulares, o ensino de nível médio, na diversidade de seus tipos de escolas (sobretudo secundárias e normais), tomará o impulso que adquiriu o ensino primário, com todas as suas deficiências de escolase instalações, e se entrará numa fase de reconstrução e progresso reais. A educação pública, por toda parte, está sujeita a crises periódicas, mais ou menos graves, e a bruscos e passageiros eclipses. Ela atravessa, entre nós, agora, por causas conhecidas e outras por investigar, uma dessas fases atribuladas. O que se propõe, porém, para superar a crise que a aflige e tende a agravar-se, segundo todos os indícios, não são providências para resolvê-la, mas uma liberdade sem peias em que acabará por submergir toda a organização de ensino público que, desde os começos da República, se vem lentamente construindo e reconstruindo, peça por peça, através de dificuldades imensas.

pela educação liberal e democrática

Essa nova investida que irrompeu contra a interferência do Estado em matéria de ensino, e com ares de reação contra um suposto monopólio, parece ignorar que a educação pública — grande conquista da democracia liberal do século XIX — já adquiriu tal prestígio e solidez em todos os países e, entre nós mesmos, com mais de um século de tradição, que, se for desmantelada, será para ressurgir, mais cedo ou mais tarde, com maior força de expansão. De fato (permitam-nos recorrer, ainda uma vez, à mesma e importante nota de *O Estado de S. Paulo*), "foi no decurso do referido século que o Estado moderno veio chamando a si, progressivamente, a

iniciativa de criar e manter escolas de todos os graus e, principalmente, de estender de ano em ano a rede escolar primária, destinada a formar, ainda que de modo incipiente, o cidadão das comunidades nacionais — comunidades que se expandiam e se diversificavam em todos os sentidos e que, por isso mesmo, precisavam apoiar-se sobre uma base afetiva e cultural comum, se quisessem viver em paz e governar-se democraticamente". Toda a história do ensino nos tempos modernos é a história de sua inversão em serviço público. É que a educação pública é a única que se compadece com o espírito e as instituições democráticas, cujos progressos acompanha e reflete, e que ela concorre, por sua vez, para fortalecer e alargar com seu próprio desenvolvimento. Não há outro meio de subtrair a educação aos antagonismos e conflitos de grupos de pressão que tendem a arrastá-la dessa para aquela ideologia, desses para aqueles interesses, que eles representam. A escola pública, cujas portas, por ser escola gratuita, se franqueiam a todos sem distinção de classes, de situações, de raças e de crenças, é, por definição, a única que está em condições de se subtrair a imposições de qualquer pensamento sectário, político ou religioso. A democratização progressiva de nossa sociedade (e com que dificuldades se processa ao longo da história republicana) exige, pois, não a abolição — o que seria um desatino — mas o aperfeiçoamento e a transformação constantes de nosso sistema de ensino público. A escola, particularmente a escola pública, estende e tende a estender cada vez mais, queiram ou não queiram, o seu campo de ação na medida em que a família retrai o seu âmbito, por suas novas condições de vida e por ser o ensino cada vez mais especializado, e em que a sociedade se diferencia e se complica, na sua estrutura, com o desenvolvimento do processo de urbanização e industrialização.

Mas a educação pública por que nos batemos, ontem como hoje, é a educação fundada em princípios e sob a inspiração de ideais democráticos. A idéia da educação pública — conquista irreversível das sociedades modernas, a de uma educação liberal e democrática, e a de edu-

cação para o trabalho e o desenvolvimento econômico e, portanto, para o progresso das ciências e da técnica que residem na base da civilização industrial — são três teses fundamentais defendidas por educadores progressistas do mundo inteiro. A educação tornou-se uma função pública ou caiu "sob a ingerência e direção do público", pela extensão e gravidade de suas conseqüências e por serem estas irreparáveis. E ao Estado, que tem um papel social de assimilação e estabelece "a solidariedade entre as diversas partes da comunidade nacional, as associa a uma vida comum, solda a dependência entre as gerações" — nas palavras de Félix Pécaut —, compete, promovendo a educação pública, fomentar a convergência e a harmonia dos esforços humanos onde aqueles que olham de baixo não vêem senão a luta e competição de grupos. A escola pública concorre para desenvolver a consciência nacional: ela é um dos mais poderosos fatores de assimilação como também de desenvolvimento das instituições democráticas. Entendemos, por isso, que a educação deve ser universal, isto é, tem de ser organizada e ampliada de maneira que seja possível ministrá-la a todos sem distinções de qualquer ordem; obrigatória e gratuita em todos os graus; integral, no sentido de que, destinando-se a contribuir para a formação da personalidade da criança, do adolescente e do jovem, deve assegurar a todos o maior desenvolvimento de suas capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas. Fundada no espírito de liberdade e no respeito da pessoa humana, procurará por todas as formas criar na escola as condições de uma disciplina consciente, despertar e fortalecer o amor à Pátria, o sentimento democrático, a consciência de responsabilidade profissional e cívica, a amizade e a união entre os povos. A formação de homens harmoniosamente desenvolvidos, que sejam de seu país e de seu tempo, capazes e empreendedores, aptos a servir no campo das atividades humanas que escolheram, será, num vasto plano de educação democrática, o cuidado comum, metódico e pertinaz, da família, da escola e da sociedade, em todo o conjunto de suas instituições.

Educação para o trabalho e para o desenvolvimento econômico

Não ignoramos que a Nação é uma "realidade moral"; mas, se a educação não pode, por isso mesmo, desconhecer nenhum dos aspectos morais, espirituais e religiosos dessa realidade, rica de tradições e lembranças históricas, ela deve igualmente fazer apelo a todas as forças criadoras para pô-las a serviço dos interesses coletivos do povo e da cultura nacional. A educação pública tem de ser, pois, reestruturada para contribuir também, como lhe compete, para o progresso científico e técnico, para o trabalho produtivo e o desenvolvimento econômico. À reivindicação universal da melhoria das condições de vida, com todas as suas implicações econômicas, sociais e políticas, não pode permanecer insensível nem indiferente a educação de todos os graus. Se nesse ou naquele setor, como o ensino de grau médio e, especialmente, o técnico, a precária situação em que ainda se encontra a educação está ligada ao estágio de desenvolvimento econômico e industrial, ou, por outras palavras, se deste dependem os seus progressos, é legítimo indagar em que sentido e medida a educação, em geral, e, em particular, a preparação científica e técnica, pode ou deve concorrer para a emancipação econômica do País. Os povos vêm demonstrando que "o seu poder e sua riqueza dependem cada vez mais de sua preparação para alcançá-los". Não há um que desconheça e não proclame a importância e a eficácia do papel da educação, restaurada em bases novas, na revisão de valores e de mentalidade, na criação de novos estilos de vida, como na participação do próprio progresso material. Se insistimos neste ponto e lhe damos maior ênfase, não é somente pelas conclusões a que nos leva a análise da civilização atual e de suas condições especiais, como também por ser esse, exatamente, em nosso sistema de ensino, um dos aspectos mais descuidados. A educação de todos os níveis deve, pois, como já se indicou em congressos internacionais, "tornar a mocidade consciente de que o trabalho é fonte e todas as conquistas materiais e culturais de toda a sociedade humana; incurtir-

lhe o respeito e a estima para com o trabalho e o trabalhador e ensiná-la a utilizar de maneira ativa, para o bem-estar do povo, as realizações da ciência e da técnica", que, entre nós, começaram a ser socialmente consideradas como de importância capital.

A revolução industrial, de base científica e tecnológica, que se expande por toda parte, em graus variáveis de intensidade; as reivindicações econômicas ou a ascensão progressiva das massas e a luta para melhorar suas condições de vida (pois a riqueza está evidentemente mais distribuída e, como tantas vezes já se lembrou, "não devemos pensar que podemos impunemente continuar a enriquecer enquanto o resto da população empobrece") e, finalmente, a expansão do nacionalismo pelo mundo inteiro são fatos sumamente importantes a que não nos arriscamos a fechar os olhos, e cujas repercussões, no plano educacional, se vão tornando cada vez mais largas e profundas. O nosso aparelhamento educacional terá também de submeter-se a essas influências para ajustar-se às novas condições, e só o Estado, pela amplitude de seus recursos e pela largueza de seu âmbito de ação, poderá fazer frente a tais problemas e dar-lhe soluções adequadas, instituindo, mantendo e ampliando cada vez mais o sistema de ensino público e estimulando, por todos os meios, as iniciativas de entidades e particulares. A inteligência racional e o espírito e métodos científicos, que não obtiveram os seus primeiros e grandes triunfos senão no século XIX, denunciam a sua difusão, por igual, nas sociedades capitalistas e socialistas, pela aplicação crescente das novas técnicas em todos os domínios, pelas crises e rupturas de organização econômica e social que provocaram, modificando profundamente os modos de vida e os estilos de pensamento. Além de intelectuais e estudiosos, cada vez mais competentes, espíritos criadores, nos domínios da filosofia, das ciências, das letras e das artes, "temos que preparar (observou com razão um de nós) a grande massa de jovens para as tarefas comuns da vida, tornadas técnicas, senão difíceis, pelo tipo de civilização que se desenvolveu, em conseqüência de nosso progresso em conhecimento, e

para os quadros vastos, complexos e diversificados das profissões e práticas, em que se expandiu o trabalho especializado. Mudaram, pois, os alunos — hoje todos e não apenas alguns; mudaram os mestres — hoje numerosos e nem todos especialmente chamados pela paixão do saber; e mudaram os objetivos da escola, hoje práticos, variados e mais profissionais e de ciência aplicada do que de ciência pura e desinteressada". É o que mais ou menos já propugnava Rui Barbosa no alvorecer deste século, quando mostrava a necessidade de "limitar as superabundâncias da teoria, de robustecer científica e profissionalmente a um tempo o ensino, saturando-o de prática, de trabalhos investigativos, de hábitos experimentais".

Para a transformação do homem e de seu universo

E aqui ferimos um ponto que é da maior importância, sobre o qual nos temos detido muitas vezes e escreveu Luis Reissig uma página excelente em que analisa a técnica como fator revolucionário da educação. O fato de, na apreciação destes problemas, coincidirem com freqüência os pontos de vista de pensadores e educadores de países diferentes, é um dos sinais mais característicos da semelhança que apresentam, na civilização industrial, as situações concretas que ela vem criando por toda parte e que impelem às mesmas reflexões. Antes das descobertas científicas e suas extraordinárias aplicações técnicas, que abriram o campo às três grandes revoluções industriais, o "principal papel do ensino consistia em dotar o homem de conhecimentos e instrumentos para a apropriação e uso de seu ambiente e, em seguida, para a transformação e evolução deste; mas, quando as condições de seu meio pareciam manter um recalcitrante estado de fixidez, como no caso da economia agro-pecuária, a tendência da escola era procurar que o indivíduo se adaptasse e se submetesse ao seu ambiente, como, por exemplo, a adaptação à vida rural, quando este tipo de vida aparecia em forma predominante, renunciando assim a esti-

mular uma característica singular e valiosa do homem: a iniciativa para as mudanças. Para o homem da era tecnológica, esse ensino adaptativo chega a ser pernicioso, pois o universo tem de ser, para ele, cada vez mais, um campo de experiência e de renovação. A era tecnológica marca o fim do processo de ensino para a adaptação e o começo do processo de ensino para a evolução do homem e de seu universo, partindo de condições técnicas criadas exclusivamente por ele. Já não deve preocupar tanto o homem (as palavras ainda são de Reissig) o tipo do ambiente em que esteja vivendo, para ajustar a este o seu sistema de ensino, embora deva relacionar ambos, pois está em caminho de mudar radicalmente toda a classe de condições que sejam dadas. Antes havia de aceitá-las e aproveitá-las o melhor possível (...); mas agora não há nada impossível, em princípio, para o homem, no que toca à transformação das condições de seu ambiente, favoráveis ou adversas"⁵. Daí a necessidade de uma preparação científica e técnica que habilitará as gerações novas a se servirem, com eficácia e em escala cada vez maiores, de todos os instrumentos e recursos de que as armou a civilização atual.

A História não avança por ordem

As profundas transformações operadas em conseqüência "da preponderância da economia industrial sobre as formas econômicas que a precederam" determinam de fato e têm de determinar nos sistemas de ensino grandes mudanças que permitam "ampla participação de todos os estudos e práticas, desde a escola primária completa até os mais altos níveis de estudos superiores". Já se vê, mais uma vez, que essa participação, com a amplitude que deve ter, para colher toda a população em idade escolar, não pode ser senão obra do Estado, pela escola

⁵ Luis Reissig. *El ciclo agropecuario y el ciclo industrial en la educación*. In: *La Educación*, n. 12, oct./dic. 1958. Unión Panamericana. Washington, D.C.

universal, obrigatória e gratuita, e numa sucessão de esforços ininterruptos, através de longos anos, inspirados por uma firme política nacional de educação. Ela significará, na justa observação de Reissig, "a maior revolução educacional de todos os tempos, porque será a primeira expressão popular da capacidade da maioria para administrar, organizar e governar, como só até agora tem podido fazê-lo as elites". A tudo isso, como a qualquer plano de organização, em bases mais sólidas e democráticas, da educação nacional, opõem-se abertamente as forças reacionárias, e nós sabemos muito bem onde elas se encontram e quais são os seus maiores redutos de resistência. Na luta que agora se desfechou e para a qual interesses de vária ordem, ideológicos e econômicos, empurraram os grupos empenhados em sustentá-la, o que disputam afinal, em nome e sob a capa de liberdade, é a reconquista da direção ideológica da sociedade — uma espécie de retorno à Idade Média — eos recursos do erário para manterem instituições privadas, que, no entanto, custeadas, na hipótese, pelo Estado, mas não fiscalizadas, ainda se reservariam o direito de cobrar o ensino, até a mais desenvolva mercantilização das escolas. Serão desvios e acidentes no processo histórico de desenvolvimento da educação no País: a história, porém, não avança por ordem ou dentro de um raciocínio lógico, e o problema é antes saber através de qual das desordens, criadoras ou arruinadoras, procuraremos, chegado o momento, encaminhar a nossa ordem, que é a que a Constituição Federal estabeleceu e consulta os supremos interesses da Nação. Em todo o caso, esperamos reconheçam o nosso desprendimento, desinteresse pessoal, devoção constante ao bem público e à causa do ensino. "Todos os violentos, — escreveu Rui — fizeram sempre, a seu favor, o monopólio do patriotismo. Todos eles têm o privilégio tradicional de patriotas por decreto próprio e patriotas com exclusão dos que com eles não militam. Não queremos crer que o nosso ilustre impugnador esteja neste número. Mas, a não ser nas mãos do fabricante, muito receio temos de que essa máquina de filtrar se converta

em máquina de oprimir"⁶. E nós, patriotas também — mas não exclusivamente — e educadores que nos prezamos de ser, temos não só o direito mas o dever de lutar por uma política que possa acudir "à sede incoercível de educação nas massas populares", a que já se referia Clemente Mariani, e de opor-nos a todas as medidas radicais que, sob as aparências enganadoras de liberdade, tendem forçosamente a conduzir-nos ao caminho perigoso da anarquia, senão das pressões ideológicas, abertas ou dissimuladas.

Assinam o manifesto:

Fernando de Azevedo, Júlio Mesquita Filho, Antônio Ferreira de Almeida Júnior, Anísio Spínola Teixeira, A. Carneiro Leão, José Augusto B. de Medeiros, Abgar Renault, Raul Bittencourt, Carlos Delgado de Carvalho, Joaquim de Faria Góes Filho, Arthur Moses, Hermes Lima, Armanda Álvaro Alberto, Paulo Duarte, Mário de Brito, Sérgio Buarque de Holanda, Nelson Werneck Sodré, Milton da Silva Rodrigues, Nóbrega da Cunha, Florestan Fernandes, Pedro Gouvêa Filho, A. Menezes de Oliveira, João Cruz Costa, Afrânio Coutinho, Paschoal Lemme, José de Faria Góes Sobrinho, Haiti Moussatché, J. Leite Lopes, Gabriel Fialho, Jacques Danon, Maria Laura Mousinho, Maria Yedda Linhares, Anne Danon, Roberto Cardoso Oliveira, Oracy Nogueira, Luis de Castro Faria, Amilcar Viana Martins, Branca Fialho, Euryalo Cannabrava, Thaïes Melo de Carvalho, Ophelia Boisson, Francisco Montojos, Joaquim Ribeiro, Darci Ribeiro, Egon Schaden, Jayme Abreu, Juracy Silveira, Lidio Teixeira, Euripedes Simões de Paula, Carlos Correia Mascaro, Renato Jardim Moreira, Azis Simão, Maria Isaura Pereira de Queiroz, Lúcia Marques Pinheiro, Armando de Campos, Laerte Ramos de Carvalho, Maria José Garcia Wereb, Fernando Henrique Cardoso, Samuel Wereb, Ruth Correia Leite Cardoso, Carlos Lyra, Joaquim Pimenta, Alice Pimenta, Maria Izolina Pinheiro,

⁴ Rui Barbosa. *Pelo exército e contra o militarismo*. In: *Obras Completas*. VII. Campanhas Jornalísticas. República (1893-1899), 2v. Casa de Rui Barbosa, Ministério da Educação, Rio de Janeiro, 1956.

Rui Galvão de Andrade Coelho, Mário Barata, Mário Travassos, Otacílio Cunha, Cesar Lattes, L. Laboriau, Celso Kelly, Bayard Demaria Boiteux, Mario Casassanta, Joel Martins, Raul Rodrigues Gomes, Per seu Abr ano, Linneu Camargo Schultzer, Douglas Monteiro, Moisés Brejon, Paulo Leal Ferreira, Paulo Roberto de Paula e Silva, Jorge Leal Ferreira, A.H. Zimmermann, Diogenes Rodrigues de Oliveira, Silvestre Ragusa, Nelson Martins, Paulo Maranhão, Alvaro Palmeiro, Otávio Dias Carneiro, Geraldo Bastos Silva, Joaquina Daltro, Helena Moreira Guimarães, Mariana Alvim, Irene de Melo Carvalho, Cecília Meirelles, Jorge Figueira Machado, Tarcisio Tupinambá, Teófilo Moisés, Albino Peixoto, Augusto de Lima Filho, Manuel de Carvalho, Milton Lourenço de Oliveira, Armando Hildebrand, Sílvia Bastos Tigre, Lafayette Belfort Garcia, Raul Lellis, Guy de Holanda, Adalberto Sena, Inezil Pena Marinho, Maria Thetis, Álvaro Vieira Pinto, Luis Eucidio Melo Filho, José Lacerda Araújo Feio, Victor Staviarski, José Alberto de Melo, O. Frota Pessoa, Alvaro Kilkerry, Afonso Várzea, Luis Palmeira, Fritz Delauro, Mecenas Dourado, Iva Waisberg, Alvércio Moreira Alves, David Perez, José de Almeida Barreto, Afonso Saldanha, José Barata, César Veiga, Mendonça Pinto, Augusto Rodrigues, Dulcie Kanitz, Neusa Worllo, Rubens Falcão, Jaime Bittencourt, Letelba Rodrigues de Brito, Honorio Peçanha, Ester Botelho Orestes, Aldo Muylaert, Tasso Moura, Maria Geni Ferreira da Silva, Paulo Campos, Baltazar Xavier, Gastão Gouvêa, Dalila Quítete, Miguel Reale, Wilson Martins, Roberto Danemann, Wilson Cantoni, Sílvia Maurer, Antonio Cândido de Mello e Souza, Alberto Pizarro Jacobina, Modesto de A breu, Zenaide Cardoso Schultz, Ismael França Campos, Oto Carlos Bandeira Duarte Filho, Viriato da Costa Gomes, Teresinha de Azeredo Fortes, Ce lita Barcelos Rosa, Zilda Farriá Machado, Alfredina de Souto Sales Sommer, Valdemar Marques Pires, Niel Aquino Casses, Hugo Regis dos Reis.

A Educação das Virgens: um Estudo do Cotidiano do Colégio Nossa Senhora das Mercês

Pesquisadora: Elizete Silva Passos
Instituição: Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Fontes Financiadoras: INEP e CNPq

Elementos introdutórios

É um estudo que, no plano geral, buscou analisar o significado da prática educativa das Ursulinas, tendo como espaço empírico de estudo o cotidiano do Colégio Nossa Senhora das Mercês, sediado na cidade de Salvador, no período de 1897 a 1956.

Especificamente, estudamos a *formação do caráter feminino* a partir dos hábitos, dos costumes, das crenças, dos valores, dos ritos, e da disciplina, que atravessaram aquela prática educativa, e de que forma serviram para criar convicções nas alunas e determinar uma forma de ser.

Diante dos objetivos da pesquisa, adotamos como suporte teórico as idéias apresentadas por Wilhem Reich, Michel Foucault e Erving Goffman. Isto porque, apesar desses autores virem de origens teóricas diferentes, trazem elementos que iluminam a interpretação do objeto por nós estudado. De Reich nos apropriamos de elementos teóricos específicos sobre a formação do caráter, articulando-os com os condicionamentos histórico-sociais, enquanto Foucault e Goffman nos auxiliaram na compreensão das tramas do micropoder dentro das instituições, entre elas, a escola.

No concernente à metodologia, trabalhamos com o referencial da história das mentalidades e com as seguintes fontes: documentos manuscritos do colégio, convites, fotografias, livros de anotações da secretaria do colégio, plantas da estrutura física do prédio, resenhas e monografias redigidas por religiosas. Trabalhamos também com documentos impressos referentes à Igreja, à história da Bahia, da Ordem e do Convento. Entre eles, obras da fundadora da Ordem, Angela Merici, do século XVI, Regimentos do Colégio, Constituições da Ordem, revista *Eco das Mercês* e encíclicas papais. Porém, a principal fonte desta pesquisa foram as entrevistas realizadas com ex-alunas, no número de 40, e religiosas, cobrindo um período de 1916 a 1956.

O trabalho está dividido em duas partes. A primeira intitula-se: "As Ursulinas e a destinação educativa: quadro histórico e doutrinário" e a segunda: "O colégio de Nossa Senhora das Mercês em Salvador: uma prática de formação feminina", totalizando sete capítulos e 375 páginas.

Resultados

A Ordem de Santa Úrsula foi criada na Itália, no dia 25 de novembro do ano de 1535, pela camponesa Angela Merici, com o objetivo de "lutar contra as here-sias e o espírito pagão e pela expansão do reino de Deus, através da caridade e da educação do sexo feminino". Espalhou-se rapidamente por vários países da Europa e pelos Estados Unidos, chegando ao Brasil no ano de 1735, com a fundação do Convento Nossa Senhora das Mercês, em Salvador, na Bahia.

O Convento de Nossa Senhora das Mercês foi criado pela baiana Úrsula Luiza de Monsserte, passando a seguir as normas da Ordem de Santa Úrsula. Apesar de ter iniciado seu trabalho principalmente como um recolhimento, desde o primeiro momento recebeu educandas. Porém, somente no ano de 1897, com a chegada das primeiras ursulinas francesas, o colégio passou a funcionar sistematicamente, inclusive com a abertura do seu externato.

Outros conventos ursulinos e seus respectivos colégios foram sendo abertos no Brasil, sempre orientando sua prática educativa pelos princípios pedagógicos e morais contidos em três pequenos escritos da fundadora, Angela Merici: *ã Regra*, escrita entre 1532 e 1535, as *Recomendações*, do ano de 1536, e o *Testamento*, do ano de 1537. Observamos que aqueles princípios foram seriamente seguidos na prática educativa do Colégio Nossa Senhora das Mercês. Nele, tanto no seu internato quanto no externato, o *tempo* das alunas era codificado a partir das atividades que deviam desenvolver a cada momento.

A rotina do internato começava aos 15 minutos para as 6 horas da manhã, onde junto à cama as alunas faziam a primeira oração do dia, sob a coordenação de uma religiosa. Após terem arrumada as camas, dirigiam-se, em fila, para os banheiros; em seguida à Capela, onde assistiam a uma missa; ao término da missa, desciam ao refeitório, também em fila; em seguida, à sala de aula, e assim por diante.

Foucault diz-nos que o processo disciplinar para ser eficiente precisa ser minucioso, a ponto de inspecionar e controlar **tudo**. **Entre** suas estratégias o *controle do tempo* é fundamental, porque ao controlar o tempo a ser gasto com cada atividade define-se também o compasso do corpo, bem como sua relação com os objetos. O tempo torna-se regulado e regulador, pois cadencia a vida de acordo com os horários. Percebemos que o *compasso* do corpo das alunas era definido pelo que precisavam fazer a cada momento: horário de acordar, de sentar, de se exercitar, de comer, de ir ao banheiro etc.

O tempo também servia para codificar as relações do *corpo* com as *atividades* que as alunas estivessem realizando. Por exemplo, na hora de sentar, se a aluna não fosse escrever, deveria colocar as mãos para trás. Do mesmo modo, não deviam cruzar as pernas, colocar os cotovelos sobre a mesa, andar balançando o corpo, entre outros. Essas prescrições tinham objetivos subjacentes que consistiam em *discipliná-las, ordená-las e docilizá-las*.

Além da delimitação do tempo, o colégio codificava também o *espaço*. As alunas sabiam onde podiam ir a cada momento e onde não era permitida sua circulação. O espaço era dividido de modo a facilitar o controle, evitando-se as agitações, as reuniões, enfim, as situações consideradas inconvenientes. A cada momento ficavam em um espaço determinado, seguindo princípios como: uma conversadeira junto de uma calada, uma extrovertida junto de uma tímida. Assim, visando à disciplina, os espaços iam sendo codificados.

Também o processo de *avaliação* do colégio servia como um mecanismo *disciplinar*. Nele eram premiadas as alunas mais *aplicadas*, mais *disciplinadas* ou mais *civilizadas*. Esse procedimento servia para comparar as alunas e mostrar-lhes seu valor e sua qualidade. O fato de uma não receber uma medalha ou uma faixa era o mesmo que dizer que ela não era tão boa quanto a outra.

Foucault indica-nos, também, que colocar as pessoas *em fila* é uma maneira de discipliná-las, pois

serve para separá-las, alinhá-las e hierarquizá-las. No colégio, segundo relatou uma ex-aluna, "tudo era fila, ninguém entrava nem saía de lugar nenhum fora da fila". Seguiu-se um alinhamento onde as menores ficavam na frente, as médias no meio e as maiores atrás. Esse alinhamento fazia com que cada uma tivesse um lugar na fila, criando "espaços complexos", que segundo Foucault, são funcionais e disciplinares.

Outro elemento importante no processo educativo do Colégio Nossa Senhora das Mercês foi o controle sobre o *discurso* das alunas. Alguns assuntos eram verdadeiros tabus: namoro, sexo, virgindade, entre outros. Só eram tratados de forma científica, quando necessário, mesmo assim, substituindo termos como *virgindade* por pureza.

Além dos mecanismos disciplinares, o *cotidiano* do colégio ia ganhando uma *forma* a partir da *doutrina* por ele seguida, cujas raízes se encontravam na origem da Ordem de Santa Úrsula, e das *normas* explicitadas nos seus regimen-

tos e regulamentos. O Regulamento do Internato, entre outras exigências, proibia que as alunas levassem para o colégio livros, revistas, jornais e partituras musicais. Que os doces, as frutas e tudo o que viesse de suas casas fossem divididos com todas; que não usassem temas ambíguos, palavras livres e conversas ou escritos contra a fé e a moral.

Também limitava o horário de visitas para os domingos e dias santos, das 9 às 11 horas e das 13h30 às 15h30 e vetava a visita de rapazes e de amigos. Além disso, as alunas dependiam totalmente das religiosas. Não podiam usar o telefone, escolher um livro para ler, ir ao dormitório quando quisessem ou tivessem necessidade, para tudo precisavam pedir autorização. Para Goffman, a obrigação de pedir permissão para praticarem ações que o indivíduo tem consciência de que pode fazer sozinho causa dependência e submissão.

De modo geral, as alunas não tinham dificuldades para acatar as normas estabelecidas. Primeiro, porque, como afirmaram algumas ex-alunas, *obedecer* não as

desqualificava, pois era um ato de *humildade* e de *caridade*, portanto, meritório. Por outro lado, naquele momento, a obediência era o que se esperava do sexo feminino. Estavam acostumadas a obedecer em casa, de modo que obedecerem na escola não consistia em nenhuma novidade.

Apesar de a tendência mais comum entre as alunas ter sido a de *obedecer*, algumas transgressões eram praticadas. Entre elas: tirar frutas na roça, imitar as freiras na hora de dormir, não usar o chapéu do fardamento quando saíam da escola, receber bilhetes por intermédio das alunas externas, olhar pela janela para ver o movimento da rua.

As religiosas tratavam essas "faltas" de forma diferente. Havia uma escala de valores, sendo que as mais graves se relacionavam ao roubo e à *mentira*. Como informou uma ex-aluna, "as freiras não marcavam as pintonas e brincalhonas e sim as grosseiras e as que não falavam a verdade".

Para fazer frente às transgressões e evitar que novas faltas fossem

cometidas, o colégio lançava mão de "sinais obstáculos" e de algumas formas de *punição*. Os castigos eram basicamente de ordem moral: dormir antes da hora, refazer o dever na hora do recreio, copiar trechos de livros e cânticos religiosos, copiar frases de efeito moral. Porém, não deixavam de ser de ordem física, à medida que controlava os corpos e adestrava os gestos. Também os jogos de *sinais* utilizados no colégio serviam para deixar a falta em desvantagem. Eles eram muitos: toque do sino, palmas, livrinho com som de castanholas, olhares, expressões faciais; os mais usados. Esses sinais eram facilmente decodificados pelas alunas e acatados

Assim, através do processo de convencimento, de uma relação amorosa, do exemplo e dos mecanismos disciplinares iam conseguindo formar hábitos e desenvolver convicções, ou seja, formar o *caráter*. Desse modo, a educação ministrada pelas religiosas da Ordem de Santa Úrsula, no colégio de Nossa Senhora das Mercês, não visava atingir apenas o *corpo*, fazendo com que as alunas andassem numa postura correta, sentassem com distinção, colocassem as mãos e as pernas corretamente, pretendia, também, atingir a *alma*, formando hábitos de conduta e uma forma de ser, ou seja, um tipo de caráter.

Analizando Habilidades Envolvidas em Brincadeiras com Escolares

Pesquisadoras: Carla CB da Silva e Maria Luisa G Emmel

Instituição: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Fonte Financiadora: FAPESP

A constatação de que as brincadeiras ajudam no desenvolvi-

mento global das crianças, refinando a coordenação motora, provo-

cando interações sociais, melhorando a atenção e à memória, é fato conhecido por diversos profissionais que trabalham com essa clientela. Como terapeutas ocupacionais, as autoras, envolvidas em um projeto que objetivava oferecer atividades nos horários de recreio para crianças de 7 a 10 anos, reencontraram uma antiga questão: a simples indicação "do brincar" não satisfazia a necessidade de conhecer quais elementos estariam, em cada atividade ou brincadeira, influenciando para o desenvolvimento de uma ou outra habilidade. Esta resposta só poderia ser colhida após uma análise minuciosa do *processo* da atividade. O que acontece *enquanto* a criança brinca? Que elementos possui *cada brincadeira* que permitem associá-los ao desenvolvimento de tal ou qual função ou habilidade? Não haveria brincadeiras mais indicadas e outras menos, para o desenvolvimento desta ou daquela habilidade? Como definir e como encontrar estas habilidades?

Foi com base nessas reflexões que surgiu o trabalho aqui descrito, que se encontra em andamen-

to. Ele se propõe a desenvolver uma sistematização para a análise de brincadeiras tradicionais infantis, de forma a facilitar a identificação de habilidades e colaborar com a programação de professores, terapeutas e outros profissionais que fazem uso da brincadeira como auxiliar no desenvolvimento de crianças. A fundamentação teórica adotada baseou-se principalmente em modelos teóricos e práticos da área de terapia ocupacional, que tem sua prática assentada na aplicação de atividades como forma de tratamento, prevenção, promoção do desenvolvimento e reabilitação.

"O procedimento básico para configurar cientificamente o uso da atividade é a sua análise" (Francisco, 1988, p.38). A análise de atividades, para a terapia ocupacional, tem como objetivo básico possibilitar o conhecimento detalhado da atividade, permitindo a observação de suas propriedades específicas.

Neste sentido, as atividades humanas devem ser compreendidas em sua historicidade, portanto a análise de atividade não pode ser concebida como uma simples tarefa a

ser realizada, mas como um método que efetiva uma intencionalidade. "E desse modo que se pode perceber a existência de diferentes focos de investigação (diferentes análises), correspondendo a diferentes intencionalidades", afirma Medeiros (1989, p. 117), complementando que na área há diferentes modelos de análise de atividade e que os mesmos correspondem a "... uma dada concepção de homem, saúde e sociedade..." (p. 118).

O modelo de Ocupação Humana, proposto por Kielhofner e colaboradores na década de 80, parece o mais adequado à análise pretendida. Ele está estruturado sob a Teoria Geral dos Sistemas que, a partir de seus elementos conceituais, descreve e explica a ocupação humana. Este modelo entende o homem como um sistema aberto e seu comportamento ocupacional como o resultado desse sistema aberto. "Um sistema aberto interage com seu ambiente e está constantemente mudando, como função dessa interação" (Kielhofner, Burke, 1990, p.57). Esta interação é um processo de *input* (informação ex-

terna), *throughput* (organização e reorganização interna da informação), *output* (informação exteriorizada/ação) e *feedback* (informações referentes à consequência da ação).

A estrutura e a organização interna de um sistema aberto são conceituadas por três subsistemas inter-relacionados e hierarquicamente organizados, cada um dos quais com uma finalidade diferente, que contribuem para o *output* do sistema. São eles: o subsistema da vontade, o do hábito e o do desempenho.

O subsistema da vontade é o nível mais elevado, que guia as escolhas da ação, partindo da motivação pessoal, dos objetivos e interesses. O subsistema do hábito, constituído por hábitos e papéis interiorizados, funciona para manter a ação. Já o subsistema do desempenho tem a função de produzir ações. Sua estrutura é constituída de habilidades organizadas para um fim.

Modelo de Análise Ocupacional

Ao se basear no modelo da ocupação humana, Cubie (1985) propõe um modelo de análise ocupa-

cional, no qual enfatiza a mútua influência da pessoa e do ambiente. Esse modelo de análise é proposto como um processo composto de duas partes; a primeira refere-se à análise ocupacional, na qual é realizado um estudo descritivo que visa examinar os seguintes aspectos: o ambiente criado pela ocupação, a motivação provocada, as formas com que a ocupação organiza o ambiente, as habilidades que ela utiliza e os tipos de *output* que são produzidos. A segunda parte do modelo de análise é a análise clínica da ocupação, em que se examina a relação prática entre as ocupações e os objetivos terapêuticos.

Ao realizar um estudo sobre este modelo de análise, observou-se que sua proposta parece ser a mais adequada para o objetivo desta pesquisa, por ser um estudo descritivo, que visa, dentre seus objetivos globais, à identificação das habilidades utilizadas numa atividade.

As habilidades compõem a estrutura do subsistema de desempenho e funcionam para produzir ações habilidosas. "As habilidades

incluem não somente o movimento e a percepção exigidos para agir sobre o ambiente, mas também a tomada de decisão e solução de problemas" (Kielhofner, 1990, p.64).

"As ações habilidosas exigem tanto funções fisiológicas (neurológicas e cinesiológicas) como funções simbólicas,..." (Relly, apud Kielhofner e Burke, 1990, p.64). "As habilidades consistem de ações componentes inter-relacionadas e organizadas flexivelmente, que levam à realização de um propósito ou de uma meta sob condições ambientais favoráveis" (Bruner, apud Kielhofner e Burke, 1990, p.64).

Cabe ressaltar que as habilidades e as regras que as organizam não são inatas, mas adquiridas. "As regras que governam as ações habilidosas são processadas largamente durante o longo período de imaturidade através das brincadeiras da criança" (Bruner, apud Kielhofner e Burke, 1990, p.64). Autoras como Bomtempo (1992) e Friedmann (1992) também consideram as brincadeiras como fatos universais, que cons-

tituem a cultura das crianças, possibilitando a aprendizagem de várias habilidades.

Para este trabalho, os termos jogos e brincadeiras serão sinônimos e serão entendidos como o ato ou efeito de brincar, correspondendo à atividade física ou mental organizada por um sistema de regras.

Brincadeiras ou jogos tradicionais infantis são aqueles filiados ao folclore como parte da cultura popular, transmitidos pelas gerações, e que aconteciam (ou acontecem) nas ruas, nas praças, nos parques, dentro de casa ou no recreio da escola (Friedmann, 1992).

Diante do conteúdo exposto surgem as seguintes questões:

— Quais as habilidades envolvidas em brincadeiras tradicionais?

— Quais as habilidades que mais se destacam? E quais as que são pouco utilizadas?

— Como viabilizar a análise de atividades de brincadeiras tradicionais?

Com isso, este trabalho objetiva analisar brincadeiras tradicionais infantis baseando-se na primeira parte do modelo de análise ocu-

pacional proposto por Cubie (1985), a fim de identificar as habilidades requeridas em tais brincadeiras. Para tanto, os objetivos foram assim especificados:

— descrever as brincadeiras, bem como o processo de desenvolvimento das mesmas;

— identificar e descrever as habilidades encontradas em brincadeiras tradicionais infantis;

— elaborar a sistematização de um procedimento para análise de atividades — brincadeiras tradicionais.

Procedimento de coleta de dados

Para a realização da coleta de dados, foi selecionada uma escola da rede pública, de acordo com os seguintes critérios: horário e local disponível para a realização das brincadeiras; interesse da direção da escola e de, pelo menos, uma professora do ciclo básico em participar da pesquisa.

Um grupo de 15 crianças, entre 8 e 9 anos de idade, de uma classe de ciclo básico, foi selecionado para participar da pesquisa. Para a realização das brincadeiras

foi estabelecido um número mínimo de participantes correspondente a 10 crianças do grupo de 15.

1 Foram programadas 20 sessões com duração de 50 minutos cada. Para cada sessão foram programadas de duas a três brincadeiras. Todas as brincadeiras realizadas foram filmadas.

Procedimento para a análise dos dados

Para a análise das brincadeiras e a identificação das habilidades nelas envolvidas, foi realizada uma adaptação do modelo de análise ocupacional, que teve como base os aspectos considerados relevantes, segundo os objetivos desta pesquisa. Para tanto, foram utilizados os seguintes indicadores básicos: descrição da brincadeira; tempo de duração; objetos utilizados e identificação das habilidades requeridas.

A seguir, serão apresentados os tópicos que compõem as análises das brincadeiras objetivadas, correspondentes aos resultados preliminares desta pesquisa.

Resultados preliminares—Análise das brincadeiras

DESCRIÇÃO DAS BRINCADEIRAS

As brincadeiras estão sendo descritas com o objetivo de expor suas características básicas, suas regras e variantes (quando houve uma variação). A maioria das brincadeiras foram extraídas da literatura e adaptadas às condições adequadas para sua aplicação. As alterações ocorridas deveram-se à necessidade de adaptações das brincadeiras à realidade das crianças e à situação escolar.

ANÁLISE AMBIENTAL

Consistiu em descrever alguns aspectos ambientais referentes à brincadeira, que são:

Espaço físico: corresponde ao local onde foram realizadas as brincadeiras, pátio aberto ou quadra de esportes da escola.

Espaço utilizado: refere-se à utilização, aproximada em metros quadrados, do espaço físico requerido pela brincadeira.

Objetos utilizados: consiste na descrição dos objetos utilizados para o desenvolvimento da brincadeira.

Tempo de duração: corresponde ao tempo total para a aplicação da brincadeira, que consistiu em: instruções, explicação das regras, organização do espaço e/ou das crianças e brincadeira propriamente dita.

Organização social: indica o número total de crianças que participaram da brincadeira, como também o número de meninos e de meninas que compuseram o número total.

Descrição da organização social: este item tem como objetivo descrever como as crianças se organizaram e/ou foram organizadas física e socialmente, durante a brincadeira.

ANÁLISE DO DESEMPENHO

Segundo Cubie (1985), a análise do desempenho consiste basicamente em identificar e descrever quais são as habilidades utilizadas, no caso, numa brincadeira tra-

dicional. Neste trabalho, optou-se por descrever a dinâmica das brincadeiras, a fim de auxiliar o procedimento de identificação das habilidades utilizadas.

Dinâmica da brincadeira: neste tópico, foi realizada a observação integral da brincadeira na fita de vídeo, em velocidade normal. Este procedimento objetivou identificar e compreender como ocorreu a dinâmica de cada brincadeira, isto é, o processo de desenvolvimento de uma brincadeira.

Mediante a descrição da dinâmica das brincadeiras, observou-se que a maioria delas se desenvolveu pela repetição de ações básicas, que mobilizaram a brincadeira. Cada conjunto destas ações básicas, que na maior parte das brincadeiras se repetem sucessivamente, foi denominado, neste trabalho, como *ciclo*.

A descrição da dinâmica das brincadeiras e a observação detalhada dos ciclos que as compõem possibilitaram a identificação de suas características básicas, o que permitiu agrupá-las em três categorias distintas.

CATEGORIAS DAS BRINCADEIRAS

Competição entre equipes: aqui foram incluídas todas as brincadeiras que eram compostas por equipes e que tinham como objetivo final a vitória de uma das equipes participantes. Nesta categoria também foi observada a presença de ciclos, onde a participação de uma a três crianças ganhou destaque.

Competição entre crianças: esta categoria compreendeu as brincadeiras que se desenvolveram com a participação conjunta de todas as crianças, competindo para um único objetivo: ser a equipe vencedora.

Linear, foram incluídas as brincadeiras que demandaram a participação destacada de uma a três crianças em cada ciclo, cujas ações envolviam questões de certo ou errado. Estas brincadeiras se caracterizaram por apresentar um ritmo contínuo, sem o objetivo final de destacar um vencedor.

IDENTIFICAÇÃO DAS HABILIDADES

Para a identificação das habilidades envolvidas numa brinca-

deira, foram escolhidos de dois a três ciclos, de acordo com a brincadeira. Os critérios de escolha dos ciclos analisados foram: a qualidade da imagem; a nitidez das ações exercidas pelas crianças, na filmagem; a não intercorrência de interrupções ou falhas e as características da brincadeira. Este último critério será apresentado na análise de cada brincadeira.

As habilidades, até o presente momento, estão sendo definidas com base nos comportamentos registrados, nas habilidades analisadas e na literatura, portanto, ainda se encontram em fase preliminar. Para esta definição, optou-se por autores como Valett (1977) e Landivar (1990), pelo fato de apresentarem habilidades definidas, segundo características de atividades realizadas por crianças em idade escolar.

Referências bibliográficas

BOMTEMPO, E. Brinquedoteca: espaço de observação da criança e do brinquedo. In: FRIEDMANN, A. et al. *O direito de*

- brincar: a brinquedoteca*. São Paulo: Scritta, 1992. p. 76-82.
- CUBIE, S.H. Occupational analysis. In: KIELHOFNER, G *A model of human occupational - theory and application*. Baltimore, 1985. p. 147-155.
- FRANCISCO, BR. *Terapia Ocupacional*. Campinas: Papirus, 1988.
- FRIEDMANN, A. A evolução do brincar. In: FRIEDMANN, A. et al. *O direito de brincar: a brinquedoteca*. São Paulo: Scritta, 1992. p.23-34.
- FRIEDMANN, A. A criança na brinquedoteca. In: FRIEDMANN, A. et al. *O direito de brincar: a brinquedotecas*. São Paulo: Scritta, 1992. p.65-73.
- KIELHOFNER, G., BURKE, J.P. Modelo de ocupação humana: parte I. Trad. por Maria Auxiliadora Cursino Ferrari. *Terapia Ocupacional*, São Paulo, v.1, n.1, p.54-67, 1990.
- LANDIVAR, J.G. *Como programar em educação especial* São Paulo: Manole Dois, 1990.
- MEDEIROS, M.H.A. *A terapia ocupacional como um saber. uma abordagem epistemológica e social*. São Paulo, 1989. Dissertação (mestrado) — UFSCar.
- VALETT, RE. *Tratamento de distúrbios de aprendizagem*, manual de programas psicoeducacionais. São Paulo: EPU: EDUSP, 1977.

O que os Estudantes Fazem em um Museu de Ciências: Avaliando a Efetividade de uma Exposição sobre Astronomia

Pesquisadores: Sibeli Cazelli, Guaracira Gouvêa de Sousa, Carlos Nereu de Sousa e Creso Franco **Instituição:** Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST) e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/Rio)

Fontes Financiadoras: Capes e CNPq

Introdução

O presente estudo apresenta os principais aspectos da pesquisa de avaliação da efetividade de uma exposição científica. O objetivo central é compreender o padrão de interação de estudantes que visitaram o Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST), dentro do programa Atendimento Escolar com a exposição Laboratório de Astronomia. Este enfoque permite ir além dos trabalhos tradicionais de caracterização da clientela de museus e dos estudos analíticos de avaliação de consistência interna de projetos museológicos. Por meio do estudo das interações público-exposição,

investiga-se o modo pelo qual se estabelece o processo comunicativo do MAST com sua clientela.

Caracterização da instituição

O museu foi criado em 1985, a partir do projeto Memória da Astronomia e Ciências Afins, desenvolvido no âmbito do Observatório Nacional. O museu ocupa o antigo prédio do Observatório Nacional e responsabiliza-se pelo acervo instrumental e documental daquela instituição. O MAST estrutura-se com base no tripé: preservação da memória científica, investigação em

Historia da Ciência e Educação para a Ciência. Uma caracterização mais abrangente da instituição é encontrada em Cazelli (1992).

A pesquisa busca avaliar a efetividade da exposição Laboratório de Astronomia, aberta ao público a partir de 1994. Esta exposição é constituída pelos seguintes componentes: planetário, projeção de vídeos e aparatos de observação e/ou manipulação (painéis, vitrinas, dioramas e módulos que permitem graus diferenciados de interação). Sua implantação estava relacionada com a crítica ao caráter fragmentário da exposição que a antecedeu. Propôs-se que a presente exposição apresentasse uma visão integrada dos fenômenos astronômicos básicos e sua relação com a vida. A implementação dessa proposta incorporou diferentes tipos de linguagem, acarretando uma diminuição da interação direta do público com alguns módulos. Apesar disto, alguns módulos da antiga exposição foram preservados e mantidos no *hall* de entrada da exposição. O programa Atendimento Escolar, isto é, as visitas orientadas, aconte-

cia nesse espaço de exposição. O professor que participa desse programa comparece previamente ao museu e é capacitado para se tornar um elemento ativo na visita.

Metodologia

Para identificar o padrão de interação entre professores-estudantes-exposição durante a visita ao MAST, o método etnográfico apresentou-se como ferramenta adequada por permitir uma abordagem aprofundada das interações que se procurou estudar. O trabalho de campo incluiu a observação direta de 37 visitas escolares, das quais 10 foram videogravadas, 12 entrevistas com professores e 24 com alunos. As entrevistas ocorreram cerca de um mês após a visita e foram audiogravadas.

As entrevistas objetivaram explorar hipóteses avançadas em função das observações. Com os alunos, iniciou-se com o pedido de que fossem descritas as lembranças que tinham da visita. Em um segundo momento, o entrevistador explorou os elementos levantados esponta-

neamente pelos entrevistados. Finalmente, perguntou-se sobre aspectos da visita que não foram mencionados diretamente. Neste terceiro momento, utilizaram-se fotografias da exposição. As entrevistas com os professores organizaram-se em função dos objetivos do professor com a visita, da avaliação feita acerca do serviço prestado pelo museu, e das potencialidades educacionais da visita para seus alunos. Os resultados preliminares apresentados abaixo baseiam-se na análise das entrevistas com os professores. A análise das observações e das entrevistas com os alunos tiveram um caráter complementar até o presente momento.

Resultados preliminares

Foi unânime entre os professores a avaliação de que a visita ao museu foi extremamente positiva. Entretanto, as razões que os levaram a esta conclusão diferiu bastante. Alguns professores enfatizaram o caráter complementar da visita, permitindo melhor sedimentação dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Outros professores subli-

nharam o caráter motivador da visita, que é usada como ponto de partida para a posterior abordagem de diferentes conteúdos programáticos, até mesmo aqueles não apresentados diretamente na exposição. Deve ser ressaltado que os dois grupos de professores apontaram para o caráter compensatório do museu em face da situação de carência de recursos didáticos e laboratoriais das escolas. O espaço do museu foi visto como a oportunidade para o relacionamento de teoria e prática. Todos os professores entrevistados enxergaram as potencialidades do museu em função dos conteúdos programáticos. Em nenhum momento foi citada a potencialidade do museu de modo independente dos referidos conteúdos. Tal perspectiva está relacionada com a tendência, já apontada na literatura, de escolarização dos museus, em detrimento de sua abrangência cultural no sentido mais amplo do termo (Lopes, 1991).

Os professores entrevistados mostraram otimismo em relação à efetividade da exposição quanto à aprendizagem. Nossos resultados

•preliminares obtidos através de entrevistas com alunos, no entanto, apontam para a necessidade de relativizar o sucesso quanto à aprendizagem de conteúdos

A maior parte dos professores entrevistados não realizou uma leitura integrada dos diversos componentes da exposição. Aqueles professores que fizeram esse tipo de leitura apontaram para a inviabilidade de que os alunos desenvolvessem uma visão sintética da relação entre os fenômenos astronômicos básicos e os ciclos da vida.

Os professores entrevistados ressaltaram a importância dos módulos que permitiam maior interatividade. Este aspecto foi reafirmado a partir da análise das entrevistas com os alunos, que tenderam a mencionar espontaneamente os módulos que propiciaram interações que provocavam resultados que fugiam às suas expectativas. Alguns professores que tinham experiências com a exposição anterior apontaram que as modificações implementadas quando da montagem da exposição Laboratório de Astronomia levaram à diminuição do caráter interativo do

programa Atendimento Escolar, mencionando que "atualmente o Laboratório de Astronomia deixa o estudante mais na condição de espectador" (professora A, atuando na 5ª série do primeiro grau).

Considerações finais

Os resultados preliminares de nossa pesquisa contrastam o otimismo dos professores em relação à efetividade do museu com as limitações para a promoção de aprendizagens significativas. Tal resultado não deve ser interpretado de forma mecânica, de modo a indicar a relativa ineficiência das atividades educacionais do MAST. O resultado explica-se pelo rigoroso processo de avaliação a que a exposição foi submetida, o que contrasta com a usual complacência das pesquisas de avaliação da efetividade de exposições encontradas na literatura (Diamond, 1986; Black, 1991).

No que concerne às perspectivas de aprimoramento da exposição, a presente pesquisa indica para a necessidade de reformulação das diferentes formas de linguagem uti-

lizadas, bem como para a consideração de que a leitura que professores e alunos fazem da exposição depende de suas concepções prévias sobre os temas científicos e de seu universo imaginário e simbólico.

referências bibliográficas

BLACK, Linda A. Applying learning theory in the development of a museum learning environment. *ILSVReview: a journal of Visitor Behaviour*, v.2, p. 125-127, 1991.

CAZELLI, Sibeles. *Alfabetização científica e os museus interativos de ciências*. Rio de Janeiro, 1992. Dissertação (mestrado). PUC-Rio, Departamento de Educação, 1992.

DIAMOND, Judy. The behaviour of family groups in science museums. *Curator*, v.29, p. 139-154, 1986.

LOPES, Margaret. A favor da desescolarização dos museus. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n.40, p.443-455, 1991.

*mbientes de Desenvolvimento de Crianças Pré-escolares**

Pesquisadora: Maria Aparecida Trevisan Zamberlan
Instituição: Universidade Estadual de Londrina (UEL)
Fontes Financiadoras: CNPq e UEL

Introdução

Em relato de pesquisa desenvolvida com uma população

urbana de Paranoá — Brasília-DF, Ferreira (1993) salienta a escassez

* Agradecimentos às bolsistas: Renata Grossi, Vanessa Alesandra Thomaz, Cynthia Borges de Moura, Maristela Aparecida Boldo e Áurea Emi Ota, que trabalharam na coleta de dados desta pesquisa.

de trabalhos que investiguem o processo de socialização da criança em seu ambiente natural, familiar e comunitário, para uma melhor compreensão de como os diferentes aspectos desses contextos afetam a criança em desenvolvimento e são por ela afetados. A autora levanta a questão de que muitas famílias de baixa renda não têm acesso aos programas oficiais voltados ao atendimento de seus filhos menores (creches e pré-escolas), seja por desconhecimento seja porque há critérios que privilegiem esse atendimento apenas no caso de mães que trabalhem fora do lar. Esses fatos levam a que, muitas vezes, essas famílias busquem outros recursos de cuidados, como os de deixar as crianças com avós, outros parentes, vizinhos ou sob cuidados de seus irmãos mais velhos.

Quanto à importância de se ter um agente estável de cuidados para as crianças (Bowlby, 1951), os autores têm encarado a questão da ausência materna ora como facilitadora e ampliadora de outros contatos ora como promotora da independência da criança (Chase-

Lansdale, Mott, Brooks-Gunn e Phillips, 1991; McCartney, Galanopoulos, 1988; Gunther, 1989), porém todos eles têm reconhecido seu papel fundamental como intermediador de experiências à prole, e o foco tem sido posto nesse processo de intermediação.

Esta pesquisa teve por objetivo descrever aspectos dos ambientes em que vivem 75 famílias de baixa renda, habitantes de bairros da periferia da cidade de Londrina, com filhos de 3 a 6 anos de idade, caracterizando as dimensões desses ambientes físicos e interacionais, que pudessem afetar o desenvolvimento dos infantes.

Dados coletados

O trabalho teve como foco populações residentes em três bairros periféricos adjacentes (Jardim Sabará, Jardim Avelino Vieira e Jardim Novo Bandeirantes), com características similares quanto à concentração de faixas de renda das famílias (um a cinco salários mínimos) e predominância de níveis educacionais primários. Indicadores demográficos

e condições de vida foram levantados, abrangendo: níveis educacional e profissional dos pais, renda familiar, agentes que contribuem para a composição da renda, número de pessoas na família (adultos e crianças), gastos principais da família, agente principal de cuidados (idade, turno em que fica com a criança, número de horas que dispense em cuidados, substitutos do agente de cuidado); divisão de tarefas na família, papéis dos pais e irmãos; descrição de rotinas familiares.

As famílias são predominantemente nucleares (pais e dois a três filhos, em média); o *status* profissional mais abrangente é o de comerciarlo; os pais são, predominantemente, os responsáveis pela composição da renda; os gastos principais das famílias estão prioritariamente voltados para alimentação, higiene, saúde, educação; a maioria está pagando a casa própria (financiamentos SFH); poucos possuem outros bens; há utilidades domésticas; rotinas e divisão de tarefas na casa estão relacionadas a graus de instrução e salários; não há atividades de lazer, com exce-

ção de ir à igreja ou visitas a parentes. Além de dados demográficos, obtidos mediante levantamento socioeconômico, foram realizadas observações *in loco*. Quanto aos aspectos do ambiente físico, todas as casas são térreas; 80% delas são de alvenaria com quatro a cinco cômodos (até 67 m²); apenas 11% partilham a casa com outrem, geralmente há quintal e a rua não é movimentada ou perigosa. As crianças brincam, preferentemente, dentro de casa ou no quintal. Há alguns brinquedos industrializados, tipificados ao sexo das crianças, como: bonecas, carrinhos, bola e também jogos. Utensílios domésticos e alguns objetos como: tampa, pregador de roupa, também servem de brinquedo. Os objetos de estimulação presentes no ambiente envolvem alguns livros e livros de histórias infantis (em menor proporção); as crianças saem de casa com seus pais; brincam, preferentemente, com parentes e vizinhos; mudaram de casa uma ou duas vezes, desde que nasceram; vêem televisão (ou desenvolvem outras atividades). Não há um espaço privativo onde

as crianças durmam (mais pessoas compartilham o quarto) e alguns dormem no chão (sobre colchonetes), em rede ou em sofá na sala.

Análise dos dados

Esta pesquisa, como as anteriormente citadas, aponta a vantagem de se investigar aspectos ambientais macro e microcontextuais de famílias de baixa renda, que possam afetar o desenvolvimento de crianças de 3 a 6 anos, usando-se uma variedade de fontes de informação.

Foram analisadas as características do ambiente em termos de estimulação e variedade de oportunidades oferecidas e a natureza das interações sociais que são estabelecidas entre os membros da família.

O enfoque descritivo dos ambientes em que vivem as famílias tornou metodologicamente possível ao pesquisador observar esse segmento na sua própria ecologia, identificando variáveis determinantes do viver e do relacionar-se nesses meios.

Tomando para análise os grupos de dados coletados nessa realidade (bairros periféricos urbanos da cidade de Londrina), pode-se concluir, no geral, como o fizeram Siqueira et al. (1993), que mudanças ambientais, seja em aspectos organizacionais ou físicos, estão limitadas às condições financeiras das famílias. Embora a população (56 das famílias investigadas), no geral, se caracterize por uma renda mensal em que predominam ganhos de três a cinco salários mínimos, com escolaridade dos pais maciçamente de primeiro grau e ocupações profissionais principalmente do setor primário, há entre ela um grande número de famílias numerosas (com número superior a dois adultos e a quatro crianças, morando juntos) e com rendas ainda mais baixas (14 famílias percebem ganhos de um a dois salários mínimos). Ocasionalmente, a renda aferida pelos pais é complementada pela resultante de trabalho remunerado de filhos ou filhas mais velhos, porém os pais (algumas vezes também os avós) são os responsáveis diretos pelo sustento da sua prole.

As famílias são nucleares, estruturadas, completas, e habitam casa própria financiada, composta de três a cinco cômodos e, em geral, habitam a casa, de quatro a dez pessoas. O fato de essa população ter sua vida organizada o suficiente para ter sua casa própria e a inserção do(s) pai(s) no mercado de trabalho, ocupando profissões assalariadas, na maioria, não indica condições socioeconômicas favoráveis ao desenvolvimento. Na verdade, as condições de estimulação nesses ambientes (ausência de livros, revistas, brinquedos) são muito afetadas, visto que a maior parte da renda das famílias é consumida com alimentação, pagamento da moradia e alguns gastos relativos à saúde. Não há oportunidade de lazer e passeios, sendo freqüentes apenas o ir à igreja e a visita aos parentes próximos.

Residências pequenas, onde convive uma família numerosa e com poucos recursos, geralmente sem espaço privado à realização de atividades, quer pelos adultos, quer pelas crianças, podem-se constituir condições de privação de estimu-

lação adequada ao desenvolvimento, além de poder causar um estresse acima do normal, se tais condições, além de desvantajosas, forem disputadas por um grande número de pessoas, como é o caso da divisão da moradia com outra família, por questões de ordem econômica (oito casos constatados na população de 75 famílias amostradas).

Níveis educacional e profissional muito baixos dos pais também limitam suas condições de informação e de provimento de experiências lúdicas, de aprendizagem e de estimulação lingüísticas às crianças. Em decorrência, muitos pais precisam ser informados sobre suas funções e papéis na família, suas funções sociais como adultos e suas relações conjugais e externas, às quais, quando extremamente limitadas, prejudicam seus inter-relacionamentos, interferindo diretamente no desenvolvimento socioemocional e cognitivo dos filhos. Ainda, em face da desinformação, muitos pais não sabem como fornecer "estimulação adequada ao desenvolvimento" de seus filhos, não os provendo de for-

ma excessiva e limitando-os ao contexto de relações próximas, sob a alegação de medo de rapto de crianças e esquiva a perigos ou à adição a drogas. Há casos em que se evidenciam baixos níveis de interação e estimulação, as crianças são deixadas sozinhas ou cuidadas por pessoas que lhes dispensam pouca atenção.

Com relação à figura do agente de cuidados — onde a mãe, em nossa cultura, é geralmente considerada o agente mais diretamente envolvido com a criança —, a pesquisa confirma que em 80% dos casos são elas as responsáveis pela educação e cuidados. Há pequenas variações na amostra, com relação às faixas salariais, sendo que nos casos de algumas mães de mais baixa renda que trabalham como diaristas, no centro da cidade, seus filhos geralmente ficam sob os cuidados das avós, de filhos mais velhos, em creche (em pequena proporção) ou mesmo sozinhos.

Com referência aos dados desta pesquisa, mais de 80% das crianças focalizadas são o primeiro ou o filho caçula (40% e 42%,

respectivamente) e todas elas 130 têm irmãos distribuídos por várias faixas de idade, mas com concentração na distribuição etária de poucos meses (menos de um ano) e, principalmente, até a idade de 10 anos. Há caso de o irmão mais velho já estar casado e a criança situar-se na família como se fosse filho único. Alguns irmãos na faixa de até 10 anos cuidam da criança-foco, de menor idade. Há que se observar que as famílias são, em maioria, constituídas por casais jovens (distribuídos nas faixas etárias de 21 a 30 e de 31 a 40 anos).

Conclusões

Com respeito aos dados gerais obtidos, é possível se chegar a algumas conclusões:

— Ambientes físicos e sociais restritos, com referência à provisão de alimentação, condições adequadas de moradia e higiene e baixos níveis educacional e profissional dos pais, tendem a se associar com baixos graus de estimulação e de envolvimento, o que foi constatado na amostra geral de famílias

de baixa renda investigadas (75) e nos casos detectados de alto risco (seis dentre os sete casos dessa amostra).

— As famílias diferenciam-se em suas relações, além do nível socioeconômico e do número de pessoas (aspectos demográficos), relações interpessoais intrafamiliares marcam a identidade de cada ambiente familiar.

— Comparativamente, aos papéis do pai e da mãe — como agente de cuidados e seu nível de participação na educação da criança —, muito embora as mães sejam, na maioria (80% delas), as responsáveis pelos cuidados, isto nem sempre significa que desempenhem papel mais importante com referência à ligação e ao envolvimento emocional com os filhos.

— No que tange a valores, tais famílias podem ser caracterizadas como tradicionais; há preocupações manifestas com os cuidados à criança, embora, muitas vezes, os pais não disponham de tempo para prover situações de estimulação para isso.

— Dada à variabilidade e à singularidade das relações dentro de

cada família, o "arranjo de fatores potenciais de risco" é diferencial e, em um ou outro caso, não abrange componentes de envolvimento afetivo e responsividade dos pais.

— Quanto às práticas psicossociais de cuidados no ambiente familiar: a) não há clara diferenciação de atitudes e níveis de envolvimento parental, particularmente no que tange à responsividade e ao envolvimento emocional materno com referência ao sexo das crianças; b) há pequenas variações (não significativas) com relação ao tratamento de crianças de diferentes idades (de 2 anos e meio a 5 anos e meio de idade); c) em geral, mães de camadas sociais baixas respondem a (controlam, disciplinam) mais do que promovem interações com suas crianças pré-escolares.

Adicionalmente, é possível concluir, com respeito ao enfoque metodológico do estudo que:

— Observações domiciliares permitem levantar dados que suplementam informações importantes aos instrumentos de pesquisa (inventário, entrevista) e confi-

guras uma contextualização mais ampla da situação investigada;

— O enfoque sistêmico e relacional permite ampliar a visão do pesquisador, habituado a "recortar" a realidade, enfocando-a linearmente e de forma segmentada, mostrando-lhe, muitas vezes, mais relações do que as hipoteticamente previstas; esse enfoque é uma forma de redimensionar o papel do pesquisador na interação com o seu objeto de estudo.

— É válido e necessário operacionalizar certas dimensões à observação direta, ao nível micro-analítico; contudo, numa análise dessas realidades, é preciso contextualizadas em relações mais globais, as quais, muitas vezes, são interpretativas e inferenciais. Estas questões remetem à análise dos pressupostos epistemológicos que guiam o "modelo de ciência" e de "pesquisa", advogado pelo investigador.

— A assunção epistemológica de "sistema aberto" — cujas características são as de ser sensível à interação com outros sistemas e à ação recíproca de seus componentes — permite apreender valo-

res familiares e práticas psicossociais em mudança — objetivos norteadores de uma proposta de intervenção baseada na ecologia das próprias famílias.

— A complexidade e a singularidade das realidades investigadas, mesmo que pareadas quanto a certas variáveis, como os níveis socioeconômico, de instrução e profissional dos pais, exigem adaptações da metodologia, particularmente no que se refere a sugestões de práticas preventivas e de intervenção nesses ambientes.

— As visitas domiciliares — como estratégias de promover a prevenção e a intervenção junto às famílias — são sugeridas no sentido de uma apreensão mais clara de sua ecologia e de oferecerem suporte social a ambientes em que se detectem muitas condições predisponentes a riscos para o desenvolvimento de crianças.'

Referências bibliográficas

BOWLBY, J. *Maternal care and mental health*. Geneva: World Health Organization, 1951.

- CHASE-LANSDALE, PL., MOTT, F.L., BROOKS-GUNN, J., PHILLIPS, DA. Children of the national longitudinal survey of youth: a unique research opportunity. *Development Psychology*, v.27, n.6, p.918-931, 1991.
- FERREIRA, E.A.P. *Irmãos que cuidam de irmãos na ausência dos pais: um estudo sobre desempenho em tarefas domésticas e a interação entre irmãos*. Brasília, 1993. Dissertação (mestrado) de Universidade de Brasília.
- GUNTHER, IA. Cuidados alternativos em crianças e seus efeitos no desenvolvimento socioemocional. *Estudos de Psicologia*. 5, n.1, p.74-92, 1988.
- MCCARTNEY, K., GALANOPOULOS, A. Child care an attachment: a new frontier the second time around. *American Journal of Orthopsychiatry*, V.58, n.1, p. 16-24, 1988.

A Formação de um "Novo " Tipo de Professor no Modelo Nacional-Desenvolvimentista (1950/1962)

Pesquisadoras: Yolanda Lima Lobo (Coordenadora), Cléo de Oliveira Passos, Míriam W. Chaves e Edith M. da Silva Costa
 Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Secretaria Estadual da Educação do Rio de Janeiro (SEE-RJ)
 Fonte Financiadora: CNPq

A pesquisa procura resgatar o projeto político-pedagógico do educador Anísio Teixeira, realizado nos anos 30, no antigo Distrito Federal, e que ainda hoje pode ser evidenciado através da própria ar-

quietura das escolas concebidas àquela época.

Num primeiro momento, pôde-se observar uma estreita vinculação entre a feição estética das escolas, seu equipamento básico e uma filosofia bastante coerente de "qualidade". A educação, não só considerada indissociável da política por ser fundante da cidadania, era também vista de maneira ampla. Compreendia não só as operações intelectuais, como se preocupava com a formação do gosto, com o trabalho educativo e com outros fatores indispensáveis à vida.

A escola ganhava, também, a dimensão da produção do conhecimento. A idéia de experimentação ganhava sentido não só pelo desempenho do professor no processo, como também nos mínimos detalhes físicos.

Apesar da precária situação das muitas escolas remanescentes daquela época, pôde-se encontrar diversos fragmentos dispersos, a partir dos quais foi possível reconstruir esse passado. Cada um desses elementos possui significado. Muitos objetos acham-se impregnados

do sentido original que se lhe atribuía àquela época, apesar de abandonados, subutilizados ou simplesmente desvirtuados, hoje.

A pesquisa foi realizada nos "sítios", ou seja, nas escolas inspiradoras da primeira versão dos *Guias de Orientação Didática*, registrando-se os vestígios encobertos ou recobertos que precisavam ser compostos, reconstruídos para que se pudesse perceber seu sentido original.

A definição de políticas públicas que privilegiassem a formação técnico-profissional de professores teve início, pois, na gestão do professor Anísio Teixeira, quando à frente da Diretoria Geral de Instrução Pública do antigo Distrito Federal (1931-1935), ocasião em que se pôde evidenciar vestígios indicadores da demarcação de fronteiras entre uma Escola Tradicional e um movimento de reconstrução escolar que se denominou Escola Nova ou "Escola Progressiva", destinada a ser a escola de uma civilização em mudança permanente.

Foi a análise dos discursos pronunciados pelo intelectual Anísio

Teixeira quando no exercício de suas funções no aparelho do Estado que possibilitou identificar os elementos do processo de construção de uma nova cultura pedagógica.

Esse processo de construção exigiu a criação de instrumentos culturais e políticos que permitiram a reconstrução educacional do então Distrito Federal.

Em 1932, esse programa se iniciou com a reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o Ensino Universitário, com a criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (Decreto nº 3.910, de 19 de março de 1932), que regulava a formação técnica de professores.

São criadas as Escolas Experimentais, dentre elas "a obra prima do sistema educacional da metrópole" — a Escola México — e, também, o Instituto de Pesquisas Educacionais do Departamento de Educação do Distrito Federal.

Resultante dos trabalhos realizados nessas três instituições citadas, foi elaborada uma primeira versão dos *Guias de Orientação Didática*, sob a responsabilidade daquela última, através da sua Se-

ção de Programas e Atividades Extraclasse.

Paralelamente ao lançamento da primeira edição da série desses guias, cria-se um mercado editorial de obras pedagógicas, sendo a mais importante a Série Biblioteca Pedagógica Brasileira — Atualidades Pedagógicas que, em 1936, publicava seu 21º volume e o mais importante, denominado *Democracia e Educação: breve tratado de Filosofia da Educação*, de John Dewey.

No início dos anos 60, o Ministério da Educação e Cultura criava o *Programa de Emergência*, para atender à formação profissional do professor primário. De acordo com esta perspectiva, funda a Biblioteca da Professora Brasileira (BPB), cuja principal ação foi a reedição dos *Guias de Orientação Didática*, de forma ampliada.

Analisar esses guias tornou-se, portanto, uma tarefa indispensável, pois, se em 1934 sua publicação restringia-se aos professores do Distrito Federal, sua reedição em 1962, estendia-se a todos os professores do País. Era o próprio ministro da

Educação que afirmava nas primeiras páginas dos livros: "... esta edição é a que hoje tomamos como Biblioteca da Professora Brasileira, em tiragem que permite colocar nas mãos de cada professora do Brasil tão poderoso instrumento de trabalho" (INEP, 1962). Por isso, como o próprio título sugere, os guias conduziram a ação dos professores dentro da sala de aula, transformando-os, dentro do possível, em um novo tipo de profissional. Neste sentido, seu texto se encontra revestido de uma intencionalidade que foi preciso fazer emergir, a fim de que se pudesse compreender o significado (ou os significados) da orientação didática postulada por seus idealizadores.

Tendo como fundamento *A Nova História Cultural* e, mais precisamente, o artigo "Texto, Imprensa, Leituras", de Roger Chartier, partiu-se do pressuposto que, para desvelar os "segredos" da relação dos guias (texto) com o professor (leitor) da época e seus idealizadores (autores), era preciso fazer emergir a rede de significados que entrelaçaram essas três instâncias.

Pressupondo os guias como texto, ou o material bruto a ser analisado, foi de fundamental importância que se percebesse a relação da forma como a coleção foi impressa e o vasto público que se pretendia atingir.

Para focalizar o papel da linguagem nas descrições e concepções da realidade histórica, recorreu-se às abordagens crítico-literárias da história da literatura e da filosofia, a partir dos trabalhos de Hayden White e La Capra (1987). Ainda, para fazer emergir das partes os sentidos ocultos dos textos e as dimensões um pouco turvas dos dizeres dos autores, foi necessário estabelecer uma estratégia fundamentada em estudos de Maingueneau (1989) e Pêcheaux (1984), buscando-se aplicá-la ao exame da Apresentação, Introdução e Prefácio dos Guias.

Quadro das entrevistas: fase indutiva da operação

Num quadro de caracteres pertinentes a um conjunto de agentes, tratou-se de analisar as diversas entrevistas realizadas (19, no

total), usando-se o seguinte recurso: inscreveu-se cada uma das entrevistas em uma linha, abriu-se uma coluna sempre que eram desveladas propriedades necessárias para caracterizar uma delas, o que obrigou a se colocar uma interrogação sobre a presença ou a ausência dessa propriedade, em cada uma das outras.

Essa forma simples de ação tem a faculdade de obrigar a pensar relacionalmente tanto as unidades sociais em questão quanto as suas propriedades, podendo estas ser caracterizadas em termos de presença ou de ausência.

Conclusão

A consolidação do projeto de uma nova escola exigia um novo professor. Para tal, seria necessário um conjunto de ações que o direcionassem para essa perspectiva.

Os Guias de Orientação Didática seriam os elementos que serviriam para a construção de projetos coletivos de pesquisas e debates, com o objetivo de levar os professores à aquisição, pelo uso,

das vivências necessárias à orientação de sua prática pedagógica.

Uma grande mudança deveria operar-se nas escolas de formação de professores: um sentido social impregnaria todas as atividades dos cursos normais, fornecendo aos futuros educadores as vivências, os recursos técnicos e a cultura geral necessária para realizarem, com êxito, sua missão. A idéia seria a de se exigir deles uma cultura geral ou humanística mais ampla, mais rica, que lhes propiciasse melhor e mais fecunda preparação profissional.

Só a cultura geral e um novo conceito de humanismo impulsio-nariam o indivíduo a estudar cada vez mais, aprofundando-se no campo da especulação e da técnica.

Esse humanismo compreendia a cultura científica e a cultura histórica. A escola foi dada uma dimensão nova, qual seja, a de produtora de conhecimento, sob as idéias de "experimentação" e "fazer prático".

Assim o conhecimento é concebido como existindo somente para a ação, sendo a idéia a representação de um fim a atender e

o próprio movimento a representação que se traduz em ato. Daí, a inexistência do antagonismo, entre o pensamento e a ação. Não existindo esse antagonismo, conseqüentemente, não haveria distinção entre o intelectual e o homem de ação: o intelectual é um homem de ação. O professor é um pesquisador que, metaforicamente, se confunde com o artista. Artista no duplo sentido, pois desempenha papel de criador pelo gosto e pela criação de conhecimento. Mas esse novo "professor-artista" traz da escola tradicional a arte da argumentação e a ela incorpora a reflexão e a construção/desconstrução do conhecimento. Da escola tradicional traz, ainda, a erudição que se traduz no domínio da literatura, da língua estrangeira, da formação musical e da gramática, que lhe permite expressão segura e fluente da sua língua. Sua formação é a síntese de dois pontos indissociáveis: o método de construção do conhecimento e uma ação de intervenção na realidade, expressão da "pedagogia dos projetos", como forma de conhecimento das práticas pedagógicas.

O sucesso dessa experiência foi o resultado dos princípios da política educacional desenvolvida pelo Estado nos anos 50, possibilitando aos professores um espaço para criar e compreender sua própria realidade, valorizando sua experiência profissional sob o ponto de vista pedagógico e viabilizando sua participação na gestão escolar. A concessão de bolsas de estudo e material didático, bem como a instauração de um clima que permitisse a cada professor expressar-se livremente, para tirar melhor proveito das explanações e discussões, fazia parte das intenções pedagógicas que nortearam a atividade prática de atualização dos professores da escola básica, pública, no Brasil.

Referências bibliográficas

- CHARTIER, Roger. *A nova história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1987.
- DEWEY, John. *Democracia e educação*. breve tratado de filosofia da educação. São Paulo: Ed. Nacional, 1934.

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Guias de Orientação Didática*. Rio de Janeiro, 1962. (Biblioteca da professora brasileira).
- Programa de emergência. Rio WHITE, Hayden, LA CAPRA. *Metahistory: the historical imagination*. In: XIXth CENTURY Europe. Baltimore: John Hopkins University Press, 1973 *apud* CHARTIER, R. *A nova história cultural*, entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1987. p.64-84.
- MAINGUENEAU, D. *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*. Paris: Hachette, 1989.
- PÊCHEAUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Ed. Unicamp, 1964.

*Ensino de Ciências e Capital Lingüístico: Notas para a Construção de um Objeto de Pesquisa**

Pesquisadores: Gilson R. de M. Pereira, João Maria Pires e Maria da Conceição L. de Andrade
Instituição: Universidade Regional do Rio Grande do Norte (URRN) **Fonte Financiadora:** URRN

As notas que se seguem, sem dúvida provisórias, fazem parte de um intento que tem em vista a construção do objeto de uma pesquisa atualmente em curso na URRN, e que se encontra em fase de planejamento, destinada à verificação empírica de algumas rela-

* Comunicação apresentada no II Colóquio Franco-Brasileiro-Educação e Linguagem, Natal-RN, junho de 1995.

ções consideradas pertinentes, que por hipótese se estabelecem entre o ensino de ciências e a linguagem, ou, mais especificamente, entre o processo de formação de conceitos científicos e o capital lingüístico.

O universo da pesquisa é composto de escolas públicas e privadas de Mossoró-RN, e os agentes a serem pesquisados fazem parte de uma amostra de professores e alunos das aulas de ciências da 4ª à 8ª série do primeiro grau. As técnicas e os instrumentos de pesquisa, bem como as variáveis a serem observadas, serão objeto de determinação ao longo do processo de construção do objeto.

Como não se trata de uma análise de resultados, esta comunicação objetiva tão-somente fornecer provisoriamente o quadro teórico de orientação da pesquisa e também adiantar as primeiras hipóteses de trabalho.

Escola e esquemas de pensamento

A pesquisa parte do pressuposto de que uma das funções básicas da escola no sistema de pro-

dução e circulação de bens simbólicos é a de dotar os agentes de esquemas "de percepção, de pensamento e de ação", capazes de torná-los, objetiva e subjetivamente, aptos e dispostos a decifrar os produtos culturais produzidos nas instâncias de produção de bens eruditos. Esses produtos, que são obras "puras, abstratas e esotéricas" (como a ciência), "são acessíveis apenas aos detentores do manejo prático ou teórico de um código refinado" (Bourdieu, 1987, p. 116). Não são, portanto, obras passíveis de uma apreensão imediata.

Ou seja, um dos pontos de partida da pesquisa é a idéia de que a escola cumpre a função de produção e consagração (pelo diploma) de consumidores e, eventualmente, de produtores culturais legítimos — todos dotados de *habitus* específico (conjunto de disposições e aptidões necessárias à apreensão das obras da cultura culta).

Assim, a escola ocupa, segundo esse modelo, um lugar nas instâncias de reprodução e consagração do campo cultural. A cultura propriamente escolar é uma

"cultura segunda", dedicada inteiramente aos imperativos da transposição didática (Forquin, 1992).

Outra baliza norteadora da pesquisa é a idéia segundo a qual a escola dota os agentes de esquemas de pensamento necessários à decodificação das obras eruditas, mas não os dota igualmente. Na seqüência veremos alguns aspectos desse processo.

A lei de retorno do capital simbólico

A lei de retorno do capital simbólico pode ser expressa, muito sumariamente e com as palavras de Bourdieu (1989, p.145), da seguinte forma: "o capital simbólico se incorpora no capital simbólico". Esta lei é a manifestação, no plano simbólico, da lei mais geral de acumulação do capital. No campo econômico, por exemplo, onde se dá o paradigma da lei geral de acumulação do capital, o embate das forças propriamente econômicas favorece, como se sabe, a concentração do capital nos pólos onde há mais densidade de capital. A funcionalidade das instituições econômicas capita-

listas é a de favorecer e impulsionar essa lei mais geral, em meio às contradições resultantes das lutas entre os diversos agentes econômicos.

Do mesmo modo que no campo econômico, no campo cultural há a tendência à concentração de capital cultural nos pólos de maior densidade cultural. As instituições culturais estão conformadas a essa tendência. A escola, enquanto instituição cultural, regula-se e é regulada para a concentração do capital simbólico.

A escola está estruturada para contribuir com a lei de retorno do capital simbólico ao classificar os capitais culturais e selecioná-los com vista à legitimação. Ao maior volume de capital cultural inicial, propriedade dos agentes que ocupam posições médias e altas no espaço social, a escola agrega o capital propriamente escolar (uma cultura racionalizada), e, posteriormente, procede à legitimação pelo diploma, concedendo o êxito escolar. Aos capitais culturais deficitários, propriedade dos agentes culturalmente despossuídos e que ocupam os lugares mais baixos no espaço das

posições sociais, a escola reserva as difíceis escarpas da acumulação primitiva (para o pequeno grupo de agentes das classes populares que terão acesso aos postos mais altos da escolarização) ou o fracasso total (evasão e repetência), ou o êxito moderado (ofícios).

A escola distribui desigualmente o capital simbólico entre as classes e os grupos sociais, porque a distribuição escolar do capital cultural depende tendencialmente do capital simbólico incorporado pelos agentes *antes* da escolarização, e a incorporação prévia é função da posição ocupada pelos agentes na topografia social. Neste sentido, o mais rigoroso é dizer que a escola redistribui desigualmente o capital simbólico, pois a distribuição que a escola processa depende das distribuições anteriores. E já que "o volume do capital cultural determina as probabilidades agregadas de ganho em todos os jogos em que o capital cultural é eficiente" (Bourdieu, 1989, p. 134), compreende-se por que os ganhos escolares não são de modo algum aleatórios.

Escolarização e capital lingüístico

Detalhemos um pouco mais a questão da distribuição desigual do capital simbólico, que condiciona tendencialmente o êxito e o fracasso escolares, tomando como motivo a linguagem. Como se sabe, a relação pedagógica é uma relação de comunicação por excelência (melhor dizendo: é uma relação de força simbólica), sendo o capital lingüístico dos falantes um fator determinante na eficácia dessa relação. Digamos que o "contrato pedagógico" seja severamente obstaculizado pelas disfunções comunicacionais e que o rendimento do trabalho pedagógico seja diretamente proporcional à *performance* informativa da comunicação. Digamos que a comunicação pedagógica, por sua vez, seja realizada num código cifrado e complexo, a linguagem propriamente escolar, mais ou menos distante dos códigos manejados no cotidiano (não nos esqueçamos de que o conteúdo da escola é a cultura culta, didaticamente transposta, e não os saberes populares). Em função disso,

só os estudantes das classes e dos grupos sociais que ocupam posições médias e altas no espaço das posições sociais e os estudantes fortemente selecionados das classes populares conseguem atender às exigências lingüísticas da escola. Isso se dá porque "a aptidão à decifração e à manipulação de estruturas complexas, quer elas sejam lógicas ou estéticas, depende em certa parte da complexidade da língua transmitida pela família" (Bourdieu, Passeron, 1992, p.83).

A conclusão a que se chega é que a mortalidade escolar aumenta nas classes e grupos sociais cuja linguagem familiar se afasta da linguagem escolar. Os agentes das classes populares têm enorme dificuldade, na maioria das vezes insuperável, em decodificar a língua escolar, tanto oral quanto escrita, pois tendem a usar um "código restrito" de linguagem. Isto é, suas opções lingüísticas, sendo fortemente limitadas, os inabilita, de saída, à competição num meio onde a competência lingüística é a moeda corrente, ao contrário dos agentes das classes e grupos sociais dominan-

tes, que, por tenderem a usar um "código elaborado" de linguagem, se encontram perfeitamente à vontade no meio escolar.

Nos termos de Bourdieu (1983, p. 156-183), tudo isso pode ser dito da seguinte forma: são baixas as chances objetivas dos agentes das classes populares de terem acesso aos instrumentos de produção da competência legítima em matéria de comunicação, pois suas disposições lingüísticas, que são dimensões do *habitus* de classe, expressão da posição ocupada na topografia social, não os predispõem ao manejo prático dos códigos intelectuais necessários à decodificação de bens culturais complexos. Logo, tais agentes têm probabilidades reduzidas de obtenção de lucro lingüístico, isto é, têm fracas expectativas de receberem preços mais ou menos elevados pelos seus discursos (reduzidas chances de legitimidade discursiva). Conseqüentemente, o resultado é o fracasso tendencial na relação pedagógico-escolar, pois esta relação,, enquanto relação de força simbólica, visa à seletividade, com base na maximização do desempenho comunicativo.

Capital lingüístico (herdado da família), rendimento escolar e escolha vocacional estão inter-relacionados na lógica das estratégias culturais das classes sociais. Na aparência tudo se passa como se todos os agentes sociais, independentes de suas posições sociais, fizessem "naturalmente" suas opções escolares e profissionais. É necessário, contudo, romper com essa percepção imediata do social e mostrar que nas escolhas escolares aparentemente mais livres há estratégias culturais de classes que condicionam as opções mais subjetivas dos agentes (Nogueira, 1991). É possível mostrar com rigor e exatidão que as "vocações" e as profissões não são escolhas assim tão livres e que os títulos escolares não são aleatoriamente distribuídos.

De modo que aqui, outra vez, vemos a escola inserida na lei de retorno do capital simbólico: a maior probabilidade de êxito escolar está reservada aos alunos sintonizados com os códigos lingüísticos da escola. Os alunos mais ricos em capital lingüístico são os mais prováveis "merecedores" da consagra-

ção escolar. A estes a honra ao mérito, os diplomas das melhores universidades (caução para os melhores postos de emprego), o prestígio, enfim, capital simbólico incorporando-se ao capital simbólico. Aos que têm déficit em capital lingüístico, a repetência, a evasão, diplomas de cursos noturnos "mai tirados", enfim, essas "marcas sociais" contribuem para reproduzir as posições dominadas do campo social.

Formação de conceitos e linguagem

Sabe-se que o agente chega à escola dotado de conceitos espontâneos sobre as coisas e fenômenos que o cercam e que esses conceitos estão diretamente relacionados com suas experiências quotidianas. A escola cabe transformar esses conceitos espontâneos em conceitos científicos.

Já pertence razoavelmente ao consenso acadêmico (Carvalho, 1992; Laburú, 1992) a idéia de que os conceitos científicos não são transmitidos pelo professor aos alunos, de conformidade com o velho

modelo transmissão-recepção, mas são *construídos* segundo registros que variam de acordo com as ordens de abstração cognitiva dos alunos. É neste sentido que Schnetzler (1992, p. 19) considera quatro possibilidades para representar o processo de ensino-aprendizagem: a primeira e a segunda "representam, respectivamente, a total ineficiência ou a parca mudança advindas do processo de ensino, já que o aluno sai com a mesma ou quase a mesma concepção prévia inicial, a terceira corresponde à situação onde o aluno memoriza e utiliza a concepção cientificamente 'correta' para passar nas provas, mas continua usando as suas idéias prévias para resolver ou interpretar os seus problemas e experiências cotidianas". E, por fim, aquela em que a concepção prévia do aluno é transformada em conceitos aceitos pela comunidade científica.

Se esta última possibilidade é a ideal, observa-se, contudo, que são as três outras que prevalecem em nossas escolas, indicação segura de que a escola não tem cumprido com a sua função de proporcio-

nar aos agentes uma mudança conceitual adequada. É lícito, a partir disso, pôr o problema: o que tem concorrido para o atravancamento da transposição dos obstáculos epistemológicos inerentes a esse processo?

Considerando que o capital lingüístico de um agente é a acumulação de signos lingüísticos, associada à capacidade de fazer uso deles adequadamente, e considerando que "aprender a direcionar os próprios processos mentais com a ajuda das palavras ou signos é uma parte integrante do processo de formação de conceitos" (Vygotsky, 1991, p.51), nossa preocupação recai sobre o processo de desenvolvimento e formação de conceitos, mais especificamente os conceitos científicos trabalhados pelos conteúdos de ciências na escola de 1º grau, levando-se em consideração o capital lingüístico que o agente traz ao chegar à escola.

E certo que o estudo dos vínculos entre a linguagem e o desenvolvimento mental é bastante complexo, mesmo considerando-se evidente o relevante papel que aquela exerce na organização dos processos

mentais. Mesmo assim, nos propomos a enveredar nesta investigação, levantando aqui algumas hipóteses que servirão de pilares para a construção do objeto de nossa pesquisa:

Hipótese 1 — Há uma estreita relação entre a construção de conceitos científicos e o capital lingüístico. Quanto maior o acúmulo de capital lingüístico, mais favorável é a passagem dos conceitos espontâneos para os conceitos científicos.

Hipótese 2 — Em geral, os alunos deficitários em capital lingüístico não conseguem ultrapassar o nível de elaboração espontânea de conceitos científicos.

Hipótese 3 — Quanto maior o déficit em capital lingüístico maior a distância entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos e maiores os obstáculos pedagógicos postos à superação dos conceitos espontâneos. A relação oposta é tendencial.

Hipótese 4 — O elevado ou o baixo rendimento do trabalho pedagógico no ensino de ciências não deve ser creditado preferencialmente a inadequações didáticas,

mas tendencialmente ao maior ou menor volume de capital lingüístico dos alunos.

Referências bibliográficas

BOURDIEU, P. *Pierre Bourdieu: sociologia*. Organização de Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. 3.ed. Introdução, seleção e organização de Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, P, PASSERON, J.C. *A reprodução*. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CARVALHO, A.M.P. Construção do conhecimento e ensino de ciências. *Em Aberto*, Brasília, v. 11, n. 55, p.9-16, jul./set. 1992.

FORQUIN, J.C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.5, p.28-49, 1992.

- LAB URU, CE. Construção de conhecimentos: tendências para o ensino de ciências. *Em Aberto*, Brasília, v.II, n.55, p.23-28, jul./set. 1992.
- LURIA, A.R, YUDOVICH, El. *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- NOGUEIRA, MA. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais. Notas em vista da construção do objeto de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 3, p. 89-112, 1991.
- SCHNETZLER R.P. Construção do conhecimento e ensino de ciências. *Em Aberto*, Brasília, v.II, n.55, jul./set. 1992, p. 17-22.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Computadores na Escola: Premissas Docentes e Institucionais em Campo Grande-MS

Pesquisadores: Paulo Ricardo da Silva Rosa (Coord.), João Mianutti, Vivina D.S. Queiroz e Antonio Salles Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do sul (UFMS)

Introdução

Nos últimos anos a redução de custos aliada a um desenvolvimento tecnológico exponencial permitiu a disseminação e a diversificação do uso de computadores nos diferentes setores da atividade humana. A

crescente importância do uso de novas tecnologias nas diversas dimensões do processo produtivo põe a questão do uso deste instrumento no processo educacional, quer como ferramenta quer como objetivo final des-

se processo. A inserção do computador no ambiente escolar dá origem à disciplina Informática Educativa, a qual tem por objetivo o estudo das interações entre informática e processo educativo.

Falcão (1989) faz alguns comentários sobre mitos bastante freqüentes, quando se discute a relação computadores e educação, como acreditar que a informática, em si e por si, revolucionará a educação, ou ainda, pensar que a informática conduzirá a uma pequena sociedade gerida por máquinas todo-poderosas. Entendemos que estes e outros mitos, presentes quando se polemiza a relação educação-informática são produtos de uma análise extremamente superficial do assunto.

Valente (1993) exprime bem a idéia básica sobre o computador presente no discurso da informática educativa. Para este autor, "o ensino pelo computador implica que o aluno, através da máquina, possa adquirir conceitos praticamente sobre qualquer domínio". Neste sentido, esse instrumento pode ser valioso na aprendizagem de qualquer

disciplina. E necessário ressaltar ainda que os *softwares* são essenciais, pois sem estes o computador jamais poderia ser usado na educação. Carraher (1992) alerta que o sucesso de um *software* em promover a aprendizagem depende de sua integração ao currículo. A escolha dos *softwares* educativos deve ser cuidadosa, pois deve estar de acordo com as concepções presentes no currículo da escola.

A questão da introdução de computadores no ambiente escolar e os efeitos sobre a aprendizagem de Física foi estudada por Rosa (1995), a partir da análise de artigos publicados em revistas especializadas em ensino de Física e Ciências, ao longo da década de 80 e início dos anos 90. A conclusão desse estudo foi a de que não há, nas pesquisas realizadas na área de ensino de Ciências, a preocupação de se analisarem os efeitos, no nível cognitivo, da introdução dessa nova tecnologia no processo educacional, não ficando, assim, claras quais as vantagens e/ou desvantagens dessa tecnologia em relação ao procedimento instrucional usual na área de Ciências.

Cysneiros (1991) argumenta que a assimilação da informática pelas redes públicas de educação tem sido bastante irregular, e que a escola particular tende, assim, a se beneficiar, mais do que as redes públicas, da pesquisa e dos recursos humanos produzidos pelas nossas universidades públicas. A introdução de computadores no ensino nas escolas públicas, especialmente aquelas que atendem às camadas populares, parece ainda muito distante, visto que esses recursos não estão disponíveis nem nas secretarias daquelas unidades escolares, salvo raríssimas exceções.

O objetivo do nosso trabalho é investigar as diferentes visões que os vários segmentos escolares (professores, coordenadores pedagógicos e diretores) possuem a respeito da introdução de computadores nas práticas educacionais e as razões pelas quais as instituições privadas de ensino estão introduzindo esse novo elemento no ambiente escolar, considerando que é nessas instituições que a experiência com computadores no ensino está se concretizando. Nesta

perspectiva, discutiremos a situação da informática educativa no Mato Grosso do Sul, mais precisamente em Campo Grande, no atual momento histórico. Para tanto, buscamos captar quais os objetivos dessas instituições ao inserirem os computadores no ensino e, também, desvelar a visão dos diretores, coordenadores e professores, quanto à validade de se usar esse recurso no processo ensino-aprendizagem.

Esta é a estrutura do trabalho: na próxima seção é descrita a metodologia da pesquisa e o instrumento utilizado; a seção seguinte traz uma análise dos resultados e a última seção sumariza o trabalho.

Metodologia da pesquisa

A pesquisa foi realizada durante os meses de abril, maio e junho de 1995, como parte das atividades da disciplina Atividades Orientadas, no curso de mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a coordenação do professor Paulo Ricardo da Silva Rosa.

A primeira fase da pesquisa consistiu em um levantamento dentre as escolas particulares de Campo Grande, para descobrir quais estariam utilizando computadores no ambiente escolar. Das 150 escolas particulares existentes na cidade, 15 adquiriram microcomputadores há menos de cinco anos e os utilizam na educação. O parque de microcomputadores dessas escolas é composto por micros da linha IBM PC compatível (386 e 486), com multimídia em muitos casos. Como *software*, esses micros utilizam o sistema operacional DOS, com interface gráfica WINDOWS, e programas como professor Abelinha, Descobrimos Ciências, Edusystem etc.

Do universo das escolas pesquisadas, dez aceitaram participar da pesquisa. Desse universo, selecionamos uma amostra constituída por 30 sujeitos, escolhidos aleatoriamente. Essa amostra era constituída por dez diretores, dez coordenadores pedagógicos e dez professores. Os sujeitos foram escolhidos independentemente de trabalharem com informática ou não.

Para a coleta dos dados, elaboramos uma entrevista semi-estruturada, composta de cinco questões a serem respondidas pelos diretores e um questionário diferencial, a ser aplicado aos diretores, coordenadores pedagógicos e professores.

O questionário diferencial aplicado era composto de 33 afirmativas, cada uma versando sobre um tema específico (este questionário encontra-se nos Anexos). Neste tipo de questionário, para cada afirmativa existe, pelo menos, uma outra afirmativa que a nega, chamada de contra-afirmativa. Somente aquelas questões onde existiu coerência entre as respostas dadas às questões formuladas, de maneira a serem opostas, foram consideradas. A ordem das várias afirmativas e contra-afirmativas foi escolhida aleatoriamente. A cada questão, o respondente deveria escolher uma dentre quatro categorias de respostas: Concordo Fortemente, Concordo, Discordo e Discordo Fortemente.

Para fins de análise, foram atribuídos pesos a cada uma das categorias, conforme a seguinte tabela:

Categorias	Pesos
Concordo Fortemente	4
Concordo	3
Discordo	2
Discordo Fortemente	1

A análise dos dados teve uma abordagem quantitativa. Com esse objetivo, foram calculados a média e o desvio-padrão para cada questão, dentro dos grupos, as quais apresentavam, pelo menos, seis respostas coerentes, ou seja, questões onde a afirmativa e a contra-afirmativa apresentavam uma resposta coerente. Assim, caso a escolha para a afirmativa fosse Concordo ou Concordo Fortemente, a resposta para a contra-afirmativa só poderia ser Discordo ou Discordo Fortemente. Em outras palavras, a resposta a uma dada questão não poderia concordar (ou discordar) com a afirmativa e a contra-afirmativa ao mesmo tempo (as questões que apresentavam um número de respostas incoerentes maior ou igual a cinco foram analisadas separada-

mente). A comparação entre os grupos foi feita a partir da análise do teste / *de Student*, calculado entre os diferentes grupos, para cada questão. O nível de significância estatística escolhido foi o nível 0,05. A Tabela 1, com os valores médios e desvios-padrão para cada grupo, bem como a Tabela 2, com os valores *t de student* calculados, podem ser encontradas nos Anexos.

As questões da entrevista semi-estruturada foram analisadas à parte, e serviram de base para que pudéssemos apreender a idéia que os diretores trazem consigo ao incorporar o microcomputador no currículo escolar.

Análise dos dados

Conforme já exposto no item anterior, um dos componentes da pesquisa foi a entrevista semi-estruturada com os diretores, cujo objetivo era verificar o pensamento do administrador escolar a respeito do uso do microcomputador na educação.

Nas escolas confessionais e nas cooperativadas predomina a

preocupação com o aspecto pedagógico, há investimento no profissional da educação e em programas educacionais já testados. Esses programas estão divididos em dois grupos, conforme a linha educacional dos seus elaboradores. Há os nitidamente comportamentalistas e os que são cognitivistas.

As demais escolas estão divididas, quanto aos objetivos, em dois grupos: aquelas onde predomina a visão empresarial do seu administrador e as que se constituem num misto de empresa e agência educativa. Nas primeiras, predomina o ensino do uso dos programas operacionais e os cursos básicos de computação, com vistas a atender uma clientela ávida por conhecimentos de informática. Nas segundas, há um misto de uso de *softwares* tutoriais e ensino de uso dos programas operacionais. A preocupação em estarem atualizados, com relação ao progresso tecnológico, para enfrentar a concorrência, é evidente nos dois grupos.

Para a análise do questionário diferencial agrupamos as 33 questões de acordo com os objeti-

vos, resultando em 15 pares ou grupos. Sobre quatro pontos houve um alto grau de incoerência nas respostas individuais de cada segmento.

O computador como elemento motivador do processo ensino-aprendizagem foi um desses itens. Talvez o termo "motivação" tenha sido o elemento responsável por essa dificuldade, tendo em vista possuir conotações diferentes em cada referencial teórico adotado pelos educadores. Outra hipótese possível seria a de que a maioria das escolas está em fase de implantação desses equipamentos, sendo muito precoce qualquer avaliação sobre a contribuição efetiva desses instrumentos como elementos motivadores.

O segundo ponto foi com relação ao *aumento da procura de vagas após a introdução do computador no processo educacional da escola*. O pouco tempo de implantação não permitiu avaliar essa questão, e as respostas tiveram como suporte as expectativas de cada segmento. Neste ponto, professores e coordenadores pedagógicos apresentaram o maior índice

de incoerência nas respostas, evidenciando existir uma desinformação generalizada por parte dos componentes desses segmentos, com relação às questões administrativas. Eis aí uma dicotomia a ser superada.

O terceiro ponto complexo foi sobre *a possível substituição do professor pela máquina*. Quando afirmamos que o uso do computador reduz o quadro de professores e sua respectiva contra-afirmativa, diretores e coordenadores pedagógicos mostraram-se inseguros em concordar ou discordar. Possivelmente, os três fatores seguintes, juntos ou isoladamente, tenham contribuído para essa dificuldade.

1º) Por ser uma experiência nova é impossível se prever os resultados efetivos.

2º) Há o risco de se fazer uma previsão desfavorável aos professores, criando um embaraço desnecessário precocemente.

3º) Falta de clareza quanto ao objetivo da introdução do uso de microcomputadores* na educação.

Os professores parecem ser os que menos temem a concorrên-

cia desse instrumento, embora tenham apresentado também significativo grau de incerteza.

A quarta questão complexa foi quanto ao papel da escola. A questão levantada propunha que *o computador deve estar presente na escola para preparar o aluno para o mercado de trabalho*. O alto grau de incoerência revela que o papel da escola não está definido, exceto nas escolas confessionais, e, conseqüentemente, a introdução do computador também está sem definição. O papel da escola é uma questão em aberto na atual sociedade.

Os demais tópicos abrangidos pelo questionário foram:

1. *Exigência de conhecimento prévio em informática por parte do professor pretendente ao cargo*. Houve consenso de que a escola não considera imprescindível esse conhecimento prévio para contratação do docente, embora entre os diretores haja os que opinem ser este um pré-requisito essencial.

2. *A influência do computador no raciocínio lógico*. Todos os segmentos admitem que o computador não é neutro. Os dire-

tores foram mais enfáticos nessa questão, enquanto os professores apresentaram certo grau de relutância em aceitar que o computador possa interferir nesse processo. Entre diretores e professores houve diferença significativa, o que não ocorreu entre aqueles e os coordenadores pedagógicos.

3. Quanto ao *local de instalação dos microcomputadores*, diretores e coordenadores pedagógicos convergem para a sua instalação em sala de aula, num futuro próximo, enquanto os professores relutam em aceitar essa indicação. Para estes, os micros devem permanecer no laboratório. Se o professor não teme a concorrência da máquina, pelo menos não aprecia sua presença.

4. *A influência do computador na autonomia do aluno*. Há consenso entre os três segmentos de que o computador contribui para a autonomia do aluno. A resistência apresentada pelos professores a esse respeito não provocou divergência significativa.

5. Houve concordância de que *o computador pode ser utiliza-*

do no ensino de todas as áreas do conhecimento, sendo que, desta vez, são os professores que se destacam como defensores de um projeto dessa natureza.

6. Que *o computador torna a aprendizagem menos cansativa do que o ensino pelo método tradicional* contou também com o consenso de todos os segmentos.

7. Nenhum segmento partilha da opinião de que *o computador atua como elemento alienante socialmente*.

8. Uma nova realidade surge com a implantação dos micros nas escolas, como ferramenta no processo educacional *{a capacitação do corpo docente para a sua utilização}*. O professor depara-se com algo novo e a escola, com a necessidade de investir na capacitação desse profissional. Há consciência disso em todos os segmentos.

9. Há convergência de opinião de que *o uso do computador facilita o processo de ensino-aprendizagem*, entretanto, a maior parte dos diretores entrevistados forneceu dados que contradizem essa afirmação.

10. Há uma divergência significativa entre coordenadores pedagógicos e diretores, e entre estes e os professores, quanto ao *computador tornar a aprendizagem mais agradável*. Verificou-se 30% de incoerência nas respostas dos diretores e 10% nas respostas dadas pelos professores. Os coordenadores pedagógicos são unânimes na valoração do computador como elemento motivador da aprendizagem.

11. Quanto à *aprendizagem de conceitos*, há discordância entre os segmentos. Os professores opinam, sem reservas, que o computador contribui para esse tipo de aprendizagem, enquanto coordenadores e diretores relutam em aceitar que essa contribuição ocorra de fato. Se um segmento alimenta uma expectativa de ter no computador um aliado no processo de ensino, o outro vê nele uma forma de manter o *status* da instituição, porque o momento exige.

Conclusões

O objetivo de nosso trabalho era o de descobrir as intenções

por trás da introdução do uso de computadores nas escolas e, em particular, as diferentes visões dos segmentos docente e institucional a respeito do processo.

Em um primeiro levantamento, a pesquisa revelou que é nas escolas particulares que a ferramenta computador está sendo introduzida. A seguir, um questionário contendo vários itens a respeito do processo de introdução de microcomputadores no ambiente escolar foi aplicado a sujeitos pertencentes aos grupos de docentes, diretores e coordenadores pedagógicos, escolhidos aleatoriamente. As respostas aos questionários foram analisadas usando-se o teste / *de student*, em nível 0,05, de modo a saber-se se existia diferença estatisticamente significativa entre as respostas dadas pelos diferentes grupos. Além do teste, uma entrevista, de caráter auxiliar, foi realizada somente com os diretores.

Os nossos resultados apontaram que, com exceção de algumas escolas, especialmente as confessionais, que apresentam fundamentos para o uso de computa-

dores na educação, preocupando-se inclusive com a preparação do seu corpo docente, as demais estão introduzindo esse instrumento sem uma devida preparação, havendo uma indefinição quanto ao papel que o computador deve desempenhar no processo pedagógico.

Na pesquisa que fizemos, percebemos como os computadores estão sendo introduzidos nas instituições privadas de ensino com os mais diversos objetivos. Mediante entrevistas com os diretores dessas unidades de ensino, a maioria deles nos passou a nítida impressão de que o computador está sendo introduzido para oferecer à sua clientela conhecimentos de computação. Ao pensarmos sobre a questão, apoiados no fato de as escolas particulares se constituírem em empresas cujo objetivo fundamental é o lucro, entendemos que a disseminação desses instrumentos na rede particular de ensino ocorre no confronto entre essas empresas-escolas, no sentido de ampliar a sua clientela ou, pelo menos, não perdê-la.

Enfim, apesar de diversos trabalhos ressaltarem quão fecun-

do pode ser o uso da informática na educação, fundamentalmente no processo de ensino, esta pesquisa nos revelou que nos três segmentos pesquisados ainda não existe uma clareza quanto às reais possibilidades dos computadores, como uma ferramenta que pode ser usada no ensino das diversas áreas do conhecimento.

Outro aspecto que julgamos relevante no discurso dos diretores pesquisados é a desarticulação existente entre o computador e o currículo, com a escolha de *hardwares* e *softwares* sem relação com a concepção de aprendizagem da instituição e, em particular, dos seus professores. Isto fica evidenciado quando diretores, no tocante à aprendizagem, se dizem cognitivistas, mas adquirem *softwares* cujo fulcro é comportamentalista.

Concluindo, essa indefinição quanto aos verdadeiros objetivos da introdução dos computadores na educação, ao nosso ver, está relacionada com a falta de clareza da sociedade acerca da função da escola, no atual momento histórico.

Referências bibliográficas

CARRAHER, David W. O Papel do computador na aprendizagem. *Acesso*, v.5, p.21-30, 1992.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Informática, educação e trabalho. In: SIENE, 1, 1991. Recife. *Anais*. Recife: Nies/Educom/UFPE: Sociedade Brasileira de Informática na Educação, 1991.p.20-27.

FALCÃO, Jorge Tarcísio R. Computadores e educação: breves

comentários sobre alguns mitos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, V.70, n.165, p.243-256, maio/ago. 1989.

ROSA, Paulo RS. O uso de computadores no ensino de Física. Parte I: potencialidades e uso real. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 1995. No prelo.

VALENTE, Jose Armando. Diferentes usos do computador na educação. *Em Aberto*, Brasília, v. 12, n.57, p.3-16, jan./mar. 1993.

ANEXOS

Questionário Aplicativo

AFIRMAÇÕES	1	2	3	4
1. A escola contrata seus professores sem prévio conhecimento de computação.				
2. O raciocínio lógico é pouco afetado pelo uso do computador.				
3. Os computadores devem ser instalados na sala de aula.				
4. A autonomia intelectual do aluno fica inalterada quando usa o computador.				
5. A utilização do computador restringe-se à área das ciências exatas.				
6. O computador toma a aprendizagem menos cansativa que o ensino tradicional.				
7. O computador tende a alienar os sujeitos do convívio social, tornando-os solitários e individualistas.				
8. Ao contratar seus professores a escola considera imprescindível que os mesmos saibam operar um computador.				
9. A utilização do computador dispensa a capacitação do corpo docente na área de informática educativa.				
10. O computador contribui para a autonomia intelectual do aluno.				
11. O ensino através do computador contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico do aluno.				
12. O computador torna a aprendizagem mais cansativa que o ensino tradicional.				
13. A utilização do computador restringe-se à área de línguas.				
14. O computador atua como motivador no processo de ensino-aprendizagem.				
15. Os alunos que usam o computador são tão motivados quanto aqueles que usam outros recursos instrucionais.				
16. A facilidade do processo ensino-aprendizagem fica inalterada com a introdução do computador.				
17. Ao utilizar o computador na educação, torna-se necessário investir na capacitação do corpo docente na área de informática educativa.				
18. Os computadores devem ser instalados em um laboratório à parte da sala de aula.				
19. Depois que a escola adquiriu computadores aumentou a procura pelas suas vagas.				
20. A introdução do computador provocou pouca variação na clientela da escola.				
21. O uso do computador na educação reduz o quadro de professores.				
22. A escola necessita ter computador para preparar o aluno para o mercado de trabalho.				
23. O computador na educação contribui para a interação social entre os diversos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.				
24. Tanto o computador quanto o ensino tradicional tornam a aprendizagem cansativa.				
25. A aprendizagem conceitual é menos significativa quando se utiliza o computador.				
26. A aprendizagem conceitual é mais significativa com a utilização do computador.				
27. A utilização do computador abrange todas as áreas do conhecimento.				
28. O computador torna a aprendizagem agradável.				
29. O uso do computador na educação deixa inalterado o quadro de professores.				
30. A utilização do computador restringe-se à área das ciências sociais.				
31. A utilização do computador facilita o processo de ensino-aprendizagem.				
32. A utilização do computador restringe-se à área das artes.				
33. Preparar o aluno para o mercado de trabalho prescinde do computador.				

Tabela 1 — Escores médios e desvios-padrão por questão e grupo

Questões	Diretores		Professores		Coordenadores	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP
16(31)	1,30	0,64	5	1,30	1,50	0,50
14 (15)	Incoerente	Incoerente	5	Incoerente	Incoerente	Incoerente
19 (20)	1,40	0,96	5	Incoerente	Incoerente	Incoerente
01(8)	1,70	1,55	5	1,50	1,40	1,20
22(33)	Incoerente	Incoerente	5	Incoerente	Incoerente	Incoerente
02(11)	1,20	0,60	5	1,80	1,40	0,66
07(23)	1,50	0,67	5	1,50	1,20	0,60
06(12)	3,30	0,64	5	3,60	3,20	1,16
04(10)	0,80	0,64	5	1,30	1,10	0,83
25 (26)	1,00	0,77	5	1,90	1,40	0,66
21 (29)	Incoerente	Incoerente	5	1,10	Incoerente	Incoerente
09(17)	1,30	0,90	5	1,10	1,10	0,83
03 (18)	1,50	1,36	5	1,60	1,50	1,20
24 (28)	0,90	0,70	5	1,50	1,70	0,45
27(13,5,30,32)	3,10	1,13	5	3,70	3,30	1,18

Tabela 2 — Valores do teste *T de Student*

Questão"	Professores X Coordenadores	Professores X Diretores	Diretores X Coordenadores
16(31)	0,65	0,00	0,62
14(15)	Incoerente	Incoerente	Incoerente
19(20)	Incoerente	Incoerente	Incoerente
01(8)	0,17	0,29	0,45
22(33)	Incoerente	Incoerente	Incoerente
02(11)	1,17	1,88*	0,67
07(23)	1,00	0,00	1,00
06(12)	0,95	1,11	0,22
04(10)	0,49	1,35	0,85
25(26)	1,89*	2,78*	1,17
21(29)	Incoerente	Incoerente	Incoerente
09(17)	0,00	0,49	0,49
03 (18)	0,18	0,17	0,00
24(28)	0,74	1,86*	2,87*
27(13,5,30,32)	0,94	1,47	0,36

* Diferenças estatisticamente significativas no nível 0,05.

"Os números dizem respeito ao número da questão no questionário.

*linguagem, Interação e Formação do Professor**

Pesquisador: Luiz Paulo da Moita Lopes

Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Introdução

Tradicionalmente, em Linguística Aplicada (LA), temos restringido a reflexão sobre a linguagem à formação do professor de línguas. Foi assim em visões mais tradicionais de LA em que se tratava basicamente das intravisiões da Linguística para a prática de ensinar línguas (Moita Lopes, 1992). E assim em concepções mais contemporâneas de LA (Cavalcanti, 1986; Moita Lopes, 1991 etc), quando se investiga, de forma transdisciplinar, problemas no uso da linguagem dentro e fora da sala de aula, concebendo-se a área de formação do professor de línguas, atualmente, como uma área de investigação através de pesquisa-ação (Cavalcanti, Moita Lopes, 1991) e/

ou de pesquisa colaborativa (Magalhães, 1994).

Neste trabalho, contudo, vou, essencialmente, argumentar que a centralidade da linguagem no processo educacional é tal que a compreensão da sua natureza é essencial na formação de qualquer professor. Assim, as questões com as quais o lingüista aplicado vem se defrontando é de interesse para a formação de qualquer professor.

No meu trabalho do dia-a-dia, como pesquisador na sala de aula, cada vez mais vejo semelhanças entre os espaços de aprendizagem e o ensino das várias matérias do currículo, em vários níveis educacionais. Minha pesquisa na sala

* Trabalho aprovado na 47ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), realizada em São Luiz-MA, no período de 9 a 14 de julho de 1995.

de aula de língua estrangeira e materna aponta para as semelhanças entre as aulas destes dois tipos de línguas (Moita Lopes, 1995a e 1995b) e as aulas de outras disciplinas do currículo (cf, por exemplo, a pesquisa de Cestari, 1994, em aulas de matemática). Essas semelhanças são, principalmente, devidas ao fato de o ensino ser, essencialmente, controlado pelo professor que interage com os alunos. Esse quadro interacional é típico de qualquer sala de aula, independentemente do conteúdo a ser ensinado, ou seja, a relação discursiva em sala de aula entre aluno e professor é a mesma e determina as semelhanças. Assim, quanto mais me aprofundo nas questões relativas à construção da aprendizagem em sala de aula ao examinar a interação, mais percebo que essas questões interessam aos professores como um todo e não somente ao professor de línguas, guardando-se, é claro, aspectos idiossincráticos do processo de ensino/aprendizagem de disciplinas específicas. Por outro lado, enquanto minha pesquisa e a de outros pesquisadores apontam para o papel crucial

que a linguagem tem na educação que a escola fornece, os programas de formação de professores não parecem levar este fato em consideração. E aí incluo, também, os programas de formação de professores de línguas, que, em geral, têm uma preocupação com o conteúdo lingüístico a ser ensinado e com aspectos da metodologia de ensino de línguas. A grosso modo, pode-se dizer o mesmo em relação aos cursos de formação de qualquer professor: foco no conteúdo e na metodologia. O que é curioso é que a metodologia de ensino de qualquer disciplina envolve, crucialmente, a linguagem em uso, isto é, o discurso/a interação. Portanto, a compreensão da natureza da linguagem é primordial na formação de todo professor. Há, na minha visão, três pontos principais relativos à importância da compreensão da natureza da linguagem na formação do professor, e é sobre estes três pontos que quero centrar este trabalho. A inclusão desses pontos em programas de formação de professores pode levar à conscientização, por parte do professor, sobre o papel que a linguagem

representa em qualquer processo educacional em qualquer nível. Os três pontos são os seguintes: a) a centralidade da leitura na escola; b) o papel da interação na aprendizagem; c) a construção social do significado.

A centralidade da leitura na escola

Este ponto focaliza a questão de que a mediação da aprendizagem através da língua escrita é central na escola. Talvez, o primeiro grande desafio que se coloca para uma criança que vai à escola, pela primeira vez, seja aprender a interagir com alguém (o professor, em geral), através da palavra escrita. Tipicamente, na escola, a interação envolve a tríade professor, aluno e texto escrito.

Na verdade, o que torna diferente o mundo da escola do mundo da não-escola é a língua escrita. o domínio da língua escrita é, em última análise, o que diferencia quem vai à escola de quem não vai. É por esse fator, entre outros, que para certas crianças que não vêm

função social na escrita aprender a ler representa uma grande dificuldade. É sabido que essa é uma das grandes dificuldades que a criança de classe social oprimida enfrenta na escola (Moita Lopes, 1993). Essas crianças, acostumadas a aprender através de processos de aprendizagem complexos em suas primeiras relações com o mundo — os quais são construídos, essencialmente, através da interação oral, na vida familiar —, repentinamente se vêem requisitadas a aprender através da interação escrita, ao serem levadas à escola.

Enquanto a criança de classe média vê em casa a função social da escrita (na leitura do jornal ou de um livro pelos adultos), para a criança das classes sociais em desvantagens sociais, a língua escrita é, na maior parte dos casos, a língua da escola.

Apesar das inovações tecnológicas que já chegaram a algumas universidades e escolas no Brasil, o que tem feito alguns afirmarem que o que importa agora na vida escolar é saber usar o computador, a centralidade da palavra escrita na escola

se mantém. Afinal, o uso do computador não depende de um alto grau de sofisticação de letramento? Cabe, portanto, a pergunta: quem continua tendo mais vantagens na escola? O leitor mais competente?

E claro que é o maior nível de letramento o responsável pelo sucesso de algumas camadas sociais na escola. E por isso que os cursos universitários mais concorridos e as universidades onde há mais competição nos vestibulares são ocupados por camadas sociais com maior nível de letramento, entendido aqui como maior domínio de informação, maior familiaridade com a função social da escrita, maior percepção da leitura como construção social do significado (um ponto a que vou me referir abaixo) etc.

O acesso à prática social da leitura deve dar ao aluno a possibilidade de recriar para si mesmo, criticamente, os significados que a escola enfatiza. E se a leitura é central na educação, a compreensão de como se dá o processo da leitura é crucial na educação de todo professor. Em essência, "Compreender... é saber que o significado po-

deria ser outro" (Orlandi, 1988, p.73), e que este processo envolve disputas de poder sobre a autoridade textual (Aronowitz, Giroux). Na escola, contudo, trabalha-se, em geral, com uma visão do significado como estando presente no texto e não como uma construção social, localizada política, histórica e culturalmente (Moita Lopes, 1995b). O significado, portanto, é, em geral, entendido na escola como aquele que o professor prestigia e que o aluno deve tentar adivinhar de modo a poder repeti-lo e, assim, ter sucesso na escola. Essa questão tem implicações sobre a percepção que o aluno adquire, na escola, de sua identidade social: sujeito da construção social do significado ou objeto de significados criados por outros (id., *ibid*).

O que está em jogo, portanto, é sua participação como ser político. Ler é saber-se envolvido em uma interação com alguém em um momento sociohistórico específico e saber que o escritor, como qualquer interlocutor, usa a linguagem a partir de um lugar social marcado. Ler é envolver-se em uma prática social.

Adaptando-se a sugestão de Wallace (1992), em relação ao ensino de leitura em língua estrangeira, pode-se dizer que é útil refletir sobre as seguintes questões abaixo na leitura de qualquer texto, em qualquer sala de aula, para situá-lo em uma prática social de uso de linguagem:

1. Por que se escreveu sobre este tópico?
2. Como o tópico está desenvolvido?
3. Onde e quando foi publicado?
4. Há outros modos de tratar o tópico?
5. Quem é o escritor?
6. Quem é o leitor-alvo?

O papel da interação na aprendizagem

O outro motivo pelo qual a consciência da natureza da linguagem parece importante na formação do professor diz respeito ao fato de que a aprendizagem é um processo essencialmente social mediado pela linguagem, ou seja, as bases da cognição são sociais. Como Vygotsky (1978) e os neo-Vygots-

kianos (Lave, Wenger, 1991 ; Wertsch, 1991; Newman, Griffin, Cole, 1989 etc.) têm apontado, os processos intrapessoais (cognitivos) são gerados através de processos interpessoais (sociais), e estes processos são mediados pelo instrumental da linguagem através da interação.

Assim, a aprendizagem tem sido cada vez mais entendida como o resultado da co-participação social entre professores e alunos, mediada pela linguagem, isto é, engajados em uma prática discursiva: um aprendiz envolve-se, periféricamente, na resolução de uma tarefa na prática de um especialista, até que sua participação nessa tarefa deixa de ser periférica e passa a ser completa, com a passagem da competência para o aprendiz (Bruner, 1986). E isto tem sido apontado como ocorrendo dessa forma não só no contexto formal de aprendizagem (sala de aula) como também em contextos de aprendizagem fora da sala de aula; por exemplo, em práticas sociais nas quais as pessoas aprendem a ser parteiras, alfaiates, açougueiros etc. (Lave, Wenger, 1991). Essa visão da

aprendizagem é o que se convencionou denominar de abordagem sociointeracional da aprendizagem.

Esse trabalho de construção conjunta da aprendizagem coloca novamente o foco na linguagem, isto é, na interação, posto que é a interação desenvolvida pelos participantes no discurso que leva à construção da aprendizagem. Assim, o foco que foi colocado em pesquisas e em programas de formação de professores no ensino, e que depois foi deslocado para a aprendizagem, deve ser colocado hoje nos processos interacionais entre o professor e o aluno: na construção conjunta da aprendizagem, através do estabelecimento de um contexto mental comum entre o aluno e o professor (Edwards, Mercer, 1987).

Para se ter uma idéia da importância da relação entre interação e cognição, é relevante ressaltar-se que vários pesquisadores, ao estudarem o comportamento interacional de crianças na escola e em suas comunidades, têm apontado que, pelo menos, parte das dificuldades que os aprendizes têm na escola pode ser devida ao seu

desconhecimento dos padrões interacionais que a escola privilegia. Os trabalhos de Philips (1972) e Heath (1983) demonstram que a ausência desse conhecimento sobre como proceder interacionalmente na escola fez com que alunos originários de famílias indígenas americanas e de famílias negras dos Apalaches, respectivamente, tivessem dificuldade em se engajar na aprendizagem, por não se adequarem aos padrões interacionais que a escola prestigia. Há, claramente, um choque cultural aqui. E a isto Philips (1972) chamou de "cultura invisível": "uma ordem cerimonial implícita que tem a ver com a relação entre as pessoas" (Hymes, 1981, p.59), e que pode estar sendo desrespeitada nas salas de aula. Essas pesquisas demonstram, claramente, a natureza social da cognição-

Da mesma forma, minha pesquisa em escolas do município do Rio de Janeiro (Moita Lopes, 1994c) indica que turmas que trabalham com a mesma professora, mas que seguem padrões interacionais diversos, podem ter seu sucesso na apren-

dizagem vinculado a como se engajam interacionalmente na aprendizagem. A pesquisa realizada com duas turmas que seguem padrões interacionais diferentes indica que a turma dos chamados bons aprendizes se adapta à assimetria interacional que a escola privilegia, enquanto a turma dos aprendizes fracos (na verdade, repetentes e a ponto de serem extirpados do sistema educacional principal, isto é, do curso diurno, ou de abandonarem a escola para integrarem a força de trabalho) insistem em um padrão interacional simétrico.

Esse comportamento interacional pode ser entendido como resistência à cultura da escola ou ao que ela representa, por parte desses alunos, ao se constituírem artes em um grupo cultural específico dentro da escola, através de seus padrões interacionais. No sistema educacional da cidade do Rio de Janeiro, esses grupos são conhecidos como alunos-problema. O fato de não saberem operar interacionalmente da forma que a escola prestigia pode ser entendido como um dos motivos de seu fracasso escolar.

Assim, é essencial que a compreensão dos processos de construção social da aprendizagem através da interação faça parte dos programas de formação de professores. Se é através da interação que a aprendizagem/o conhecimento é construído, a compreensão desse processo, que é mediado pela linguagem, deve fazer parte da formação de todo professor.

A construção social do significado

O último ponto a que quero me referir para demonstrar a importância da compreensão da natureza da linguagem na formação de todo professor é a compreensão de que o significado é uma construção social. Ou seja, o significado não está no que se diz ou no que se escreve. O significado não está nas coisas ou nas pessoas, mas acontece na relação entre as pessoas. Assim, os significados com que trabalhamos na sociedade são produtos de um momento histórico, localizados cultural e institucionalmente. E usar a linguagem, isto é, construir significados, é um processo que reflete a luta

pelo poder na sociedade e, portanto, implica os projetos políticos dos que participam de uma prática discursiva específica (Fairclough).

A consciência crítica sobre os processos envolvidos no uso da linguagem parece ser crucial na formação de todo professor. O uso da linguagem, ao contrário do que a escola normalmente enfatiza, não é desinteressado e neutro: o discurso é impregnado pelo mundo social que o envolve (Moita Lopes, 1995b). Quem fala com alguém fala de algum lugar social específico e carrega todas as marcas de sua *persona* na construção do significado: papel sexual, classe social, raça etc. A linguagem não ocorre em um vácuo social, ao contrário da forma com que a escola tenta, normalmente, representar o discurso.

No próprio discurso do microcosmo da sala de aula, estão presentes essas marcas do macrocosmo (o mundo fora da sala de aula). Os participantes da prática discursiva em sala de aula não têm *suas personae* anuladas dentro desse contexto. Os alunos e professores não deixam de ser homens, do

um tipo de aprendizagem que exclui os alunos da participação da construção social do significado. Usar a linguagem pode estar sendo percebido como sendo igual a seguir o significado construído por quem está em uma posição de poder. As implicações dessa visão da linguagem para a construção da identidade social do aprendiz como cidadão são óbvias.

Em muitos casos, contudo, o professor pode estar iniciando os alunos nos significados de um corpo teórico de conhecimento, de uma tradição de pesquisa etc, isto é, nos significados de uma "comunidade interpretativa" (Fish, 1980), mas é preciso que fique claro para alunos e professores que esses significados são também construções sociais e que outros leitores podem estar operando a partir de outras construções. Essa noção do significado como construção social é essencial na escola, em qualquer nível. A universidade, por exemplo, precisa incorporar ao seu discurso uma visão de ciência, a qual, como atividade discursiva, envolve processos sociais de construção do discurso, incluindo as

intersubjetividades dos participantes discursivos (pesquisadores-chefes, pesquisadores em formação etc), que estão localizadas histórica, política, social e culturalmente (Moita Lopes, 1994b).

Conclusão

Neste trabalho, procurei demonstrar o porquê de a preocupação com a linguagem/interação ser central na formação de todo professor, em qualquer nível, e não somente na formação do professor de línguas. A atenção que a linguagem deve ter nesse processo, no meu entender, é motivada por três fatores: 1) o papel crucial que a leitura tem na educação; 2) a função da interação na aprendizagem; 3) a natureza social da construção do significado. A *consciência* desses três pontos parece essencial na formação de todo professor.

Ressalte-se, contudo, que essa consciência tem que estar presente em sala de aula através de um processo de autoformação contínua do professor, que o leve a investigar sua prática pedagógica. Em outras

palavras, é essencial que a pesquisa que já se tem sobre leitura, sobre a relação entre interação e cognição e sobre a natureza social da linguagem, seja incluída nos programas de educação de todo professor, e que, ao mesmo tempo, o professor seja capacitado a refletir criticamente sobre o processo educacional em que está envolvido, através de cursos de formação de professores em que o professor seja ensinado a investigar sua prática. Neste sentido, os trabalhos de Stenhouse (1975), Kincheloe (1991), Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Moita Lopes (1993 e 1994a) e Magalhães (1994) etc. são exemplos de trabalhos que situam a formação do professor como reflexão crítica sobre a prática educacional que vivenciam, ao contrário de processos de formação de professores de natureza meramente conteudística e dogmática.

Em resumo, o processo de formação de qualquer professor deve ter minimamente dois componentes:

1) um componente central que focalize os aspectos discutidos acima em relação à interação e

2) um outro componente que dê meios ao professor para refletir/investigar sua prática.

Referências bibliográficas

BELSEY, C. *Critical Practice*, Nova York: Mathuen, 1980.

BRUNER, J. S. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1986.

CAVALCANTI, M. "A propósito de Lingüística Aplicada". *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, n.7, p.5-12, 1986.

CAVALCANTI, M. & MOITA LOPES, L. P. (1991) "Implementação de pesquisa na sala de aula no contexto brasileiro" *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, n.17, p. 133-144.

CESTARI, M. L. "Classroom Communication: Monological and Dialogical Act". Trabalho apresentado no Colóquio sobre Social Practices and Symbolic Mediation, Neuchâtel, 1994.

EDWARDS, D., MERCER, N. *Common knowledge*. London: Routledge, 1987.

FISH, S. *Is there a text in this class?* The authority of interpretative communities. Cambridge (MASS): Harvard University Press, 1980.

HEATH, SB. *Ways with words*. language, life and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HYMES, D. Ethnographic monitoring. In: TRUEBA, HT et al. (Eds). *Culture and the bilingual classroom: studies in classroom ethnography*. Rowley, (MASS): Newbury House, 1981.

KINCHELOE, J.L. *Teachers as researchers*, quality inquiry as a path to empowerment. London: Falmer Press, 1991.

LAVE, J., WENGER, E. *Situated learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

- MAGALHÃES, MC. O discurso na sala de aula: alunos, professores e pesquisador. *Boletim Informativo*, Anais da ANPOLI, n.22, p.246-247, 1994.
- MOITA LOPES, LP. Afinal, o que é Lingüística Aplicada? *Intercambio*, Anais do I InPLA (PUC-SP), p. 13-12, 1991.
- _____ Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil. *Letras*, Santa Maria, n.4, p.7-13, 1992.
- Representação social e encaminhamento pedagógico da leitura na escola pública brasileira. *Revista Letra*, Rio de Janeiro, n.4, p. 137-147, 1993.
- Teacher-researches at the pivot between tradition and innovation in the foreign language classroom. In: SCOTT, M., BARBARA, L. (Eds.). *Reflections on language learning*. Clevedon: Multilingual Matters, 1994a.
- Pesquisa interpretativa em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L. T.A.*, v. 10, n.2, p.329-338, 1994b.
- Variação de padrões interacionais em dois grupos de aprendizes de leitura em língua materna. In: MOLLICA, MC, MOITA LOPES, LP (Orgs.). *Interação, linguagem e cognição*. *Tempo Brasileiro*, n.H7,p.107-120, 1994c.
- Interação e aprendizagem da leitura em sala de aula de LE e LM na escola pública. In: MOITA LOPES, L.P., MOLLICA CM. (Orgs.). *Espaços e interfaces da lingüística e da lingüística aplicada*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995a. (Cadernos pedagógicos, 17).
- Perceptions of language in L1 and L2 teacher-pupil interaction: the construction of readers' social identities. In: WENDEN, A, SCHAEFFNER, C. *Language and peace*. Aldershot: Dartmouth, 1995b.

- _____ What is this class about? Topic formulation in the L1 reading classroom. In: COOK, G, SEIDLHOFER, B. *Applied linguistics for today*. Oxford: Oxford University Press. No prelo.
- NEWMAN, D., GRIFFIN, P., COLE, M. *The construction zone*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- ORLANDI, E. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZIBERMAN, R., SILVA, TE. (Eds). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.
- PHILIPS, S. Participam structures and communicative competence: warm springs children in community and classroom. In: CAZDEN, C.B., JOHN, VP, HYMES, D. (Eds). *Functions of language in the classroom*. New York: Teachers' College Press, 1972.
- STENHOUSE, L. *An introduction to curriculum and development*. London: Heineman, 1975.
- VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press, 1978.
- WALLACE, C. Critical literacy awareness in the EFL classroom. In: FAIRCLOUGH, N. (Ed.). *Critical language awareness*. London: Longman, 1992.
- WERTSCH, J. *Voices of the mind*. Cambridge (MASS): Harvard University Press, 1991.

O Trabalhador-Estudante no Ensino Superior: suas Representações e Expectativas em Relação ao Mercado de Trabalho e ao Ensino

Pesquisadores: Ana Shirley de França Moraes (coordenadora), Renato Ferreira Carr e Lúcia Helena Martins Gouvêa

Instituição: Universidade Estácio de Sá (UNESA) **Fonte Financiadora:** UNES A/Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

O problema: contextualização

O modelo econômico adotado, a partir de 1964, cujo período militar de governo foi um marco em termos de trajetória político-econômica, trouxe a definitiva inserção da economia brasileira ao controle do capital internacional (Skidmore, 1982). Tal modelo pregava a modernização, assegurando a expansão de mercados, porém aumentando a distância em todos os níveis entre os centros criadores de tecnologia e ciência e os países consumidores, como era o caso brasileiro. Este processo imperialista, marcado pela ação do capital estrangeiro, em sua lógica de acumulação e centra-

lização, conduziu à intervenção das "metrópoles" não só no plano econômico, mas, da mesma forma, nos planos político, social e educacional. E claro que para suprir as exigências do novo mercado que se criava, o sistema de ensino deveria adaptar-se, reformar-se, à luz das novas exigências de qualificação profissional, a fim de se adequar às novas perspectivas ocupacionais, em função da crescente oferta de trabalho criado (Romanelli, 1989).

Com o enfraquecimento do antigo modelo de ascensão da classe média (Cunha, 1977) e a crescente oferta de trabalho criada pelo novo modelo econômico, a classe média

passou a acreditar que as hierarquias ocupacionais das empresas eram a única forma através da qual poderiam manter ou conseguir *status*. Assim, a procura de trabalho cresceu significativamente, o que caracterizava a oferta, mas não o emprego, pois entre ambos havia a exigência da qualificação. Por isso, a educação passou a ser vista como um caminho para que as classes médias conquistassem postos e as empresas surpresem seus quadros.

Nesse clima vem à cena a visão da educação sob o ponto de vista econômico. Cabe revelar que a Teoria do Capital Humano (Schultz, 1973), uma teoria do desenvolvimento, constituiu-se, no Brasil, nesse momento, em verdadeira "Teoria da Educação", gerando a crença de que o investimento em educação garantiria o aumento do desenvolvimento cognitivo e a competência técnica dos indivíduos. Como conseqüência, implantou-se o "otimismo pedagógico" na sociedade, acreditando-se que o maior nível de escolaridade possibilitaria o aumento da capacidade de produção individual: a

majoração da remuneração dos trabalhadores e sua ascensão social e profissional.

E notório que a cada dia o mercado de trabalho vem exigindo mais tempo de escolarização aos seus postulantes, onde o título se torna indispensável no momento da competição por determinadas funções, mesmo que não garanta *status*, estabilidade e salário compatível (Frigotto, 1989). Isto posto, todos sabem: trabalhar é necessário, mas estudar, também. Mesmo sabendo-se que o título não garante um emprego, pelo menos coloca apto o indivíduo a disputar, com alguma chance, um lugar no mercado de trabalho, ou a ascender profissionalmente, através dos planos de carreira das empresas.

Hoje, empiricamente, o que se vê é uma quantidade significativa de indivíduos, homens e mulheres, jovens e adultos, que se dividem diariamente entre as funções de trabalhador e estudante, concomitantemente, fazendo parte de seu cotidiano o acúmulo de responsabilidades e a exigência de tempo de dedicação à educação e ao trabalho.

Para que o trabalhador possa estudar, necessita de um tipo de escola que permita a conciliação do trabalho com o estudo, oferecendo horário compatível, boa localização em relação ao emprego e à moradia, maior oferta de vagas e qualidade de ensino, entre outros fatores. Assim, pelo que se percebe na realidade do ensino superior brasileiro, principalmente nos grandes centros urbanos, é cada vez maior o número de trabalhadores da classe média que procuram escolas superiores noturnas (Sposito, 1989), geralmente particulares, vinculadas à formação para o mercado, em função dessa necessidade.

Há, inegavelmente, nessas instituições de 3º grau, universitárias ou não, alguns atrativos, pois, mesmo cobrando mensalidades, recebem todos os anos um número cada vez maior desse tipo de discente que, muitas vezes, por falta de opção pela escola pública (Buffa, 1979), não tem outra alternativa, mas não desiste de prosseguir na escalada educacional. Dessa forma, cabe conhecer essa nova categoria

de aluno que cresce, dia a dia, enquanto expressão da demanda por vagas no 3º grau: o trabalhador-estudante no ensino superior.

A proposta do Projeto de Pesquisa Trabalhador-Estudante surge da observação direta docente, resultado da convivência diária na sala de aula, com alunos na Universidade Estácio de Sá, no Rio de Janeiro. Com base nesta observação, verifica-se que os cursos de graduação noturnos, principalmente os de ciências sociais aplicadas e humanas, são constituídos majoritariamente por trabalhadores. Em função disso, percebe-se a investigação sobre o trabalhador-estudante no ensino superior como necessária, pois, através do conhecimento de suas representações e expectativas quanto ao mercado em que atua e ao ensino que recebe, poder-se-á efetuar mudanças que resultem em maior qualidade na formação do trabalhador, visto que se deve eleger o mundo do trabalho como ponto de partida para se pensar a educação do trabalhador (Kuenzer, 1988).

Amostragem e instrumentos

A observação direta docente realizada cotidianamente não deixa dúvida quanto à nova categoria de alunos adultos que vem se constituindo, com o passar do tempo, na maior expressão da demanda ao ensino de 3º grau. O trabalhador-estudante no ensino superior — o aluno que trabalha durante o dia e, à noite, procura a universidade, a fim de completar a educação escolarizada, tão exigida no mercado de trabalho — torna-se o objeto de estudo na investigação proposta, sendo a Universidade Estácio de Sá (UNESA), no Rio de Janeiro, o *locus* da pesquisa, mais propriamente os seus vários cursos oferecidos no horário noturno, principalmente os da área de ciências sociais aplicadas e humanas.

A escolha da UNESA justifica-se pelo fato de que foi nessa instituição, a partir do relacionamento acadêmico docente-discente, no ato de ensino-aprendizagem, que se deu o reconhecimento dessa nova categoria de estudantes que, fundamentalmente nos grandes centros urba-

nos, vem representando significativa "clientela" dos cursos noturnos de graduação. Tal proposição se encaminha para um estudo de caso institucional particular, mas que apresenta semelhança discente com outras escolas superiores, vinculadas à formação para o mercado de trabalho, como primeira vocação; pode-se, por conseguinte, generalizar os resultados obtidos ao final.

O estudo será realizado num enfoque fenomenológico, utilizando-se, inicialmente, levantamento bibliográfico consistente, a fim de sustentar teoricamente a pesquisa de campo exploratório-descritiva (Lakatos, Marconi, 1991), quanto à coleta de dados, que será realizada com os alunos-alvo do estudo — os trabalhadores.

O universo e a seleção de sujeitos (amostragem)

Como o universo de alunos é muito amplo (ao todo são 7.694 estudantes matriculados nos 15 cursos noturnos, voltados para a área em questão), o método adotado para

a coleta de dados, (realizada através de dois instrumentos de pesquisa, questionário e entrevista), obedeceu à seguinte criação de amostragem:

— Foram escolhidos aleatoriamente três cursos de graduação noturnos, na área de ciências sociais aplicadas e humanas: Administração de Empresas, Direito e Ciências Econômicas.

— Nesses três cursos escolhidos aleatoriamente, foram sorteados quatro períodos, a serem alvo de estudo, e a disciplina com maior número de alunos matriculados em cada período delimitou a população-alvo desta investigação.

A investigação encontra-se na fase de pesquisa de campo, já tendo sido realizada a revisão da literatura sobre o tema. Assim, espera-se que, no seu final, este trabalho contribua significativamente para a área Educação e Trabalho e, principalmente, para o trabalhador-estudante brasileiro.

Referências bibliográficas

BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito. escola pública e escola privada*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improduti-va*. São Paulo: Cortez, 1989.

KUENZER, Acácia. *Pedagogia da fábrica, as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1988.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, M. de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1991.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1989.

SCHULTZ, Theodor W. *O capital humano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. SKIDMORE, Thomas. *Brasil de Getúlio a Castelo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). *O trabalhador estudante, um perfil do aluno do curso superior noturno*. São Paulo: Loyola, 1989.

Resenhas Críticas

PARO, V.H. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã, 1995.

As pessoas interessadas nas questões da escola pública brasileira, sejam elas educadoras ou não, já podem ter em mãos mais um livro fundamental deste pensador fecundo das coisas da escola que é Vitor Paro. Num texto fascinante, ele nos convida a conhecer por dentro uma escola pública de primeiro grau situada numa região pobre da cidade de São Paulo. Convite irrecusável, dada a força dos fatos e da análise com que nos deparamos desde as primeiras linhas.

A opção pelas técnicas qualitativas de análise e pelo estudo de caso de cunho etnográfico pode levar leitores desavisados à conclusão precipitada de que se trata de mais um estudo descritivo de uma unidade escolar que, além de repetir resultados de pesquisas anteriores feitas nos mesmos moldes, resulta em conhecimentos sem representatividade, uma vez que circunscritos à instituição analisada. Triplo

engano. Em primeiro lugar, porque, como o autor assinala, ao procurar entender os acontecimentos inerentes à escola em estudo, a partir de suas relações com a sociedade que a inclui, o pesquisador não perde de vista a realidade social, denominado comum a todos os casos estudados por meio do método etnográfico. Em segundo lugar, porque, se é verdade que perdemos em representatividade estatística — o que, insisto, não lhes tira a representatividade, pelo motivo exposto acima —, os estudos de caso ganham em profundidade de análise, única via de conhecimento de uma instituição da complexidade da escola. Em 1960, ao prefaciar *A Escola numa Área Metropolitana*, de Luiz Pereira (que considero o estudo etnográfico pioneiro da escola pública brasileira), Florestan Fernandes, ao se defrontar com esta questão, encontrou a saída exata: "É certo que as conclusões só são válidas

para o caso particular analisado", ele diz. "Mas, como afirmou com propriedade um dos examinadores, a focalização também vale para outros casos, independentemente do grau de analogia, pois a descrição apanha o próprio *drama* da escola primária brasileira". Por último, porque a repetição pura e simples contida nos estudos etnográficos da escola não passa de aparência. Em verdade, a relação entre eles é de importante complementaridade, que só enriquece as possibilidades de conhecimento da escola pública brasileira: de um lado, ao registrarem a recorrência de certas práticas e processos nas mais diversas unidades escolares, esses estudos tocam no coração dos problemas dessa instituição, ao mesmo tempo que respondem à crítica de falta de representatividade; de outro, iluminam ângulos novos da realidade escolar. O livro de Vitor Paro chega para realizar com competência estas três tarefas no cenário da pesquisa educacional brasileira.

Começando pela apresentação do bairro, da escola e das personagens, Paro desvela pouco a pou-

co as dimensões mais recônditas da vida escolar, até chegar ao embate cotidiano entre os vários subgrupos presentes na escola, que tem no cerne o confronto polimorfo entre usuários e educadores. Lá estão, na escola pesquisada, as relações difíceis e contraditórias entre diretor e professores, entre professores e alunos, entre alunos e funcionários, dos professores entre si etc, tendo como cenário os baixos salários, as más condições de trabalho, a falta de recursos materiais, o desprestígio e o despreparo dos professores, em suma, uma realidade escolar deteriorada pelo descaso contumaz do poder público para com a educação popular; lá estão também, confirmando outras pesquisas, as relações difíceis e desiguais entre usuários e profissionais da escola, permeadas por preconceitos e estereótipos sociais em relação aos pobres, dos quais os professores costumam ser portadores; lá está a polícia, trazendo para dentro da escola a presença assustadora do aparato repressivo; lá está, acima de tudo, o exercício arbitrário do poder pelos educadores, esses profissionais que, descon-

fortavelmente instalados na confluência das vontades inconciláveis do Estado e das classes populares, transpõem a todo momento a linha tênue que separa autoridade e autoritarismo, acionando a injustiça e o arbítrio no interior da escola. E é exatamente aqui que se encontra o ponto mais alto da pesquisa de Vitor Paro.

Embora ofereça um retrato de corpo inteiro de uma escola pública elementar, Vitor trata, neste trabalho, da questão da participação popular na gestão da escola pública. Se o faz com originalidade, solidez teórica e desenvoltura é porque a administração escolar é território seu desde as suas primeiras publicações. Agora ele se volta para o tema da *partilha ao poder*, seus problemas e perspectivas, seus obstáculos e possibilidades. Convém ressaltar, para os que não conhecem Vitor Paro, que a preocupação do autor com a gestão democrática da escola não tem qualquer parentesco com o tratamento populista ou até mesmo anticonstitucional que o tema da participação costuma receber das autoridades constituídas: a participação a

que Paro se refere não é a participação demagógica, de fachada, consentida pelos que detêm de fato o poder nas escolas; muito menos, a que assume a forma de exploração dos pais, pelas exigências de execução por eles de serviços que são de responsabilidade do Estado, em flagrante desrespeito ao preceito constitucional que proíbe o trabalho não-remunerado em território nacional. Trata-se, isto sim, da luta pela participação efetiva da "comunidade" pobre nas *decisões* de uma instituição que existe para lhe servir, mas que, nas palavras do próprio autor, "deixa seríssimas dúvidas a respeito do real serviço que está prestando à sociedade". Dizendo de outro modo, Vitor quer trazer sua contribuição à tarefa de buscar espaços para a ação da sociedade civil, tendo em vista implementar a necessária oposição permanente dos cidadãos à histórica tendência estatal de não cumprir com seus deveres constitucionais. Para avaliar as condições atuais do exercício do poder na escola pública de primeiro grau, Vitor Paro examina os mecanismos de ação coletiva no interior da escola

(a Associação de Pais e Mestres, o Conselho de Escola, os Conselhos de Classe, o Grêmio Estudantil) e fora dela (a Sociedade Amigos do Bairro, a Associação da Favela, o Conselho Popular, os movimentos populares na comunidade), e constata que eles são fracos, muito mais formais do que colaboração efetiva. A luta pelo poder que se trava neles é muito desigual, em consonância com a lógica do sistema capitalista no chamado Terceiro Mundo. Mesmo sabendo disso, Vitor desafia-nos a transitar na contramão dessa lógica perversa. Ele vem para

nos lembrar que a obtenção da escola popular de boa qualidade não é uma questão técnica, mas predominantemente política, que tem no miolo a luta de todos pela cidadania. Embora ciente da exigüidade do espaço de manobra nas condições históricas atuais, ele nos ensina, como bom gramsciano que é, que só assim poderemos caminhar em direção à realização da utopia da vida digna para todos.

Maria Helena Souza Patto
Universidade de São Paulo (USP)

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 232p.

Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos traz à discussão questões pontuais no âmbito da temática (polêmica) do pós-modernismo e suas implicações para a teoria educacional crítica, refletindo-se, portanto, em elementos significativos da análise atual do pensamento pedagógico.

No interesse de indicar alguns desses elementos, buscar-se-ão, em cada capítulo e autor, aspectos que exemplificam sua contribuição.

Assim, Peter Mc Laren, em "Pós-modernismo, pós-colonialismo e Pedagogia", discute o colonialismo e seus reflexos em processos de dependência política e de discrimi-

nação social, em que o discurso (em seu caráter cambiante, em sua manipulação, em seu poder) interfere, de modo expressivo, nas relações.

O enfraquecimento das fronteiras, que distinguem ou distanciam as disciplinas, e seus efeitos nas configurações epistemológicas e culturais da "era" pós-moderna são fatores que se acrescentam às injunções políticas, provocando muitas indagações:

"qual é a tarefa de recuperação cultural numa era de fronteiras culturais cambiantes, de insegurança dos símbolos culturais tradicionais, de apagamento das fronteiras lingüísticas e metafóricas, de avanço e recuo de posições de sujeito ao longo de regimes discursivos dominantes, de colapso de estruturas institucionalmente limitadas de significado e de reterritorialização do desejo com respeito às formações de alteridade cultural que criamos?" (p. 17)

Questões deste porte requerem um aprofundamento da compreensão das relações entre educação e sociedade, entendendo que essas relações solicitam um quadro teórico de

reflexões mais dinâmico, em que se confrontam os processos de reprodução e produção, de manutenção ou enfrentamento dos fatores de privilégio econômico e cultural.

Chega-se, com essas considerações, às "Novas tendências na teoria social crítica", observando-se um "refinamento adicional das categorias teóricas" (p. 19), que propicia uma compreensão mais apurada das formas de construção do conhecimento, ampliando as possibilidades e alternativas da sua problematização. Fortalecem-se, neste sentido, as percepções da intencionalidade e do interesse que orientam as análises epistemológicas, fortalecendo-se, também, a compreensão das relações econômicas, históricas, políticas, enfim, das relações que constituem, ao mesmo tempo, o entorno e a substância social dos fatos e do conhecimento que deles se aproxima.

Os discursos, enquanto vetores de princípios e conceitos (notando-se as implicações, causas e os efeitos da mediação socio-cultural da linguagem), as questões de classe, raça, gênero, a identidade,

a diferença, a subjetividade e a objetividade, a consolidação da proposta da pedagogia radical, o relativismo, o historicismo e a solidariedade (enquanto elementos que auxiliam o debate que focaliza os fatores e impasses da transformação social e da consolidação de uma política educacional emancipatória) são alguns dos pontos nodais da discussão teórico-crítica em foco, entendendo-se (e sublinhando-se), contudo, como assinala Dick Hebdige, que o "pós-moderno" deve ser pensado na sua diversidade e pluralidade de aspectos, especialmente os provocativos e instigantes para o debate sobre uma política cultural que invista em renovações socioeducacionais significativas.

Essa discussão é complementada por Henry Giroux quando focaliza o "Pós-modernismo e o discurso da crítica educacional". Giroux questiona a racionalidade, que explica a ciência e a tecnologia como fatores que asseguram o desenvolvimento social, atribuindo à educação o papel de comunicar às novas gerações essa certeza e, portanto, sedimentá-la e justificá-la. Esse tipo de perspectiva (entre outras)

convoca a uma postura crítica que se anteponha (mas não frontalmente) às condições e circunstâncias dos argumentos pós-modernos.

E Giroux configura, então, as bases teóricas que elucidam não só o significado mas a condição da pós-modernidade. Essa configuração também esclarece os temas que se destacam nos discursos, revelando posições conservadoras e radicais, observando-se a importância de que se percebam e se confrontem os nexos entre essas posições.

Quanto ao significado do "pós-modernismo", Giroux assinala a complexidade e a falta de consenso, recorrendo a discussões como as de Jean-François Lyotard, Frederic Jameson, Allan Bloom e Daniel Bell e outros, na demonstração da variedade de posições.

No mapeamento da condição pós-moderna, Giroux questiona uma situação de ruptura em relação à modernidade, reconhecendo, entretanto, no âmbito complexo de sua caracterização, a emergência de novos estilos e nuances de crítica cultural. E, assim, o modernismo redefine-se e reescreve-se numa gama de narrativas que procuram

expressar o traçado atual dos elementos sociais, científicos, políticos, históricos, técnicos, enfim, elementos da "era", do tempo que se define — ou redefine — como pós-moderno. Para entender este último, supera-se o "velho modelo marxista base/superestrutura" (p.47), ao qual se acrescentam referentes (dos modelos econômicos, das novas figuras culturais, perspectivas de crítica e suas manifestações nos discursos) para a compreensão e o enfrentamento das mudanças sociais, culturais, epistemológicas, que se refletem na educação. E, no movimento que avança ou retém a evolução dos conceitos e das categorias de análise, as perspectivas progressistas confrontam-se com as reacionárias.

Na perspectiva progressista, reconhece-se a crise da totalidade e do fundacionalismo, que se associam ao reconhecimento da importância de que se evolua na consideração da cultura popular, com atenção, também, às culturas dos grupos minoritários. Destaca-se, ainda, a ênfase na problemática da alteridade, que incorpora questões

como a contramemória histórica, o valor histórico e cultural do cotidiano, a compreensão histórica do gênero e suas representações individuais e sociais, e uma "... inclusão do contingente, do descontínuo e do não-representável como coordenadas para remapear e repensar as fronteiras que definem nossa existência e lugar no mundo" (p.55).

A crise da linguagem, da representação e da agência — que remete à crise dos significados, sublinhando a necessidade do exame crítico dos discursos e da própria noção de subjetividade — instiga os debates que se fazem *por* e *para* uma teoria — mais ampla e profundamente sustentada — do processo de escolarização e da proposta de uma pedagogia e de uma democracia crítica e radical.

Assim, das "Definições", que constituem a primeira parte do livro, às "Posições", que constituem sua segunda parte, as análises complementam-se nos pressupostos teóricos e nas argumentações.

London E. Beyer e Daniel P. Liston organizam sua discussão em torno do tema "Discurso ou

ação moral?", uma crítica ao pós-modernismo em educação, focalizando questões como a racionalidade aplicada ao conhecimento escolar, às relações entre o individual, o particular e o contextual; à problemática que envolve as situações, os fatores e as circunstâncias da opressão e da discriminação, encaminhando fortes apelos à pesquisa educacional. Nos focos dessa crítica, incluem-se as metanarrativas, o realismo e, também, a metafísica, que inspira as afirmações de conhecimento, a uniformidade no discurso e nas ações.

As "posições" de Beyer e Liston podem ser integradas às de Svi Shapiro no horizonte da sua análise, que se orienta pela indagação: "O fim da esperança radical? O pós-modernismo e o desafio à Pedagogia."

Shapiro, ao mesmo tempo em que reafirma a indefinição do pós-modernismo, observa a "influência do pensamento pós-moderno em quase todos os campos da prática humana", podendo-se, então, perceber "sinais de uma nova época" (p. 103).

No campo educacional, os sinais dessa influência se dão nos desafios à Pedagogia Crítica, especialmente quando se consideram as alegações pós-modernistas que desviam e desqualificam, pela interpretação metafísica, as percepções da realidade. Nesta mesma direção de análise, pontuam-se questões como a "hiper-realidade" e o fim da crítica pública, a própria incorporação — mais que representação — da realidade pelos signos e a fragilização do poder crítico das formas de expressão estética.

Recorrendo a Foucault, Shapiro sustenta o argumento da necessidade do compromisso e do engajamento ético e político, no interesse da aproximação do verdadeiro e do real, que não se materializam nos discursos. Por isso, realçam-se, mais uma vez, os apelos e os desafios à Pedagogia Crítica e às práticas emancipatórias.

Os apelos socioeducacionais à Pedagogia Crítica fortalecem-se na tecedura do estudo de Tomaz Tadeu da Silva, "Sociologia da Educação e Pedagogia Crítica em tempos pós-modernos".

Silva relaciona questões pon-ais do pensamento pós-moderno e pós-estruturalista (observando a dificuldade de defini-los) com a "moderna" Sociologia da Educação e com os princípios da Pedagogia Crítica. Salieta, então, à luz de uma Teoria Cultural, a importância da luta que se trava pela educação, pela pedagogia e pelo currículo, para enfrentar a manipulação e a imposição de significados.

As articulações entre o processo crítico de teorização das questões educacionais e os fatores e interesses sociológicos, políticos, analíticos, práticos, normativos são mais explícitas na conjuntura pós-moderna. Mais explícita, também, é a consideração à cultura popular. No curso das análises, "continuidades e rupturas" vão se configurando pela crítica às metanarrativas e suas projeções no futuro da educação, do currículo e da pedagogia, superando os entraves ideológicos, implicando a reformulação do encaminhamento de questões, como as que se referem à consciência, à subjetividade, à diferença e à alteridade. As rupturas — que pre-

dominam sobre as continuidades — solicitam atenção aos pressupostos, aos questionamentos, à problematização que as envolvem. Essa solicitação é particularmente relevante, considerando-se que a teoria educacional crítica ainda está se construindo e que as contribuições do pensamento pós-moderno e pós-estruturalista a essa construção passam, necessariamente, pelo exame crítico e pela problematização.

A atenção ao conhecimento retorna na análise de Cleo H. Cherryholmes, quando discute "Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais".

Distinguindo as questões específicas do ensino das que são específicas do currículo, Cherryholmes aprofunda questões conceituais. As visões estrutural e pós-estrutural (cujas perspectivas de interpretação dos signos reflitam concepções estruturalistas, superando, inclusive, modelos de análise linguística) são abordadas, antes de o autor chegar às posições de Foucault e às argumentações que ampliam as possibilidades críticas e a contextualização alcançadas pela análise dos discursos.

Essa contextualização é enfatizada por Cherryholmes na discussão sobre a "estrutura das disciplinas" e o caráter social e histórico da produção do conhecimento curricular, sustentando a importância de "um projeto social para o currículo" (p. 161), sem pretensões de elementos sólidos e imutáveis, assumindo, desse modo, o movimento e, portanto, as mudanças próprias da dinâmica social.

Nicholas C. Burbules e Suzanne Rice, em "Diálogo entre as diferenças: continuando a conversação", prosseguem a discussão, reunindo enfoques que questionam a sedimentação ou estabilidade de quadros de referências ou teorias explicativas do social. Assim, refutam, também, pelas limitações de alcance, perspectivas dogmáticas, como as do economicismo, do determinismo, ou do pessimismo de base marxista, aplicados à educação, e que não dão conta da complexidade e mobilidade do processo educativo.

Numa "visão panorâmica" do pós-modernismo (p.175), os autores identificam, então, temas

nodais, a exemplo da refutação dos absolutos (na racionalidade, na moralidade, nos quadros de referência) e do caráter hegemônico (absorvendo interesses de dominação e poder) dos discursos políticos e sociais e a afirmação das diferenças e da pluralidade.

O pós-modernismo — num sentido de continuidade — e o antimodernismo — num sentido de ruptura — são discutidos no percurso da análise, a qual se encaminha para as argumentações em favor da importância e da possibilidade do diálogo entre as diversidades e as diferenças, contribuindo para a identidade, para a auto e heterocompreensão e para o fortalecimento de processos comunicativos que se refletem na educação. E, sem "negar os frequentes fracassos do diálogo entre as diferenças", lembram oportunamente que "... o nosso objetivo educacional deve ser o de aprender a partir deles, de tentar evitá-los em futuros esforços e de avançar para além deles" (p.201).

As crescentes implicações da inserção social do processo educativo — na época a que se atribui, sem caracterizações definidas,

o qualificativo de "pós-moderna" — são também contempladas por Mustafa Ü Kiziltan, William J. Bain e Antia Cañizares M., em "Condições pós-modernas: repensando a educação pública".

O envolvimento da educação nas circunstâncias — culturais, políticas — da pós-modernidade, as junções dos discursos, as conexões com o científico, observada a crítica às fundações e ao estatuto do conhecimento científico, trazem desafios às práticas educativas. Esses desafios postos ao currículo, ao ensino e a problemas como o analfabetismo, a fragilização da autoridade e da disciplina, que se associam ao esvaziamento de pressupostos de natureza epistêmica ou metafísica) solicitam que se repense a educação, as ações, os discursos.

Esse repensar se impõe quando se trata de educação pública, formação discursiva e sua desintegração, cujos elementos de análise se inserem na crise das metanarrativas, das fundações, da razão, das "verdades" preestabelecidas e dos critérios de explicação e legitimação da ordem social.

Ainda no repensar, são reconsiderados o iluminismo e a "atitude limite", mediante a recuperação e revisão do pensamento kantiano e os subsídios que este oferece à concepção da educação pública e dos fatores do contexto social, ampliando o entendimento da mutualidade de influências.

Assim, ao pinçar — no âmbito especialmente vasto da discussão — alguns aspectos que caracterizam o percurso de análises de *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*, conclui-se, observando-se que, apesar das indefinições que caracterizam o significado e o conteúdo da pós-modernidade, esse livro aprofunda a compreensão de questões que, neste "tempo" histórico, acrescentam elementos à própria construção — em processo — da Teoria Crítica. A leitura completa do livro é, naturalmente, necessária, para que se possa perceber e dimensionar, mais amplamente, o alcance e a significância — social e pedagógica — dessa construção.

Mary Rangel
Universidade Federal Fluminense
(UFF)

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

Os socialistas estão aqui para lembrar ao mundo que em primeiro lugar devem vir as pessoas e não a produção. As pessoas não podem ser sacrificadas. Nem tipos especiais de pessoas — os espertos, os fortes, os ambiciosos, os belos, aquelas que podem um dia vir a fazer grandes coisas — nem qualquer outra. Especialmente aquelas que são apenas pessoas comuns (...) É delas que trata o socialismo; são elas que o socialismo defende. O futuro do socialismo assenta-se no fato de que continua tão necessário quanto antes, embora os argumentos a seu favor não sejam os mesmos em muitos aspectos. A sua defesa assenta-se no fato de que o capitalismo ainda cria contradições e problemas que não consegue resolver e que gera tanto a desigualdade (que pode ser atenuada através de reformas moderadas) como a desumanidade (que não pode ser atenuada).

Eric Hobsbawn

A epígrafe de Hobsbawn é apropriada para começar estas breves palavras sobre o novo livro de Gaudêncio Frigotto. Não apenas porque o historiador inglês constitui uma das referências permanentes (tácitas ou explícitas) desta obra, mas também porque o seu conteúdo resume três das principais razões que orientam a estimulante reflexão teórica aqui proposta pelo autor do presente volume. Primeiramente, a necessidade de pensar as condições históricas que dão origem à profunda crise que atravessa hoje o

capitalismo real, ultrapassando as visões apologéticas e apocalípticas. Em segundo lugar, a opção por realizar essa tarefa partindo de uma reflexão rigorosamente crítica desde a perspectiva do materialismo histórico; um materialismo histórico renovado e capaz de se reformular, ele próprio, à luz do colapso do socialismo soviético e da queda dos regimes comunistas da Europa Oriental. Por último, embora certamente não menos importante, o livro de Frigotto propõe um enorme desafio ético: pensar e compreender

a crise do capitalismo desde um renovado enfoque socialista, como forma de contribuir para a construção de uma sociedade democrática e radicalmente igualitária, fundamentada nos direitos, e que respeite as diferenças, a diversidade; uma sociedade — segundo Hobsbawm — de pessoas comuns, das maiorias, justamente aquelas condenadas pelo mercado a mais absoluta miséria.

Este livro, de alguma forma, é a continuação mais eloqüente de *A produtividade da escola improdutiva*, texto que ainda hoje continua sendo de consulta obrigatória para aqueles que desenvolvem pesquisas na área de Educação e Trabalho. Essa linha de continuidade entre duas obras separadas por uma década constitui, ao mesmo tempo, um dado alentador e trágico. Alentador, porque Frigotto continua discutindo de forma clara e decidida os enfoques economicistas que reduzem a educação a um mero fator de produção, a "capital humano". Trágico, porque ainda hoje esta última perspectiva continua se expandindo com novas roupagens, com inéditas e sedutoras máscaras que convencem, inclusive, muitos inte-

lectuais que as combatiam no passado. Tal continuidade entre ambos os trabalhos não deve nos fazer pensar que, em seu novo livro, Frigotto limita-se a denunciar que "o velho" ainda não morreu e que "o novo" é apenas uma armadilha que encobre um *status quo* imune ao passar do tempo. Justamente um dos valores mais destacados deste trabalho reside em que o autor pretende discutir a racionalidade (ou irracionalidade) que encerra os enfoques do neocapital humano no atual contexto de profundas mudanças vividas pelas sociedades de classe neste fim de século. A especificidade da crise estrutural que atravessa hoje o *capitalismo real* é o marco no qual cobram materialidade as perspectivas discutidas por Gaudêncio neste novo livro.

De fato, o contexto mais amplo da reestruturação capitalista contemporânea nos planos político, econômico, jurídico e educacional funciona como um enquadramento iniludível para avançar tanto na crítica teórica aos enfoques apolo-géticos da sociedade pós-industrial, quanto para recusar as saídas individualistas e místicas que acabam defendendo os intelectuais

apocalípticos. *A Educação e a crise do capitalismo real* é um livro para ser lido à luz da atual hegemonia dos regimes neoliberais e neoconservadores (tanto na América Latina quanto num número nada desprezível dos países do Primeiro Mundo), e reconhecendo as novas condições materiais e culturais criadas a partir da crise do regime de acumulação fordista, de seus estados de bem-estar e da própria reorganização (ou desorganização) da classe operária que é derivada de tal processo.

E aqui cobra sentido a dupla tarefa crítica à qual se propõe Frigotto.

Em primeiro lugar, discutir as novas concepções do "capital humano" que se respaldam na suposta legitimidade das teses do fim da história e das ideologias, segundo as quais (e afortunadamente) o mundo é e será para sempre capitalista. A recusa de tais perspectivas conduz o autor a discutir a validade das posições que as caracterizam no plano educacional. Frigotto analisa assim três categorias básicas no discurso neoliberal dos *homens de negócio*, dos organismos internacionais, das bu-

rocracias governamentais conservadoras e dos intelectuais reconvertidos: "sociedade do conhecimento", "educação para a competitividade" e "formação abstrata e polivalente".

Em segundo lugar, realiza uma crítica não menos radical aos enfoques defendidos por três autores que, desde óticas não convergentes e diferenciados ainda da trivialidade que caracteriza os admiradores do capitalismo pós-industrial, "acabam silenciando ou eliminando os grupos ou classes sociais fundamentais e os movimentos com eles articulados como sujeitos da história (o qual os conduz), ironicamente, a reforçar a tese do fim da história": Adam Schaff, Claus Offe e Robert Kurz.

No contexto de um capitalismo transformado, e não por isso mesmo excludente e discriminador, Frigotto desenvolve uma minuciosa análise marxista da educação. Enfoque marxista que, à medida que é aplicado a si próprio, se reformula e se enriquece. Logo, de certa forma, este livro difere da citada obra *A produtividade da escola improdutiva*. O leitor encontrará aqui novos conceitos, novos percursos teó-

ricos, novas perguntas e, também, certamente, novas respostas a velhas perguntas.

Por último, este livro possui um inestimável valor político. Ele contribui com um conjunto de idéias relevantes no campo da ação política e, ao mesmo tempo, está inspirado na necessidade de aprofundar, defender e ampliar as experiências democráticas de resistência e oposição ao programa de ajuste neoliberal existentes em nosso país. No plano educacional, as reflexões de Frigotto inserem-se e inspiram-se numa multiplicidade de experiências alternativas de gestão que foram (e estão sendo) desenvolvidas no Brasil por administrações populares: em Porto Alegre, Belo

Horizonte, Angra dos Reis e muitas outras, que constituem hoje um modelo de gestão eficiente e democrática de uma política educacional pública e de qualidade. Tais experiências inspiram o autor deste livro e são uma referência tácita ao longo de todos os capítulos que compõem o presente volume.

O novo livro de Gaudêncio ajuda-nos a pensar que é possível *renascer das cinzas*, que é possível e necessário lutar por um mundo mais justo e igualitário. Simplesmente, porque a história ainda não terminou.

Pablo Gentili

Universidade Federal Fluminense
(UFF)

Vozes plurais: aprendendo a aprender

MARQUES, Mario Osório. *A aprendizagem via mediação social do aprendido e da docência*. Ijuí: INIJUÍ, 1995.

Por entender bakhtiniana-mente a leitura como diálogo, quero compartilhar com você, leitor desta

resenha, meu processo de leitura do novo livro de Mario Osório Marques. No momento mesmo de um primeiro

contato com o livro em si, inicia-se uma leitura exploratória, a partir das pistas editoriais. A própria capa já inicia, em sua diagramação, a ampliação do conceito de aprendizagem buscada pelo autor. Segunda pista: uma bibliografia primorosa diz quem são os seus interlocutores e, complementada pelo índice onomástico, informa a frequência com que cada um dialoga com o autor. Sobressaem, como interlocutores privilegiados: Habermas e Vygotsky (e seus discípulos Luria e Leontinev), Ingram e Guattari. Um terceiro índice, o de temas recorrentes, vai colocar em evidência: aprendizagem, ação comunicativa, singularização do sujeito e linguagem, nessa ordem.

Tal carpintaria do texto já permitiria antecipações do quanto a aprendizagem procede do social, mas, ao mesmo tempo, implica uma *reconstrução autotranscendente*. Mas uma obra é parte da história de seu autor. Portanto, é preciso conferir sua trajetória, desde o seu primeiro título, *Uma comunidade em busca de seu caminho*, publicado em 1962. Outros títulos seus: *Sociologia geral* (1974); *Universidade emergente* (1984); *Conhecimento e educação* (1988); *Pedagogia, a ci-*

ência do educador (1990); *A formação do profissional da educação* (1992); *Conhecimento e modernidade em educação* (1993). Uma trajetória direcionada pela sociologia, mas lastreada pela docência, retoma, amplia e aprofunda questões inerentes à praxis do educador.

Tratar da educação, do conhecimento e da aprendizagem demanda um trabalho transdisciplinar que leva Mario Osório Marques a propor o que experiencia: *um novo paradigma da razão dialógica plural, razão das muitas vozes*. Essa polifonia lhe possibilita verticalizar a discussão em torno da aprendizagem e da educação escolar de qualidade.

No momento em que a qualidade em educação vem sendo mais um nome tomado em vão, de empréstimo e de carona com a onda neoliberal da qualidade total, *torna-se decisivo o que os indivíduos eficazmente aprendem em termos do domínio dos códigos culturais básicos no mundo atual e em termos da competência comunicativa e das capacidades de entenderem os problemas/desafios com que se defrontam, de tomar e implementar decisões e de continuar aprendendo a*

aprender. O autor dá consequência às suas palavras, indagando sobre o que se constitui aprendizagem eficaz, ou ainda, porque, onde e como os alunos aprendem, sob quais determinações sociais, mas também a partir de que motivações internas e estímulos externos.

Colocar a aprendizagem em questão significa buscar sua radicalidade. Osório revisita o humano como ser genérico, definido como *ser que aprende*. A partir de sua inserção cultural, o contínuo de-frontar-se com a realidade desafiadora é, desde logo, intermediado pela ação comunicativa, deflagrando um processo cambiante de socialização/individuação/singularização, em que o humano vai se constituindo sujeito.

Como o ser que aprende, aprende no social, o autor recorre a filósofos, de Sêneca a Habermas, aprofundando o debate, em que se entrecruzam a aprendizagem e a ação comunicativa. Entre o mundo objetivo da natureza, que demanda novas intervenções, e o mundo objetivado da cultura, que acolhe o indivíduo no bojo de suas determinações, se confrontam o instituído e o instituinte. Tensões que dialetizam o sujeito que se singulariza, no

espaço-tempo dos lugares sociais diversos. Aprendizagens que se processam desde a família, passando pelo grupo de iguais e alcançando a esfera de poder do Estado e da sociedade civil.

The yeast but not the jasi, o autor põe em questão a aprendizagem escolarizada. Novamente o cuidado em verticalizar a discussão de um projeto político-pedagógico construído entre dois modelos: o que vem dos gregos e aponta para a cidadania e o que deriva da ascensão da burguesia aponta para a alienação. A discussão da escola concreta vai revelar a não-neutralidade de cada escolha, desde os conteúdos à materialidade da escola ou à sua gestão.

Evidentemente a leitura de um livro demanda leituras subsequentes. Sobretudo porque entendo com Mario Osório que os educadores precisamos ser, ainda e sempre, aprendizes desse processo tão instigante quanto inesgotável: a aprendizagem na mediação de um social em permanente transformação.

Edwiges Zaccur
Universidade Federal Fluminense
(UFF)

Metodologias qualitativas na Sociologia não é um trabalho comum em se tratando de uma obra versando sobre metodologia científica, já que não se limita, embora o faça, a ensinar técnicas de pesquisa. Ao contrário, ele é, do prefácio à última linha das Considerações Finais, animado por uma reflexão teórica sobre as questões fronteiriças do agir humano, das ciências sociais e do ato de pesquisar. O Prefácio à terceira edição revela que a motivação que presidiu à sua redação foi uma preocupação em compreender as relações entre "estrutura e ação individual". Nas Considerações Finais lê-se: "O jogo entre a permanência (estrutura) e o movimento (a ação social) representa, de fato, o componente básico da sociedade... Não são as estruturas as responsáveis pela *manutenção* da sociedade, nem são as ações sociais que a *movem*. São as duas — estruturas e ações — que tornam a sociedade possível e que

fazem a modelagem do seu caráter ora na direção da permanência, ora na direção da mudança" (p.211). Há também, ao longo dos capítulos, uma constante preocupação com o entrelaçamento da ação individual e da ação coletiva. Já a Introdução deixa clara uma vontade teórica de inquirir as fronteiras entre o empirismo, com sua valorização dos sentidos, da indução e da aproximação direta com o real, e o racionalismo, com sua confiança no papel da razão, da reflexão e da dedução. As tensões ou mesmo conflitos entre os imperativos políticos e aqueles do fazer científico encontram destaque constante: quer-se apresentar "uma discussão que exiba as angústias e impotências de um cientista social que se pretende comprometido com a justiça e a equidade, mas que se sente preso aos imperativos do rigor científico" (p.22). "Onde situar as fronteiras entre ciência e política?", pergunta a autora.

Um espírito questionador e dialético no sentido de levar a reflexão a superar os limites empobrecedores do real vivido marca a construção e o conteúdo da obra. O título já é questionador e polêmico: *metodologias qualitativas na sociologia*. A autora quer desfazer uma idéia largamente difundida entre os cientistas sociais, a saber, que as metodologias qualitativas tiveram suas origens na antropologia. "Os termos gerais 'trabalho de campo', 'pesquisa de campo', 'estudo de campo' eram usados tanto por antropólogos, para se contrapor aos trabalhos que utilizavam o método comparativo dos 'antropólogos de gabinete', como por sociólogos americanos que reagem à crescente influência da teoria funcionalista, na sociologia... As duas áreas, antropologia e sociologia, lançaram mão de técnicas semelhantes na abordagem do real, especialmente no valor que alocaram à participação do pesquisador no local pesquisado, e à necessidade de ver o mundo através dos olhos pesquisados... Enquanto a antropologia busca o 'sentido das coisas*' para melhor compreender o funcionamento de

uma sociedade primitiva ou de um grupo humano, a sociologia — em sua vertente interacionista — fá-lo porque acredita que toda a organização societal está assentada nos 'sentidos', nas 'definições' e nas 'ações' que indivíduos e grupos elaboram ao longo do processo de 'interação simbólica' do dia-a-dia" (p.66-67).

As metodologias qualitativas na sociologia, nascem, portanto, em um ambiente social, intelectual e teórico específico: a sociologia americana da interação simbólica, "que se reporta em origem a clássicos da sociologia do fim do século XIX tais como Cooley, Thomas e Mead, embora o termo interacionismo simbólico tenha sido cunhado por Herbert Blumer em 1937" (p.25). Essa retificação sobre as origens sociológicas das metodologias qualitativas permite à autora uma grande originalidade: iniciar seu trabalho — Primeira Parte — por uma apresentação e uma discussão dos "Fundamentos teóricos de algumas metodologias qualitativas na sociologia". Desta forma, a autora estabelece que a pesquisa

social com seus métodos e suas técnicas é caudatária de uma teoria, de um olhar prévio sobre o mundo. Os métodos e as técnicas não são autônomos, nem neutros. A observação instrumentalizada não desvenda mecanicamente o real vivido, pois não prescinde de interpretações e visões de mundo. Pesquisar é sempre tematizar o real, dentro de uma dialética do sujeito e do objeto, com a ajuda de métodos e técnicas que permitem uma mais completa aproximação de um real inesgotável e móvel, já que se modifica constantemente através da interação. Esta primeira parte apresenta e discute as teorias da interação simbólica nas vertentes de George Herbert Mead, de Herbert Blumer e Manford Kuhn e, mais rapidamente, nas elaborações particulares de Harold Garfinkel, a etnometodologia, e de Erving Goffman, a dramaturgia social terminando com um quadro conclusivo e crítico do ponto de vista da interação simbólica.

A Segunda Parte pode, então, discutir as metodologias qualitativas sem medo de que sejam consideradas independentes de um pon-

to de vista teórico sobre o real. A autora empenha-se em evitar uma escolha definitiva, valorativa ou preconceituosa, entre métodos e técnicas quantitativas e qualitativas. Para ela, o pesquisador deve utilizar o tipo de método mais adequado para cada tipo de objeto de estudo: "os métodos quantitativos supõem uma população de objetos de observação comparáveis entre si e os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e sua razão de ser" (p.63). Desta forma, "tanto as estruturas quanto os microprocessos de ação social devem ser conhecidos, analisados e interpretados, cabendo a cada um a metodologia apropriada, a metodologia que melhor se adequa ao problema que se deseja investigar" (p.20). Quatro técnicas da metodologia qualitativa são discutidas, destacando suas origens, seu potencial e suas limitações: a observação participante, a história de vida, a entrevista e a história oral. As Conclusões apresentam um balanço dos méritos e limites das metodologias quantitativas e qualitativas.

A Terceira Parte novamente manifesta originalidade e vontade de não deixar escapar nada que possa instrumentalizar o pesquisador na sua conquista do real. Em consequência das críticas à metodologia da pesquisa tradicional das ciências sociais, especialmente no que se refere à sua falta de neutralidade e objetividade e seu postulado de distanciamento entre sujeito e objeto de pesquisa, várias alternativas de pesquisa foram propostas, entre as quais a pesquisa-ação e a pesquisa-participante. Essas alternativas remetem à necessidade "não só da inserção do pesquisador no meio, como de uma participação efetiva da população pesquisada no processo de geração do conhecimento, concebido fundamentalmente como um processo de educação coletiva... no intuito de minimizar as desigualdades sociais nos seus mais variados matizes (desigualdades de poder, de saber etc.)" (p. 109). Mas, o que são essas pesquisas alternativas, quais são seus fundamentos teóricos, epistemológicos e metodológicos, e como se comparam, criticamente, com a pesquisa tradicional? Escolhendo a *en-*

quete operária exposta por Michel Thiollent, a intervenção sociológica de Alain Touraine e a pesquisa-ação institucional de René Barbier como exemplos de pesquisa-ação e uma síntese de vários trabalhos sobre a pesquisa-participante, a autora procura responder a essas perguntas, para concluir que se "a interferência do sujeito junto ao objeto de pesquisa — a quebra da objetividade (provocada pela pesquisa-ação e pela pesquisa participante) — se justifica, porque não é a captação do real em determinado momento que interessa e que representa o objetivo da pesquisa participante e da pesquisa-ação, mas um conhecimento *em processo* que se estabelece. Isto não significa que toda geração de conhecimento deva necessariamente tomar esta forma... Nada garante que as explicações, interpretações, ações e práticas da pesquisa participante e da pesquisa-ação sejam aquelas mais próximas "do verdadeiro" — consonância entre o que é dito e o que é — nem que elas conduzam ao melhor tipo de ação liberadora" (p.208-209).

A Quarta Parte retoma a questão dos fundamentos teóricos da

metodologia qualitativa na sociologia, mas, desta vez, em uma perspectiva marxista. A intenção é descobrir se existe afinidade teórica entre os pressupostos das metodologias qualitativas e a teoria marxista ou, melhor, as teorias marxistas. Em outras palavras, quais as relações entre estrutura e ação individual no marxismo? É certo que a interpretação estruturalista do marxismo minimizou a importância da ação individual na interpretação sociológica. Mas o que dizer do marxismo analítico? Não estaria ele restabelecendo "o trânsito, o individual, o coletivo e o estrutural, abrindo amplas possibilidades para a explicação de fenômenos sociais antes obnubilados pelas várias ortodoxias que cerceavam a *imaginação sociológica*, tão cara a Marx quanto a Wright Mills"? (p. 12). Afinal de contas, a imaginação sociológica pressupõe, nos dizeres de C.W. Mills, um trânsito entre "biografia e história", pressuposto também das metodologias qualitativas. Mais do que introduzir aos métodos e às técnicas da pesquisa

qualitativa, o livro da professora Teresa Haguette convida a uma reflexão sobre o significado e as conseqüências teóricas, sociais e éticas do ato de pesquisar. As metodologias e as técnicas são, de fato, ensinadas, mas dentro de uma intenção teórica, interpretativa e crítica, o que dá ao livro um valor pedagógico inegável e justifica seu sucesso. O leitor aprende que não existe empreendimento científico sem qualidade na observação, rigor científico e atenção analítica que sustentem o caráter fundamentalmente interpretativo, teórico e ético da pesquisa social. A bibliografia e as notas de rodapé, bem documentadas, incitam o leitor a complementar os capítulos necessariamente sucintos. Vale notar um erro editorial: há dois capítulos XII; o primeiro é, na verdade, o XIII e deveria vir após o segundo.

André Haguette
Universidade Federal do Ceará
(UFC)

Comunicações e Informações

*Impasses na Legislação sobre Educação Escolar Indígena no Congresso Nacional**

Luis Donisele Benzi Grupioni
Universidade de São Paulo (USP)

Há, exatamente, quatro anos nos reuníamos em São Paulo, na 44ª Reunião Anual da SBPC, na mesa-redonda "Educação Escolar Indígena: Perspectivas ou Impasses?". Naquela oportunidade, apresentei um trabalho intitulado "A nova legislação de educação como vanguarda do movimento escolar indígena?", onde procurei analisar os projetos de lei que regulamentavam a educação a ser oferecida às comunidades indígenas, especificamente a nova LDB e o Estatuto das Sociedades Indígenas, ambos em tramitação no Congresso Nacional.

Pretendo, aqui, retomar tal análise, visto que tanto a LDB como o Estatuto das Sociedades Indígenas continuam em tramitação no Congresso: o primeiro, no Senado Federal; o segundo, na Câmara dos Deputados. Ambos, todavia, passaram por modificações substanciais, exigindo, assim, que reflitamos sobre eles. Antes de enveredar por este caminho, gostaria de retomar três considerações que desenvolvi naquela oportunidade e que permitirão contextualizar o atual estágio da nossa discussão.

A primeira delas era um alerta: vivíamos na época uma aparente

* Comunicação apresentada na mesa-redonda "Populações Indígenas: Educação e Cidadania", durante a 47ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), realizada em São Luiz-MA, de 9 a 14 de julho de 1995, e no II Encontro de Órgãos Governamentais sobre Educação Escolar Indígena, promovido pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), em Brasília-DF, de 23 a 24 de agosto de 1995.

ilusão da definição jurídica, com a Constituição promulgada e a tramitação de projetos de lei sobre os índios, no Congresso Nacional. Ninguém conseguia prever os rumos da Revisão Constitucional, mas muitos alertavam para o risco de retrocesso nos direitos indígenas. Em 1991, através do Decreto nº 26, o MEC recebia a incumbência de coordenar as ações referentes à educação escolar indígena, retirando da Funai a exclusividade concedida anteriormente a este órgão, até então, na área. Esvaziada de suas atribuições, a Funai lutava para conseguir a revogação do decreto. O Projeto de LDB, por sua vez, estava diante de um impasse com a apresentação no Senado da proposta do senador Darcy Ribeiro. E o Estatuto das Sociedades Indígenas tramitava na forma de três projetos apresentados, respectivamente, pelo NDI, pelo Cimi e pelo Poder Executivo. Embora houvesse um salto qualitativo em termos das propostas para a legislação educacional indígena, nada estava garantido, e todas essas mudanças, vistas como conquistas, podiam ir por água abaixo.

Fato é que, passados quatro anos, alguns riscos deixaram de exis-

tir. A Revisão Constitucional naufragou, e os direitos indígenas não foram tocados. O Decreto nº 26 não foi revogado e a posição do MEC parece ter se consolidado. A Portaria Interministerial nº 559/91 e as Portarias 60/92 e 490/93 instituíram o Comitê de Educação Escolar Indígena, que foi mantido pelo atual governo. O Projeto de LDB foi aprovado na Câmara dos Deputados e só agora, no Senado, teve que se defrontar com a proposta Darcy Ribeiro. Os projetos de revisão do Estatuto do índio foram conjugados num único texto que, quando todos esperavam que fosse para o Senado, foi retido na Câmara dos Deputados, onde deverá sofrer profundas modificações. Assim, a ampla indefinição jurídica que se avistava, juntamente com uma paralisia por parte do Executivo, não se configurou.

Minha segunda questão naquela época dizia respeito à capacidade efetiva de interferência do movimento indígena e de apoio aos índios, nos processos de elaboração do Legislativo e nos atos do Executivo. De modo geral, a avaliação feita na época mostra-se, ainda, consistente. Muito embora a questão

da educação indígena não domine o cenário de preocupações do movimento de apoio aos índios, ficando restrita a um grupo de ativistas, estes têm conseguido fazer com que os legisladores e o Executivo acatem suas sugestões e propostas. Isto aconteceu com relação às propostas de LDB e Estatuto do índio. Os índios, por sua vez, continuam a exercer um papel secundário e indireto nesses processos de pressão sobre o Legislativo. De significativo neste período, todavia, e vale a pena ser registrado, é o crescimento da mobilização indígena em torno da questão da escola. Continuam surgindo organizações de professores indígenas e as já existentes têm encontrado canais mais eficazes de interlocução com as secretarias estaduais e municipais de educação, bem como buscado formas alternativas de financiamento para seus próprios projetos educacionais.

A terceira e última consideração a ser lembrada refere-se à proposta de que a legislação vinha se constituindo na vanguarda do movimento de educação escolar indígena, estabelecendo princípios, metas e caminhos para a prática.

Acredito que hoje essa afirmação seja apenas meia-verdade. Se para alguns grupos indígenas a legislação tem servido de fomento para suas discussões sobre os modelos de escolas possíveis, e tem sido utilizada para convencer prefeitos e secretários de educação do direito desses povos a uma educação específica e diferenciada, ela em nada garante que esta seja de qualidade e que tenha continuidade. Por outro lado, para muitos, a legislação impede o avanço de propostas mais radicais e inovadoras de construção de uma escola pensada como "verdadeiramente indígena".

Mas, enfim, de que trata essa legislação? Começemos pelo texto da LDB.

O projeto de LDB

A LDB em vigor não contém qualquer referência à educação escolar indígena. Posto isto, qualquer menção na nova lei geral da educação do país sobre o assunto se constitui num avanço. E de fato, o Projeto de LDB corresponde ao anseio de uma educação escolar indi-

gena, que seja específica e diferenciada e que respeite a diversidade étnica e cultural existente no país.

O texto aprovado na Comissão de Educação e Desporto da Câmara dos Deputados, (refiro-me ao Substitutivo Angela Amin) contempla a educação para as comunidades indígenas em um capítulo (XV) composto por três artigos. Estabelece-se:

1. que o sistema de ensino da União, em colaboração com agências federais de fomento à cultura e de assistência ao índio, desenvolverá programas de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos índios;

2. que tais programas serão formulados com audiência das comunidades indígenas;

3. que esses programas serão incluídos nos planos nacionais de educação e contarão tanto com recursos ordinários como específicos, provindos das agências de fomento à cultura e de assistência aos índios;

4. que esses programas terão os seguintes objetivos:

4.1. fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna em cada comunidade indígena;

4.2. desenvolver metodologias específicas do processo ensino-aprendizagem, especialmente no caso de primeiras e segundas línguas;

4.3. manter programas de formação de recursos humanos especializados, preferencialmente para capacitar os próprios índios;

4.4. desenvolver currículos, programas, processos de avaliação, material didático e calendário escolar diferenciados e adequados à cada comunidade indígena;

4.5. publicar sistematicamente material didático em línguas maternas e em material bilíngüe;

4.6. preparar o educando para o exercício da cidadania;

4.7. incluir conteúdos científicos e culturais correspondentes ao respectivo grupo indígena, buscando a valorização de seu conhecimento tradicional;

5. que haverá uma articulação dos sistemas de ensino da União, estados e municípios, para assegurar o respeito às características especiais da educação para índios e

6. que é obrigatória a isonomia salarial entre professores índios e não-índios.

Vê-se, assim, que o texto contempla um conjunto de dispositivos gerais que asseguram o direito a uma educação específica, não-integradora, e respeitosa da diversidade cultural existente no Brasil. O texto está afinado com os preceitos estabelecidos na Constituição de 1988.

O texto aprovado na Câmara dos Deputados foi encaminhado ao Senado e em sua Comissão de Educação sofreu modificações na relatoria do senador Cid Sabóia. Além do Projeto de LDB foram analisados o Projeto nº 45/91, da Câmara dos Deputados, de autoria do deputado federal Florestan Fernandes (PT-SP), e que dispõe sobre bolsas de estudo, e o Projeto nº 208/89, do senador Jorge Bornhausen, sobre os objetivos da educação superior, estabelecendo critérios para a organização e o funcionamento das universidades brasileiras. Quanto ao primeiro projeto, o relator propôs sua desanexação, por tratar de tema específico e merecer lei própria. Quanto ao segundo, o senador propôs a prejudicialidade, visto que a

matéria já se encontrava contemplada no projeto da Câmara (PLC — 101/93).

No que se refere ao capítulo da educação para as comunidades indígenas, o substitutivo do senador Cid Sabóia propôs algumas modificações que implicaram melhoria na redação de alguns dispositivos, entre os quais: acrescenta, ao dispositivo que previa os programas de formação de recursos humanos especializados, que estes possibilitem a condução pedagógica da educação escolar pelas próprias comunidades indígenas, e que seja permanente a formação de professores indígenas. Portanto, as modificações introduzidas melhoraram o texto da Câmara.

Ainda na Comissão de Educação do Senado, o relator incorporou várias emendas provenientes do Projeto de Lei nº 67/92, proposto pelos senadores Darcy Ribeiro e Magno Bacelar, e que fora apresentado na forma de emendas. É hora de registrarmos que o Projeto de LDB apresentado por Darcy Ribeiro não contemplava a educação escolar indígena. Havia

apenas uma menção ao tema, através da reprodução do artigo 210 da Constituição Federal.

Uma vez no plenário do Senado, os projetos foram objeto de um requerimento para que a Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania se pronunciasse sobre a constitucionalidade dos mesmos. Foi, então, aprovado o Parecer nº 301/95, com o substitutivo apresentado por Darcy Ribeiro, que recolocava seu projeto particular em discussão, ao mesmo tempo em que se aprovava pela prejudicialidade do Projeto nº 45 e do Substitutivo Cid Sabóia. Enterravam-se, assim, seis anos de trabalho da Câmara dos Deputados e mais de um ano de trabalho do Senado.

Nesse Substitutivo, nada constava sobre educação indígena, a não ser a repetição do artigo 210 da Constituição Federal. O texto foi a plenário e recebeu 57 emendas, entre as quais algumas da senadora Benedita da Silva, encaminhadas pelo Cimi, e do senador Ademir Andrade, objetivando a introdução de dispositivos que recolocassem o texto aprovado na Câmara dos Deputados, quanto à educação para as comunidades indígenas.

Essas emendas foram em parte aceitas pelo senador Darcy Ribeiro que, segundo consta de seu parecer, procurou "... na linha sucinta que o caracteriza, aproveitar ao máximo o conteúdo das sugestões apresentadas, com a correção dos aspectos inconstitucionais". Assim, a educação para as comunidades indígenas retornou ao texto da LDB, atualmente em discussão, através do artigo 75, com dois parágrafos e quatro incisos.

Estabelece-se que a União apoiará, técnica e financeiramente, os sistemas de ensino para provimento da educação bilíngüe e intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas de ensino e pesquisa e que estes programas serão:

1. planejados com audiência das comunidades indígenas e

2. incluídos nos planos nacionais de educação, tendo os seguintes objetivos:

- a. fortalecer as práticas sócio culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

- b. manter programas de formação de pessoal especializado;

e. desenvolver currículos e programas específicos, neles incluídos os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e

d. elaborar e publicar sistematicamente material didático e bilíngüe.

Essa nova redação preserva, em essência, os dispositivos presentes no texto da Câmara dos Deputados. Mas há algumas modificações que merecem destaque.

No projeto da Câmara, estabelecia-se que o sistema de ensino da União desenvolveria programas integrados de ensino e pesquisa para oferta da educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas e que os sistemas de ensino da União, estados e municípios se articulariam para assegurar as características especiais da educação para as comunidades indígenas em quaisquer dos sistemas. Poderíamos interpretar tal formulação como sendo de responsabilidade do sistema de ensino da União o gerenciamento das escolas indígenas, já que a ele cabe o desenvolvimento dos programas tratados na lei. Tal sistema estaria articulado aos outros, portanto, dividindo

responsabilidades, para que as escolas indígenas fossem diferenciadas. Na formulação do Substitutivo Darcy Ribeiro, fica claro que cabe aos estados e municípios o desenvolvimento de tais programas. Portanto ocorreu uma mudança significativa

Ainda no projeto da Câmara ficava explícita a intenção de que a formação de recursos humanos desse prioridade aos próprios índios; no projeto de Darcy, fala-se genericamente em pessoal especializado. Neste projeto há menos detalhamento também quanto à questão da "diferenciação", pois foi abolida a referência a processos de avaliação de aprendizagem, material didático e calendário escolar diferenciados.

A manobra efetuada no Senado está causando estardalhaço nacional e muita discussão ainda deve rolar até que haja uma definição mais concreta. De toda forma, em ambos os projetos, tanto o da Câmara, que pode ser ressuscitado, como o de Darcy, encontram-se dispositivos relativos a uma educação diferenciada para os povos indígenas. Se concordarmos que o gerenciamento das escolas indígenas cabe

aos estados e municípios, então acredito que um simples monitoramento das discussões da LDB no Senado seja suficiente. Eventualmente, alguma proposta de alteração pode ser introduzida, mas não me parece que seja necessária.

O projeto de Estatuto das Sociedades Indígenas

Deixemos de lado a LDB para enfrentar agora o Estatuto das Sociedades Indígenas. Dois rápidos comentários se impõem: o Estatuto do índio, Lei nº 6.001/73, é fortemente marcado pela intenção integracionista, que previa a assimilação dos índios à comunhão nacional. Os dispositivos sobre educação constantes nessa lei dizem expressamente que a educação do índio deve levá-lo à integração nacional. Está mais que evidente a contradição dessa lei com os preceitos constitucionais, o que implica sua total reformulação. O segundo comentário refere-se ao fato de que desde que os três projetos de revisão do Estatuto do índio entraram na Câmara dos Deputados, ficou explícito que eles eram pautados por

perspectivas diferentes quanto aos desdobramentos dos direitos constitucionais dos índios e quanto à forma do Estado se relacionar com as mais de 200 etnias existentes atualmente em território brasileiro.

Como estes três projetos foram fundidos num só, não vou entrar aqui em detalhes sobre suas diferenças. O que importa, talvez, lembrar é que não houve uma compatibilização entre eles. Para vários capítulos do estatuto foi possível obter consenso entre as partes interessadas, a partir de reuniões que tiveram como sede a Comissão Índios no Brasil, quando um grupo de notáveis se reuniu, ao longo do ano de 1992, sob o patrocínio da Secretaria de Cultura de São Paulo, na gestão Luiza Erundina, e no Ministério Público Federal. Mas o capítulo da educação não chegou a ser objeto de discussão entre o governo, Funai, Cimi e NDI. O texto final aprovado é uma verdadeira colcha de retalhos. Vejamos em detalhes.

O capítulo III do Estatuto das Sociedades Indígenas, aprovado por uma Comissão Especial da Câmara dos Deputados, é compos-

to por 13 artigos onde são detalhados os objetivos dos programas de educação para as comunidades indígenas, bem como a forma de implementá-los. Repetem-se vários artigos constantes do substitutivo da LDB apresentado pelo senador Cid Sabóia.

De acordo com o substitutivo do deputado Luciano Pizzato, a educação escolar para as comunidades indígenas tem como princípios garantir aos índios acesso aos conhecimentos da nossa sociedade, assegurando-lhes a defesa de seus interesses e a participação na vida nacional em condições de igualdade, enquanto grupos etnicamente diferenciados, e respeitar os processos educativos e de transmissão de conhecimentos das comunidades indígenas (art. 134). Assegura-se a utilização de suas línguas e seus processos próprios de aprendizagem no ensino escolar (art. 135).

Repetindo o texto da LDB, artigos 68, 69 e 70, os artigos 136, 137 e 138 do estatuto trazem como novidade apenas um dispositivo que garante o reconhecimento dos currículos das escolas indígenas,

estabelecendo que os alunos poderão continuar seus estudos subsequentes em outras escolas, sem necessidade de qualquer complementação curricular. A diferença mais significativa é a que prevê que o desenvolvimento de programas de educação para as comunidades seja feito pela articulação dos três sistemas de ensino (União, estados e municípios). Isto é, se a LDB pendia para a federalização, o estatuto é claro quanto à articulação dos três sistemas, não dando prioridade, nesses artigos, a nenhuma das esferas. Mas isto não é bem assim, como veremos a seguir.

Os capítulos restantes do estatuto destinam-se ao detalhamento das esferas executoras dos programas de educação escolar indígena. Vejamos:

O artigo 139 estabelece a criação no Ministério da Educação e do Desporto de uma Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, composta por um representante do MEC, um do órgão federal de assistência ao índio, um das universidades brasileiras, um dos membros do Consed, da Undime, da ABA, da

Abralin, bem como das ONGs que apóiam os índios, e de cinco representantes de organizações de professores indígenas, um por região. Trata-se da mesma composição do atual Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC, com uma única diferença: nesta nova composição, os índios são representantes de organizações de professores, enquanto na do MEC representam somente as regiões. Mas há uma diferença fundamental: enquanto o comitê do MEC é um órgão assessor, essa comissão é executora. De acordo com o artigo 140, essa comissão terá como função:

1. propor diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena;

2. criar mecanismos de apoio e incentivar a investigação, o registro e a sistematização dos conhecimentos e processos cognitivos de transmissão de saber nas comunidades indígenas;

3. propor e incentivar a criação, nas circunscrições estaduais, de Núcleos de Educação Indígena, com a participação das comunidades locais, ONGs e universidades, para assessorar as escolas indígenas;

4. analisar o material didático para distribuição na rede de ensino;

5. propor, acompanhar e avaliar programas, projetos e ações de ensino junto às comunidades indígenas.

Até aqui, o que se tem é que as três esferas de ensino se articularam para a execução de programas educacionais voltados aos índios, havendo em nível estadual Núcleos de Educação Indígena e uma Comissão Nacional coordenadora e proponente de diversas ações. Mas o artigo seguinte do estatuto (141) introduz uma nova instância: os Distritos de Educação Escolar Indígena, criação do Cimi, baseada na proposta dos distritos sanitários.

Esses distritos são instâncias técnicas e administrativas do sistema de ensino da União e, para sua criação e definição de áreas de abrangência, deverão considerar as especificidades étnicas e culturais das comunidades indígenas. Assim, além de envolverem vários municípios, poderão envolver vários estados, mas estarão vinculados aos sistemas de ensino da União, o que implica tornar federais as escolas indígenas. Os distritos são concebi-

dos como espaços geográficos onde o Estado desenvolve uma política pública específica e foram pensados objetivando uma normatização de duas áreas de assistência: saúde e educação.

Esses distritos serão administrados por Conselhos Educacionais, compostos por representantes das comunidades e organizações indígenas locais, universidades, órgãos federais e entidades de apoio (art. 142). E a eles caberá:

1. definir e executar diretrizes e políticas locais e nacionais de acordo com a Comissão Nacional;
2. coordenar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas, bem como currículos e regimentos das escolas indígenas;
3. elaborar e manter programas de formação de professores indígenas;
4. habilitar professores indicados por suas comunidades, assegurando-lhes preferência em caso de contratações.

Este último dispositivo é reforçado pelo artigo seguinte (art. 144) que assegura às comunidades indígenas o direito de escolher seus próprios professores.

Os dois últimos artigos do capítulo prevêm a garantia de funcionamento de escolas de ensino fundamental no interior de suas terras (art. 146), e que em todos os cursos de 3º grau, nas instituições públicas federais, garantir-se-á anualmente uma vaga por curso para ser utilizada por índios, independente de qualquer processo de seleção, observado o pré-requisito de conclusão, pelo interessado, do ensino de 1º e 2º graus. Quando houver mais de um índio interessado no mesmo curso, a Comissão Nacional juntamente com a universidade estabelecerão um critério para a seleção.

Há, ainda, que se considerar um artigo das disposições constitucionais transitórias (art. 172), que estabelece que as escolas vinculadas aos estados e municípios assim permanecerão sendo mantidas, fiscalizadas e orientadas, até a criação dos Distritos Educacionais, e que haverá colaboração destes até sua transferência para o sistema de ensino da União. E também outro dispositivo (art. 3º), constante no início do estatuto, estabelece como competência da União a proteção e a promoção dos direitos indígenas,

podendo haver colaboração dos estados e municípios.

Resumindo o imbróglio: A grande questão em debate é qual o modelo de educação indígena que estamos buscando. E aqui não me refiro aos princípios: quanto a estes parece que já chegamos a um relativo consenso. O que não está resolvido, havendo portanto discrepância entre as novas formulações dos textos da LDB e do Estatuto das Sociedades Indígenas, é o problema do gerenciamento da educação indígena. O texto da LDB prega a execução em níveis estadual e municipal; o estatuto, por sua vez, embora apresente incongruências internamente, prega a federalização, integrando as escolas indígenas ao Sistema de Ensino da União e subordinando-as aos Distritos Educacionais.

No que se refere aos distritos especificamente, vale a pena registrar que a atual proposta do estatuto não detalha a estrutura burocrática a ser criada em função da instalação dos distritos, nem a origem dos recursos para seu funcionamento. Também não está esclarecido como esses distritos se relacionam com as

secretarias estaduais e municipais de educação. Estas são as principais dúvidas que a proposta dos distritos coloca para pensarmos qual a melhor maneira de se proceder ao gerenciamento da educação indígena, hoje, no Brasil.

Para orientar nossa discussão sobre esse ponto, que me parece central, talvez fosse interessante retomar algumas questões:

1. a educação indígena é um caso especial de educação ou não? Como educação fundamental deve ser da competência dos municípios, como estabelece a Constituição, ou da responsabilidade do governo federal, por caber a ele a assistência aos índios?

2. quais das esferas, dentre União, estados e municípios, se mostram mais capazes de desenvolver programas educacionais para os índios, de acordo com os princípios hoje consensuais?

3. na incompetência, tanto do MEC como da Funai, em gerenciar essas escolas dentro dessa nova filosofia, e na incapacidade das secretarias estaduais, vinculadas a governos com interesses claramente antiindígenas, os distritos não

poderiam ser uma solução alternativa, como vem pregando o Cimi? Mas a operacionalização destes não implicaria a criação de um *corpus* administrativo e burocrático totalmente novo, consumindo recursos consideráveis em "atividades-meio" e não em "atividades-fim"?

4. o que garante mais recursos para a educação indígena e maior participação dos índios nos processos decisórios: vinculação dos três sistemas, distritos ou federalização?

Sempre se defendeu que cabia ao governo federal a assistência aos índios e isto não só em termos educacionais. Entretanto, dada a inoperância histórica da Funai nessa área, e tendo em vista a assinatura sistemática de convênios com missões religiosas proselitistas e a não abertura do órgão para novos projetos e sua prática integracionista, passou-se a apostar na possibilidade de que a educação indígena fosse gerenciada por outro órgão, dentro de uma nova filosofia. Primeiro, pensou-se no Ministério da Cultura e depois no Ministério da Educação, ambos órgãos federais. A idéia era retirar a exclusividade da Funai na matéria, mas esta permaneceria na

alçada federal. Paralelamente a essas discussões, quando o MEC recebeu, pelo Decreto nº 26, a incumbência de gerenciar ações referentes à educação indígena, pensou-se que isto se daria com a manutenção dessas escolas. Mas isso não só não aconteceu, como se explicitou a incapacidade do MEC em assumir tais escolas. Vale a pena lembrar, também, que a política do MEC nos últimos anos tem sido executada no sentido de municipalizar todas suas ações e em se tornar um órgão mais coordenador e repassador de recursos do que executor. Por sua vez, surgiu em várias secretarias estaduais uma abertura para o desenvolvimento de projetos educacionais voltados para as comunidades indígenas locais. A partir daí, passou-se a falar, e acabou se tornando uma situação de fato, na estadualização das escolas indígenas e na cooperação dos diversos órgãos relacionados.

E desse modo que entendo as incongruências presentes nos textos aqui analisados. Assim, talvez devêssemos voltar um pouco e proceder novamente à discussão sobre o modelo de educação indígena que consideramos ideal e factível. Para

essa discussão, duas balizas devem estar presentes: a de que a educação escolar indígena é uma modalidade de educação e a de que a assistência educacional aos povos indígenas é uma vertente da assistência especial que o Estado deve oferecer a essas populações. E dessa discussão — onde devem ficar as escolar indígenas — que depende toda a depuração dos atuais textos em discussão.

Por outro lado, é preciso que aqueles que apóiam os índios cheguem a algum consenso sobre suas propostas, para que estas, em bloco, possam ser contrapostas às daqueles que têm interesses contrários aos índios. E isto, no que se refere à educação escolar indígena, até agora não se manifestou.

Referências bibliográficas

DAMASCENO, Felisberto Ascensão. O debate sobre os Distritos. *Porantim*, Brasília, p.4 nov. 1994.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi.

A nova LDB e os índios: a ren-dição dos caras-pálidas. *Cadernos de Campo-Revista dos A lunos de Pós-Graduação em Antropologia*, São Paulo, v.1, n.1, 1991.

————— *A nova legislação de educação como vanguarda do movimento escolar indígena?* Trabalho apresentado na 44^a Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, São Paulo, 12 a 17 jul.1992. 13p.

Da aldeia ao par lamento: a educação escolar indígena na nova LDB. *Em Aberto*, Brasília, n.63, p. 88-92, jul./set. 1994.

PAULA, Eunice Dias de. *O Cimi e a proposta dos distritos de educação escolar indígena*. Brasília, 1994. 3p.

*O Papel da Educação Escolar no Processo de Domesticação das Línguas Indígenas pela Escrita**

Bruna Franchetto

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Este é um texto em aberto, não pretende chegar a conclusões fechadas. Trata-se de um conjunto de reflexões para um debate em torno da chamada educação indígena, em particular em torno do significado dos termos "específico e diferenciado" hoje acoplados à educação indígena e à questão lingüística, no momento em que a escolarização de grupos indígenas assume proporções nacionais. Muito do que direi é fruto de vivência pessoal, enquanto lingüista envolvida em cursos de formação de professores indígenas.

O princípio da chamada "educação bilíngüe" parece estar definitivamente consagrado no Brasil,

incluído nos textos legais, nas cartas constitucionais, refrão ou até lugar comum do bom senso indigenista, em suma, politicamente correto. Incorporando esse princípio, presente em vários países do mundo e, particularmente, das Américas, caracterizados por serem multilingues e multiculturais como o nosso, o Brasil procura firmar a imagem de uma política moderna de respeito e convivência da diversidade cultural, de um tratamento digno das minorias étnicas. Como exemplo disso, cito trechos das "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena", publicação programática do Ministério da Educação/

•Comunicação apresentada na mesa-redonda "Populações Indígenas: Educação e Cidadania", durante a 47ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), realizada em São Luiz-MA, de 9 a 14 de julho de 1995.

MEC, 1994. Sob o lema "A educação escolar indígena deve ser intercultural e bilíngüe, específica e diferenciada", a propósito da questão "Língua materna e Bilingüismo", observa-se que "as sociedades indígenas apresentam um quadro complexo e heterogêneo em relação ao uso da língua materna (a língua indígena) e ao uso e conhecimento da língua oficial (o português). O monolingüismo total em língua indígena é situação transitória de comunidades indígenas nos primeiros momentos do contato".

Após tal observação, estabelecem-se os seguintes princípios de uma "educação escolar necessariamente bilíngüe":

"a) cada povo tem o direito de utilizar sua língua materna indígena na escola, isto é, no processo educativo oral e escrito... b) cada povo tem o direito de aprender na escola o português como segunda língua... c) a língua materna de uma comunidade é parte integrante de sua cultura e, simultaneamente, o código com que se organiza e se mantém integrado todo o conhecimento acumulado ao longo das gerações

que assegura a vida de todos os indivíduos na comunidade. Novos conhecimentos são mais natural e efetivamente incorporados através da língua materna, inclusive o conhecimento de outras línguas".

Mais adiante, ao falar das concepções alternativas de *curricula* escolares, a língua é definida como articuladora das visões de mundo:

"A alfabetização, no domínio da educação indígena, é entendida como um processo amplo de estabelecimento de relações com o mundo, primordialmente através da escrita e da leitura... O aluno deve perceber o que é ler e escrever e quais são as funções sociais da escrita, estabelecendo uma relação efetiva com a mesma, tornando-a uma atividade significativa... A língua funciona, portanto, como um elemento integrador ou uma mola geradora de entendimentos entre as diversas áreas do conhecimento...".

Quero chamar a atenção para o fato de que o texto mencionado, embora afirme com veemência a necessidade da "educação intercultural e bilíngüe", não assu-

me nenhum modelo de "educação bilíngüe". Trata-se de uma postura bem intencionada, porém vaga e não isenta de contradições, ao pretender ao mesmo tempo um não-comprometimento com modelos missionários — berço do princípio, da ideologia e dos métodos da "educação bilíngüe" — e a absorção sem dor de aspectos supostamente positivos da "educação bilíngüe": preservação, até resgate ou salvamento, das línguas minoritárias; tráfego em múltiplas direções de conhecimentos entre as línguas usadas fora e dentro do tempo/espço escolar; a alfabetização em língua materna (a indígena) como sendo o caminho mais eficiente e eficaz para obter o domínio da escrita; o domínio da escrita visto como "conquistada", a escrita em língua indígena como registro bem sucedido de conhecimentos ameaçados de desaparecimento etc.

Aqui está o primeiro problema: o rótulo "educação bilíngüe" abrange uma considerável diversidade de propostas e de práticas, entre as quais domina, sobretudo no Brasil, o modelo de inspiração missionária.

Lá onde a língua indígena é (ainda) viva e falada corriqueiramente — sendo para os alfabetizando a primeira língua —, a alfabetização em língua materna é o *sine qua non* da implementação da educação bilíngüe. É princípio, generalizado, adotado *apriori*, desejado e desejável, até uma imposição, etapa inicial obrigatória. Conjugam-se esforços em termos da mobilização de lingüistas assessores para o estabelecimento de ortografias e para a produção escrita de cartilhas, livros de textos etc. Vencida essa etapa, conquistada a escrita indígena, eis que, sem culpas e com o sentimento do dever cumprido, se passa ao português. Sem culpas, já que se tem a sensação de ter construído uma ponte entre os universos indígena e "nacional", utilizando línguas, de modo pacífico, sem violências. Ao mesmo tempo, tem-se a convicção de que, assim fazendo, a língua indígena foi "tombada" ou revitalizada, graças ao fato de ter envolvido os índios num processo de conscientização lingüística, algo que seria inerente à experiência da escrita.

Estou não por acaso usando expressões condicionais ao expor sucintamente as características da "educação bilíngüe" em sua versão propriamente lingüística; é que supomos que tudo isso esteja certo e aconteça, temos alguma hipótese positiva com base em alguns casos vivenciados, temos convicções de princípio; não temos, porém, até o momento, nenhum fundamento seguro, resultado de pesquisas que tenham acompanhado situações de alfabetização "bilíngüe"; às vezes, nós nos baseamos em equívocos, por não saber escutar e interpretar o que os índios dizem sobre a "alfabetização bilíngüe".

Há vozes dissonantes, as dos que acham que a "educação bilíngüe", vista como princípio ou caminho inevitável, pode ser uma falácia: são especialistas — muitas vezes envolvidos como assessores de projetos educacionais para grupos indígenas —, são índios ou as chamadas lideranças indígenas. São três os pontos fundamentais desse discurso "contra a corrente" que, me parece, vale a pena destacar aqui para estimular alguma reflexão que nos faça avançar em nossas concep-

ções e experiências de educação bilíngüe: 1) a matriz missionária; 2) a questão da autonomia ou autodeterminação; 3) as representações e expectativas indígenas a respeito da escola e da educação escolar.

Retomo as considerações de Maria Eliza Ladeira, que em 1981 escreveu um ensaio intitulado "Sobre a língua da alfabetização indígena", polêmico na época e ainda hoje exemplar de uma discussão que ferve por baixo do consenso de superfície.

A matriz missionária

Quando falo de matriz missionária, quero destacar algumas características do modelo "educação bilíngüe" que me parecem difusas no Brasil: o processo é centrado na alfabetização e nele a alfabetização em língua indígena deve preceder a alfabetização em português — "deve", por razões essencialmente técnicas de eficácia na fixação do código escrito, o que tornará a segunda etapa fácil, sem percalços. A língua nativa é usada, apropriada, em dois momentos: num primeiro, é dissecada em um

inventário de sons/unidades fonológicas/letras, graças à técnica do lingüista treinado em extrair fonemas do fluxo sonoro (fluxo que não é, em si,

, como mostram os estudos do ritmo na materialidade sonora das línguas). Em seguida, a língua serve como ponte, passagem, trampolim, que lança o alfabetizando na conquista da civilização, o português. O marco missionário está nessa dupla operação de redução e assimilação. Na minha opinião, esse marco está presente mesmo nas experiências mais bem intencionadas, sem nenhuma identidade religiosa, onde se acrescenta ao discurso técnico uma argumentação política: a alfabetização em língua indígena é reforço, proteção étnica, valorização cultural etc. É difícil, sem dúvida, libertar-se do fantasma missionário, já que têm sido missionários os agentes da tarefa educacional entre os povos indígenas: os jesuítas, as muitas e diversas missões católicas, os lingüistas evangélicos etc. Como procurei mostrar em outro trabalho, há mais semelhanças entre eles todos (independentemente do credo e da afiliação institucional) do que poderíamos suspeitar quando os

comparamos à luz do uso e lugar da língua indígena na "educação escolar".

Para uma arqueologia da matriz missionária da educação bilíngüe na América Latina e no Brasil, convido à leitura do ensaio de Maria Candida Drumond Mendes Barros, publicado na revista *Em Aberto* n.63 (1994). Em resumo, percorrendo os caminhos do Summer Institute of Linguistics (SIL), missão evangélica norte-americana, pelo México, Peru e, enfim, Brasil, a autora mostra o nascimento e a difusão do modelo de educação bilíngüe que seria dominante na própria política oficial. Lembra a autora que também a noção de educação específica e diferenciada foi lançada pela primeira vez por missionários do SIL (originalmente no México). Contrariamente ao que aconteceu em outros países, a entrada do SIL no Brasil deu-se não através de programas de educação bilíngüe,

"A lei de 1972 (Portaria da FUNAI n° 75) oficializou o modelo da escola do SIL, tornando um direito o que era uma necessidade da estratégia de conversão pela tradução (de textos evangélicos). O

SIL acabou sendo não apenas a única instituição com experiência nessa área, mas, principalmente, o próprio modelo de educação bilíngüe oficializado."

Houve, também, no Brasil, uma estreita colaboração entre indigenistas lingüistas e missionários, onde o lingüista acabou se impondo como figura central, escamoteando a dupla identidade lingüista/missionário. A influência do SIL no Brasil foi exatamente em termos da concepção de um modelo de educação bilíngüe concretizado em material didático (cartilhas), formação de professores indígenas e de autores indígenas, pela produção da chamada "literatura indígena". Esta se impôs como modalidade de difusão e uso da escrita, como metabolização de tradições orais (o que em outras ocasiões chamei de infantilização de narrativas orais); para o missionário, a última fase do uso da escrita seria a capacitação na tradução, leitura e propagação da Bíblia e de textos civilizatórios. Outro aspecto importante da influência do SIL, diz ainda Barros, apoiando-se em Franchetto e Leite (1983), é o fato de ter feito vingar a concepção do lingüista como

educador; o envolvimento no trabalho de alfabetização tornou-se inevitável como desdobramento imediato do estudo de uma língua indígena. Afirma Barros:

"Em suma, a proposta de educação na língua indígena na América Latina foi uma posição compartilhada por missionários e indigenistas. Os indigenistas viram no projeto educativo bilíngüe o método mais eficiente para o ensino da língua nacional. Para os missionários, a educação bilíngüe é parte do processo de conversão, onde a alfabetização na língua indígena é condição da tarefa evangelizadora".

Pergunto-me até que ponto nós nos libertamos da matriz missionária quando falamos, programamos, atuamos na educação bilíngüe e, sobretudo, na missão alfabetizadora, em especial enquanto lingüistas.

A questão da autonomia ou autodeterminação e das representações e expectativas indígenas a respeito da educação escolar

Estes dois pontos estão interligados. Os princípios de autonomia e da autodeterminação têm sido elementos norteadores de

posturas políticas "alternativas" no indigenismo e em discussões no âmbito da educação voltada aos povos indígenas. Afirma-se que devem ser esses povos os sujeitos ativos, autores e avaliadores, de seu destino e de qualquer projeto que afete sua vida. Infelizmente é o que menos acontece com os programas oficiais, gerais e generalizantes, ideados a partir de centros não poucas vezes comprometidos, mesmo indiretamente, com uma política governamental submetida a interesses anti-indígenas. Quando autonomia e autodeterminação conseguem ter alguma força, alguns pressupostos deveriam ser considerados. Se o papel do agente externo tem que se limitar ao de mediador entre as necessidades e exigências expressas pelos índios e os meios e instituições não-indígenas, é preciso que esse personagem de mediação saiba interpretar e traduzir a voz indígena com um mínimo de inteligência e competência, o que nem sempre é o caso. É preciso que, em geral, seja possível absorver a voz indígena nos programas e projetos (oficiais ou não), tornando-a opera-

cional, o que muito raramente acontece, sobretudo porque frequentemente tal voz se choca com as expectativas e os objetivos dos ideadores desses programas e projetos, muitas vezes irremediavelmente distantes dos índios e envolvidos ou marcados por posturas irremediavelmente autoritárias. É preciso, enfim, que se dimensione o que é "escolha" ou "livre escolha" por parte de um povo num dado contexto e num dado momento histórico. Como afirma Ken Hale, a possibilidade de "escolha" depende de fatores econômicos e das pressões assimilacionistas às quais o grupo é submetido, da integridade de seu território, da história peculiar do contato, entre outros fatores. Sem considerar tais elementos, falar em "escolha" se constitui numa argumentação retórica falaciosa.

Ladeira afirmava no trabalho citado anteriormente que são os índios que devem decidir quanto à língua de alfabetização. Silva e Azevedo (1995), lembrando pontos da pauta de discussões em reuniões das organizações de professores indíge-

nas, braços dos atuais movimentos políticos indígenas, ao lembrar que o modelo de escola bilíngüe não é nada novo, dizem:

"Não queremos dizer com isso que os povos indígenas não possam ler e escrever em suas línguas nativas e que possam aprender a fazer isso em suas escolas. Isto é um direito inquestionável e está assegurado pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, de 1989, e pela Constituição de 1988, em seu artigo 210. Mas o que as escolas indígenas devem ou não ensinar é matéria cuja decisão depende exclusivamente dos povos indígenas para os quais elas existem (...) A experiência acumulada de quatro séculos demonstra como programas de educação escolar indígena podem fazer estragos, quando estão sob o controle de agências não-indígenas. São os povos indígenas, através de seus mecanismos políticos tradicionais, de suas organizações, de seus professores etc, os únicos detentores do legítimo direito de decidir sobre o que deve acontecer ou não em suas escolas."

Há raros casos no Brasil para os quais podemos dizer que

vale esse apelo; talvez as escolas Tikuna ou as do Acre. Quero falar aqui de outras situações mais complexas, porque em estado inicial de introdução da escola.

No entendimento de muitos grupos parece haver uma clara distinção entre as finalidades do domínio da escrita em português, no interior de um espaço/tempo "escola" também distinto do resto da vida social, digamos, comunitária. Escutamos, não poucas vezes, declarações, para nós, "chocantes" vindas dos próprios índios: "Não queremos aprender a ler e a escrever na nossa língua, mas sim em português". Atribuímos a razão de ser de tal reivindicação ora à alienação, consequência de uma internalização da ideologia aculturativa mais crua, ora ao imediatismo da necessidade de ter que resolver problemas de sobrevivência, no confronto com o mundo dos brancos (exploração econômica, leis e direitos etc). Quando isso provém de lideranças influentes e experientes ou mais velhas, nosso espanto é até maior. E o que aconteceu, por exemplo, recentemente, numa reunião de diversos grupos indígenas de uma determinada área para

discutir projetos conduzidos por agências externas, com alguma participação dos índios. Entre os projetos, o de educação — em fase experimental, ou seja, incipiente — levantou um debate dramático que deixou perplexos os muito bem intencionados brancos que estavam presentes. De um lado alguns velhos se posicionaram decididamente contra a filosofia do projeto — ideado e em via de implementação por ONG, linguistas e outros especialistas, todos provenientes de universidades ou com sólida experiência no assunto FUNAI. O projeto, diga-se de passagem, é todo inspirado pelo que tem de mais "correto" em termos de uma proposta alternativa e pontual de educação específica, diferenciada, bilíngüe etc. Os velhos acusaram o projeto de ser exatamente aquilo que seus ideadores negam e recusam: algo autoritário, precário, enganoso, perigoso, para a manutenção das tradições. Na platéia, as únicas vozes que ousaram se levantar para contra-argumentar foram as dos jovens professores indígenas, ainda em processo de formação nos cursos realizados pelo projeto. Encenou-se uma oposição, uma divisão

dramática entre gerações e entre chefia tradicional e uma nova liderança. Há muitas coisas envolvidas nesse episódio. De um lado, há jogos políticos internos, dos quais os brancos pouco sabem ou que manipulam desastrosamente, instrumentalizando-os na competição encoberta entre agências indigenistas. Há, porém, dois aspectos importantes. O primeiro é o significado que assume a figura do "professor" na sociedade indígena; trata-se, sem dúvida, de um novo personagem ameaçador, detentor de um saber e de um poder decisivos no trato com os brancos, marcado, com dinheiro e mobilidade; numa sociedade indígena, tanto os chefes tradicionais, como os próprios professores, têm medo disso. O segundo aspecto é menos evidente e necessita de uma compreensão aguda: os velhos diziam que o projeto era inócuo em termos de instrumentalizar os índios para se tornarem "iguais" aos brancos e, ao mesmo tempo, perigoso, por se intrometer na vida tradicional. Para que aprender a escrever nas línguas nativas, ainda vivas em sua oralidade? Que uso pateticamente inútil se propunha para essas línguas escritas?

Que conhecimentos precários, nebulosos, até infantilizados, eram transmitidos sob o rótulo de conhecimentos indígenas filtrados por brancos e amalgamados com conhecimentos não-indígenas, nas poucas semanas dos cursos de formação de professores? O apelo dos velhos era claro e confuso, direto e contraditório: queremos o saber do branco sem perder tempo, queremos o saber do branco e para isso serve o espaço/tempo da escola, algo como "a escola enquanto instituição de branco dentro do espaço/tempo da aldeia é diferenciada e específica; mas nós não queremos um saber escolar diferenciado e específico". Aí, diferenciado e específico se tornavam sinônimos de inferior, discriminatório. Concomitantemente, devemos procurar entender a recusa de ver conteúdos tradicionais, internos, sendo incorporados e usados na escola; seria mais um caso de apropriação (os velhos falavam em "roubo"), de subtração, com destino incontrolável e conseqüências desconhecidas.

O que fazer? Persistir com o mesmo tipo de intervenção e tentar convencer os índios de que eles estão errados e nós possuímos a fór-

mula correta? Abandonar o projeto e acolher incondicionalmente a reivindicação, que se traduziria, muito provavelmente, na entrada de uma escola "branca" nos mesmos moldes das escolas municipais, com professores brancos? Há mais um problema pairando no ar: missionários evangélicos estão prontos para assumir a implementação da escola "que os índios querem"; sabemos que esses missionários estão cada vez mais procurando penetrar nas áreas indígenas através de programas educacionais, em convênios com municípios e estados.

Parece-me que é o momento de tentar uma negociação honesta e, Concomitantemente, uma revisão crítica das intenções do projeto. Por um lado, acho que é digna de respeito a exigência dos velhos líderes; o espaço/tempo da escola deve repassar com a maior seriedade e empenho possíveis os conhecimentos necessários para uma formação de cidadãos; especificidade e diferencialidade não devem formar pseudocidadãos semiletrados vagando num território culturalmente indefinido. A escola indígena deve ser uma boa escola e não o pior da pior es-

cola, dentro do padrão de qualidade do universo dos brancos.

Por outro lado, estou convencida de que precisamos manter o princípio da educação bilíngüe e intercultural; a exclusão da língua e dos conhecimentos indígenas do espaço/tempo escolar constitui, sem dúvida, uma das causas principais da agonia e morte de línguas e culturas, uma perda desastrosa para a sociodiversidade e para os movimentos políticos das minorias étnicas (com as quais o Brasil deve conviver democraticamente). Estou convencida, outrossim, que precisamos de uma maior ousadia criativa que nos liberte da matriz missionária e que trabalhe com as expectativas e representações dos índios.

Gostaria, à guisa de conclusão, de apontar alguns caminhos possíveis no âmbito da questão lingüística, a partir de minha experiência pessoal num contexto de incipiente implementação de escolas indígenas e de manutenção ainda plena das línguas e culturas nativas, apesar de observarmos o início de mudanças que devem se processar com um ritmo cada vez mais intenso. Lembro que a capacidade criativa faz sentido inclusive porque não

há projeto educacional que possa ser aplicado de modo genérico; para cada povo, cada situação, é preciso estudar, pesquisar e idear um projeto específico (aí está um sentido importante dos termos "específico e diferenciado").

Ao trabalhar com língua indígena, deveríamos definitivamente eliminar a alfabetização através de cartilhas; a escrita se introduz através de qualquer língua (português ou indígena) pela produção de unidades significativas, estimulantes, contextualizadas, de frases a textos. O problema é manter a possibilidade de passar continuamente de uma língua a outra ao escrever. O estabelecimento de uma ortografia para uma língua de tradição oral é um longo processo criativo, histórico, de idas e vindas, impasses, revisões; as letras não são apenas símbolos de sons, mas carregam valores de identidade cultural, objetos de negociação ou disputa. Esse processo de invenção de uma ortografia é algo penoso para os índios, que confrontam a escrita da língua nacional, que chega pronta e fechada, com uma característica inerente da língua do branco, com a escrita da língua indígena, uma

busca que parece nunca alcançar o ponto final. Penoso é também o processo de fixar num texto escrito a execução de um texto oral. Observei que os índios confrontavam e percebiam as diferenças entre os dois tipos de texto: podiam expressar as repetições, os paralelismos da oralidade, a sua psico-lógica? E como aceitar aquela peça escrita tão diferente em seu estilo e construção de uma peça escrita na língua do branco, aparentemente enxuta, seca, com outros encadeamentos? Acredito que a escola indígena deveram antever *locus* privilegiado para a oralidade, destronando a escrita, quando se trata do uso das línguas nativas. Pesquisar, eis uma atividade fundamental para o formador, o professor, o aluno. Formar pesquisadores de línguas e tradições orais, eis uma especificidade da escola indígena. Nos meus cursos achei bem mais interessantes, para todos, as discussões que nos levaram a penetrar no universo das estruturas da língua e a escutar boas e belas execuções de narrativas, discursos, fórmulas de cura, cantos. Alguns jovens se iniciaram na transcrição de textos gravados, trabalho árduo e cansativo, mas ótimo exer-

cício de escrita. Por fim, duas idéias vingaram como sendo projetos coletivos com algum sentido: a elaboração de dicionários e de gramáticas. Bem, os missionários, também, produziram gramáticas e dicionários; temos mais um desafio para repensar radicalmente a concepção de gramáticas e dicionários e, para isso, a lingüística atual pode instrumentalizar o assessor que se envolva nesse tipo de empreendimento e o conhecimento dos falantes, lingüistas em formação, pode desdobrar-se em formas e conteúdos, orais e/ou escritos, que, acredito, terão um retorno social e político.

Em tempo, será que tudo isso é ambicioso demais, delirante, nesse Brasil de fim de milênio?

Referências bibliográficas

BARROS, M. Cândida Drumond Mendes. Educação bilíngüe, lingüística e missionários. *Em Aberto*, Brasília, v. 13, n.63, p. 18-37, jul./set. 1994.

FRANCHETTO, B. *Ideologias e práticas da educação para índios: os instrumentos da integração*. (ms).

FRANCHETTO, B., LEITE, Yonne. *A concepção dos lingüistas*. Campinas: IEL: Ed. da UNICAMP, 1983. (Cadernos de estudos lingüísticos, 4).

HALE, Ken. *On the human value of local languages*, (ms).

LADEIRA, ME. Sobre a língua de alfabetização indígena. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO (Org).

A questão da educação indígena. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SILVA, MF. da, AZEVEDO, MM. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o Movimento dos Professores do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy L. da, GRUPIONT, Luis DB. (Orgs). *A temática indígena na escola*. Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 1995.

*Reprodução e Criação: o Con/lito no Currículo Indígena**

Nietta Lindenberg Monte

Comissão Pró-índio do Acre (CPI/AC)

O comportamento expresso pelos grupos subordinados não pode ser reduzido a um estudo sobre dominação ou resistência [...] Há momentos de expressão cultural e criativa que são inspirados por uma lógica diferente, seja ela existencial, religiosa ou outra.

HENRY GIROUX

•Trabalho apresentado na 47ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), realizada em São Luiz-MA, no período de 9 a 14 de julho de 1998, na mesa-redonda "O ensino de línguas em áreas indígenas".

Reprodução e criação

Neste trabalho, buscaremos refletir sobre a escola indígena e a formação dos professores índios como um processo tensionado de conflito lingüístico e intercultural. Interessa-nos, então, destacar como esses conflitos se manifestam e se constróem no currículo, na forma como têm sido expressos por professores índios, nas práticas de escrita dos *diários de classe*.

Os diários de classe vêm se caracterizando como o mais importante documento institucional produzido pelas escolas indígenas da Amazônia Ocidental, resultado do trabalho de um conjunto de professores participantes do projeto de educação da Comissão Pró-índio do Acre (CPI/AC). São escritos em português, durante ou após cada dia de aula, como parte das suas atividades docentes, para registro narrativo dos acontecimentos educativos, documentando para si próprios e para leitores variados a história da sua escola naquele ano letivo. Realizam esses professores, através da escrita cotidiana dos diários de classe, uma descrição e análise seqüenciada dos fatos vividos

nos processos educativos entendidos como escolares, aos quais atribuem sentido também pela escritura: "Antigamente eu não usava o diário de classe porque eu não sabia. Por isso eu perdi muitas e muitas coisas importantíssimas... Agora eu estou tentando de usar. Acho que significa contar a história da escola. Cada dia em dia". (Trecho do primeiro diário do professor Tene Kaxinawá, escrito em 1991).

Consideramos tais diários formas particulares de produção cultural, onde os professores dão sentido à sua prática educativa por meio de recursos narrativos variados, que eles tanto incorporam e adaptam como produzem e criam. Interessa-nos neste estudo examinar como determinadas tensões e conflitos se manifestam em âmbitos distintos no conjunto dos diários. Referimo-nos ao grau de diversidade e unidade, autonomia e controle, criação e reprodução desses materiais: desde seus aspectos de formato e de organização discursiva, enquanto documentos escolares escritos, até os propriamente educativos/curriculares: conteúdos, metodologias, processos de avaliação utilizados pelo profes-

sor em sala de aula e indicados no seu texto.

Como entendemos a tensão entre a diversidade e a unidade, a autonomia e o controle, a criação e a reprodução, enquanto constitutivos das práticas culturais construídas nos currículos escolares?

Ora, já na análise da forma material desses diários de classe, tivemos razão para descrever de qualquer idéia de uniformidade, resultante seja de um controle exercido de fora, institucionalmente, pelas agências que com eles interagem, como a Comissão Pró-índio do Acre, a Secretaria de Educação, a FUNAI, as prefeituras, seja de um controle exercido de dentro, que resultasse em uniformidades oriundas de padrões culturais da sua própria condição étnica. Uma variedade de formas de registro das aulas foram produzidas, utilizando-se recursos incomuns aos diários escolares escritos dentro do sistema educacional brasileiro: o desenho figurativo acompanhando a escrita do texto, gravações de algumas das aulas em fita cassete etc.

Desde 1983, alguns professores vêm, ainda que assistema-

ticamente, trazendo para Rio Branco seus documentos de classe, para serem discutidos nos cursos com os demais professores e serem posteriormente arquivados no setor de educação pela equipe da CPI/AC. O ano de 1991 foi o primeiro onde tal prática ganhou caráter mais generalizado e organizado, compondo um corpo de documentos ricos o suficiente para merecerem uma análise coletiva.

Também é fato que as inspetorias municipais de ensino, onde os professores indígenas vão eventualmente receber merenda e material escolar (vale dizer, que raramente com algum sucesso), vêm progressivamente solicitando a esses professores o preenchimento de certos documentos de caráter administrativo (fichas de matrícula, de frequência etc), com uma adequação gradual, mas crescente, às normas burocráticas do sistema. Apesar do trabalho educativo realizado pela assessoria, de discutir as conquistas recentes do movimento indígena, junto aos professores índios, à própria Secretaria de Educação e as Inspetorias de Ensino, tendo como base a Constituição e o

Projeto de Lei de Diretrizes e Bases, ambos (professores índios e instituições de ensino) interagem de forma não previsível e não controlável: nem sempre costumam seguir os atuais preceitos constitucionais, que lhes garantem diferenças no currículo e formas particulares de inserção no sistema educacional.

Assim, muitos dos professores concebem como "importante" sua participação no sistema nacional de ensino, em condições de igualdade, portanto, sem receberem um tratamento diferenciado, entendido, nesta perspectiva, como sinônimo de discriminativo. E sua própria expectativa e seu esforço na apresentação dos diários de classe (em alguns casos, para as inspetorias de ensino, são entendidos como documentos mais administrativos) ganham, contraditoriamente, para eles, um sentido de emancipação e de resistência: ser um professor pago pela Secretaria de Educação e parte do sistema de ensino fundamental, estando fora dele. Ser índio e, ao mesmo tempo, cidadão brasileiro é uma das tensões e um dos dilemas permanentes, já manifestos nos textos,

onde autonomia e controle, criação e reprodução, diversidade e unidade se materializam.

A contradição entre a diversidade e a unidade também se explicita na condição variadamente étnica do que são, em sua marcação comum de "índios acreanos": são 14 etnias reunidas sob esta mesma noção, com diferenças de língua, cultura, grau de inserção na sociedade nacional e regional, nível de bilingüismo etc. Desta condição diferenciada derivam práticas curriculares distintas na seleção dos conteúdos, na sua forma de transmissão, na fluência e na correção dos textos dos diários, todos escritos, portanto, em língua portuguesa, dada sua função de "demonstração para fora", para um provável leitor não índio, de uma competência adquirida como docentes.

O aspecto tensionado desta condição revela-se, assim, no fato de serem todos os professores índios, a cujos diários me refiro, representantes diferenciados de diferentes grupos étnicos da região e, ao mesmo tempo, parte de um processo político e educativo comum, nascido simultaneamente nas diversas aldeias,

como resposta de resistência e oposição às agências de contato coloniais, missionárias e patronais. Além disso, a CPI/AC, agência principal de sua mediação educacional com o Estado, também exerce o papel exclusivo na formação e na assessoria pedagógica continuada e sistemática a esses professores. Destas duas condições contextuais, resulta a constituição contraditória desses diários: um certo grau de controle e uniformidade curricular coexiste, em tensão, com uma extrema heterogeneidade e criatividade, próprias à prática e à escrita individual dos diversos professores.

Pulsante tensão

Existe, pois, na própria constituição do currículo indígena analisado, uma contradição permanente entre, de um lado, o currículo oficial proposto pela Comissão Pró-índio do Acre nos cursos de formação dos professores, construído coletiva e permanentemente, com um alto grau de participação e aberto às modificações e contribuições trazidas a partir das aulas e práticas cotidianas dos pro-

fessores nas aldeias, e, de outro, os currículos de fato ou reais, construídos pelos diferentes professores em suas escolas, quando em interação com sua comunidade e sob a influência de contextos desiguais. Tal tensão moldará, enfim, esse objeto contraditório que é o currículo escolar indígena, conforme analisamos nos diários de classe.

Interessamo-nos, assim, buscar, na seqüência e seleção dos conteúdos, nas formas de sua transmissão, um certo efeito comum de planejamento curricular conjunto, de uma concepção pedagógica geral, construída nas ocasiões de interação educativa e intercultural — professores índios/não índios —, sobretudo durante suas atividades reflexivas nos diversos cursos de formação.

Esta unidade na diversidade é o que buscamos aqui perceber, sistematizar e revelar, a partir da análise das variadas práticas educativas cotidianas, conforme vêm sendo experimentadas e descritas nos diários de classe. E, pois, com base nas práticas que fundamentamos a proposta de compreensão dos currículos indígenas, emendi-

dos como uma especificação de idéias gerais, a serviço e a partir das práticas dos professores:

"As idéias de um currículo devem ser entendidas e não de sê-las em sua relação com a prática. A prática de um currículo deve ser submetida ao juízo crítico, à luz da compreensão das idéias [...] Deduz-se, daí, que um novo currículo tem que ser realizado na prática antes de ser definido. Algumas pessoas integradas no grupo, comumente constituído por especialistas em currículo e pelos professores, não de trabalhar unidas e em diálogo sobre problemas e tarefas definidos, até que comecem a desenvolver uma nova tradição que seja resposta a tais problemas e tarefas. Esta tradição há de se traduzir numa especificação que transmita a experiência captada pelos professores ao conjunto de seus colegas" (Stenhouse, 1987, p.96).

Buscamos perceber, ainda, os momentos das práticas curriculares, nas quais os professores agem sozinhos ou respondem às demandas particulares de seu grupo social e étnico, preenchendo os espaços vazios, as brechas ou falhas

de sua formação, de forma às vezes criativa, às vezes reprodutiva e controlada. A tensão entre unidade e diversidade, autonomia e controle, autoria e reprodução, na construção desses registros, varia, desde incompletas anotações de alguns conteúdos curriculares, como listas de sílabas estudadas ou "continhas" armadas, precariamente escritas em língua portuguesa, até aqueles documentos aqui selecionados para os estudos de caso, que se utilizam do relatório, ou diário de classe, dentro de um contexto abrangente e rico de práticas culturais cotidianas na aldeia, como a cooperativa, a saúde, a organização comunitária etc, revelando a escola indígena como parte da esfera social global.

Há ainda, alguns professores que registram não só os dias de aula, como os dias das faltas, suas e de seus alunos, anotando as atividades socioculturais que motivaram tais ausências: abertura de roçado, extração da seringa, festas tradicionais ou cívicas, caçadas e pescarias coletivas etc, denotando a dimensão holística do educacional e do escolar, na vida comunitária dos grupos indígenas.

E interessante, também, perceber, no conjunto dos diários escritos, a repetição de certas práticas curriculares, recorrentes do início ao fim do registro no caderno, por parte de alguns professores, como o ensino de música, "contas" com as quatro operações aritméticas, geografia da aldeia e do Acre, teatro com as histórias de antigamente, brincadeiras diversas, desenhos etc, ao mesmo tempo que se percebe a flexibilidade e a variedade da seleção e da ordenação em seqüência de conteúdos e de seu tratamento didático, tanto entre diferentes professores quanto no interior do currículo desenvolvido por alguns.

Consideramos, também, na categoria de "documentos de classe", embora diferenciados dos diários, em sua natureza e função, alguns materiais variados, produzidos pelos alunos com ou sem os professores, escritos nas línguas indígenas da região ou em português. Assim, entre os documentos produzidos e entregues no final do ano à CPI/AC, para publicação posterior pela minigráfica do setor da educa-

ção, existem cartilhas ou livros, manuscritos e ilustrados em cores nas páginas de cadernos, geralmente produzidos sob a coordenação do professor com a participação dos alunos; também são entregues "provas" preparadas uma a uma, a mão, pelo professor, e respondidas pelos alunos, geralmente contendo os conteúdos curriculares considerados principais naquele período. São também produzidas e entregues como documentos da escola outras formas de avaliação, trabalhos de escritas e desenhos dos alunos sobre sua vida na aldeia e pequenos relatórios sobre as atividades daquele ano na escola. Todos estes materiais são produto da ação curricular e expressam a criação pedagógica e cultural de novos instrumentos de ensino e aprendizagem para a escola indígena; foram entendidos, junto com os diários, como parte dos "documentos de classe", representações do cotidiano escolar e, principalmente, do conflito lingüístico e sua manifestação no currículo, que ganha sentido nas escritas dos professores e dos alunos sobre e para a escola.

Referencias bibliográficas

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986. 336p.

MONTE, Nietta. *A construção de currículos indígenas nos diá-*

rios de classe, o caso dos Kaxinawá do Acre. Niterói, 1994. 176p. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFF.

STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1987.

Projeto de LDB — A Estratégia da Negociação

Lúcia Maria da Franca Rocha
Eva Waisros Pereira
Universidade de Brasília (UnB)

Introdução

Após praticamente cinco anos de tramitação, finalmente, em 13 de maio de 1993, o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovado pelo plenário da Câmara Federal. Desde então, o referido projeto encontra-se paralisado no Senado Federal, aguardando sua inclusão na pauta de votação. Essa demora no encaminhamento da matéria é fruto do

desinteresse da maioria e da oposição ao texto aprovado na Câmara dos Deputados, fato este agravado pela situação existente no Parlamento, com as CPIs e a revisão constitucional.

A análise que ora se pretende realizar se restringe ao processo de negociação em torno do Projeto de LDB que se desenvolveu na Câmara Federal. Contrariamente à

expectativa gerada por um projeto polêmico como esse, chegou-se à culminância do processo pela via da negociação, prevalecendo o consenso. Há muito, surpreende o fato de esse projeto ter sido aprovado sem que nenhum dos seus artigos, no momento da votação, tivesse gerado debate em plenário. As sessões de votação sequer repercutiram no âmbito do Congresso, diante da sua aprovação "tranqüila", fato que não gerou noticiário, passando despercebido pela grande imprensa.

Essa aprovação "tranqüila", na realidade, se constituiu em ato formal, uma vez que resultou de acordos firmados pelas lideranças partidárias. A polêmica deslocou-se do plenário para a mesa de negociação, onde, em suas diferentes etapas, se desenvolveu um processo que exigiu paciência, perseverança e espírito cívico de alguns dos seus principais protagonistas, para que chegasse a termo. A unanimidade alcançada na votação em plenário nada mais foi que o resultado dessa negociação.

A rigor, o que representa esse consenso em matéria de educação, num país onde vivem dezenas de

milhões de analfabetos e excluídos do sistema educacional? A quem favorece o consenso? O que possibilitou a construção desse consenso, num parlamento com composição tão heterogênea e majoritariamente conservadora? A opção de evitar o confronto implicou concessões de que ordem para as forças progressistas no Congresso Nacional?

O entendimento do que representa o consenso passa por uma compreensão mais ampla do processo de construção coletiva dessa lei. A incorporação das demandas educacionais da sociedade civil no texto legal, a partir de sua origem, assegurou significativas conquistas para o fortalecimento da escola pública, cuja preservação mobilizou as forças progressistas, que se encontravam em situação desfavorável na correlação de forças no Congresso Nacional. O confronto colocaria em risco os avanços obtidos; a estratégia de negociação constituiu-se meio de viabilizar o projeto, desde o início de sua gestação. À época, o seu relator, deputado Jorge Hage (1990, p.127), afirmava que "a negociação era a única via possível,

simplesmente porque, no parlamento nacional, não se dispõe de força política, de votos suficientes para aprovar as leis como se entende que elas deveriam ser".

É importante registrar que no decorrer desse processo legislativo, a presença do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública representando dezenas de entidades nacionais de professores, estudantes, funcionários e pesquisadores na área de educação contribuiu para a manutenção de dispositivos que traduziam demandas sociais comprometidas com a escola pública. A atuação do fórum teve reconhecimento e peso político dentro do Congresso, conforme se pode inferir do pronunciamento do deputado Florestan Fernandes (PT/SP), que, na sessão de 2 de dezembro de 1992, disse textualmente: "Quero aqui prestar uma homenagem aos educadores brasileiros que colaboraram no Fórum de Defesa da Escola Pública, porque dedicaram durante quatro anos o melhor de seus esforços para nos ajudar a termos um projeto de lei, não ótimo, mas menos precário. Devemos a eles uma contribuição positiva, criadora e corajosa" (Fernandes, 1993, p.24).

Primeira fase de negociação:
breves considerações

Durante o período de 9 de maio a 28 de junho de 1990, ocorreu, na Comissão de Educação, a primeira etapa de negociação, com vistas à aprovação do substitutivo apresentado pelo relator Jorge Hage. A comissão estabeleceu uma metodologia para proceder à negociação, a partir das emendas dos parlamentares. Foram realizadas reuniões prévias do relator com o grupo de deputados membros da comissão, designados pelos seus partidos, para chegarem a um consenso com relação às emendas. A cada capítulo negociado, surgia um texto de consenso que ia sendo submetido à discussão e à votação na comissão (Hage, 1990, p.127).

Apesar de algumas concessões das forças progressistas, não houve descaracterização do texto original, atribuindo-se tal resultado à composição da comissão, àquela época, especialmente a posição de liderança assumida por parlamentares progressistas e com ampla experiência em matéria de educação, como os deputados Florestan Fer-

nandes (PT/SP), Ubiratan Aguiar (PMDB/CE), Otávio Elisio (PSDB/MG), Hermes Zanetti (PSDB/RS), Gumercindo Milhomem (PT/SP), Lidice da Mata (PC do B/BA), além do relator Jorge Hage (PDT/BA).

Nesta fase de negociação, as entidades integrantes do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, reunidas em sala próxima, apresentavam ao relator e demais parlamentares envolvidos com a negociação sua posição sobre os temas mais polêmicos, posições essas que nem sempre prevaleciam na mesa de negociação.

Aprovado na Comissão de Educação, no início do segundo semestre de 1990, o projeto foi encaminhado à Comissão de Finanças, tendo sido designada como relatora a deputada Sandra Cavalcanti (PFL/RJ), que demorou a apresentar seu parecer. Tal fato bem como a obstrução levada a efeito pelas forças conservadoras, especialmente lideradas pelo deputado José Lourenço (PFL/BA), colocaram o projeto de lei correndo sério risco de arquivamento.

Terminada a etapa da apreciação no âmbito das Comissões

Técnicas, o projeto ficou retido na mesa da Câmara durante quatro meses, tendo sido incluído na ordem do dia somente em fins de maio de 1991, quando recebeu 1.263 emendas. O espantoso quantitativo de emendas evidencia as resistências que daí para frente iriam se acentuar. Tanto é que, apesar de vencida esta etapa do processo de tramitação, esta não teve a seqüência esperada, prevalecendo, mais uma vez, as decisões protelatórias. Embora colocado em votação no plenário, em regime de urgência, o projeto retornou às Comissões Técnicas, para ser submetido a novo processo de negociação em torno das emendas apresentadas. Tal fato foi denunciado e provocou protestos de vários segmentos das forças progressistas. O deputado Florestan Fernandes (PT/SP) foi incisivo em seu pronunciamento, na sessão de 28 de abril de 1992, ao afirmar: "... criou-se uma situação absurda, pois aquilo que havia sido aprovado, em seguida foi deturpado (...) está sendo modificado de uma forma que considero empobrecedora, que colide com a concepção de lei que foi defendida quando da Assembléia Nacional

Constituinte (...). Nessas condições, o projeto de lei que resultará da elaboração final será um projeto descosido, com marchas e contra-marchas, deixando de responder às exigências educacionais da presente situação histórica" (Fernandes, 1993, p. 19-20).

Ofensiva conservadora e reação do movimento popular

Com a nova legislatura surgiram sérias dificuldades no encaminhamento da matéria, a começar pela designação de relatorias conservadoras: a deputada Angela Amim (PDS/SC), na Comissão de Educação; o deputado Edvaldo Alves (PDS/SP), proprietário de uma rede de instituições privadas de ensino, localizadas em São Paulo, na Comissão de Constituição e Justiça, e José Carlos Haully (PMDB/PR), na Comissão de Tributação e Finanças. Os relatores acataram grande número de emendas, originárias em sua maioria de parlamentares conservadores e representantes dos interesses privatistas, o que resultou em desvirtuamento do projeto original. O relator da Comis-

são de Constituição e Justiça chegou a apresentar um "substitutivo", de cunho privatista, exorbitando com tal procedimento da competência regimental daquela comissão, relativa ao exame da constitucionalidade e da técnica legislativa e não à apreciação do mérito.

Diante do quadro ameaçador, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública desenvolveu um movimento nacional de protesto diante do desvirtuamento do processo, em desrespeito aos esforços suprapartidários de negociações e de compromissos que vinham sendo assumidos até então. Como culminância, no dia 26 de junho de 1991, o Fórum Nacional realizou um ato público, na rampa do Congresso Nacional, que contou com a presença de, aproximadamente, 10 mil pessoas, entre estudantes e profissionais da educação dos três níveis de ensino, oriundos das diversas unidades federadas brasileiras, além de parlamentares de vários partidos (PMDB, PDT, PSB, PT, PCB e PC do B), destacando a participação de expressivo número de entidades ligadas ao movimento sindical, estudantil e comunitário.

Nessa ocasião, dezenas de fóruns estaduais e municipais já estruturados também se mobilizaram para impedir a votação daquele relatório, promovendo manifestações locais, enviando milhares de telegramas aos parlamentares e lideranças partidárias, assim como pressionando diretamente seus representantes no Congresso Nacional.

Em Manifesto Público, datado de 7 de agosto de 1991, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública denuncia a alteração do conteúdo e do mérito das bases essenciais do Projeto de LDB, proposto pelo substitutivo do relator Edvaldo Alves, no que tange à organização geral do sistema nacional de educação, à posição das entidades mantenedoras privadas, à caracterização dos órgãos executivos do sistema nacional de educação, à composição do Conselho Nacional de Educação, entre outros pontos.

Sem dúvida, a ação política do Fórum Nacional, no Parlamento, junto aos deputados mais progressistas, foi decisiva para obstaculizar a intenção dos empresários da educação, de fazer prevalecer

suas teses, através do relatório de Edvaldo Alves.

Contudo, a tramitação do projeto ficou praticamente paralisada, nos anos de 1991 e 1992, havendo para isso contribuído vários fatos conjunturais. Cabe mencionar a posição do ministro da Educação do governo Collor, professor José Goldemberg, que, ao assumir a pasta, teceu publicamente críticas contundentes ao projeto, bem como realizou gestões, junto às lideranças da Câmara, para que fosse concedido um prazo de 30 dias para a votação do projeto, a fim de que tivesse tempo hábil para um exame mais acurado da matéria. O acatamento da solicitação do governo criou novo impasse, agravado pelas ações protelatórias do bloco governista no Congresso Nacional.

Segunda fase de negociação: entraves e confronto de posições

Diante da pressão popular e das articulações políticas dos partidos progressistas, o Colégio de Líderes reuniu-se para deliberar sobre a retomada das negociações na

LDB. Decidiu-se, então, pela criação de uma Comissão Suprapartidária de Negociação, composta por representantes dos partidos políticos, pelos relatores das Comissões Técnicas e por um representante do governo, ficando definido prazo para o encerramento dos trabalhos. Constituída a Comissão Suprapartidária, agora sob a coordenação da deputada Angela Amim, dela participaram, de forma mais efetiva, além da relatora, os deputados Ubiratan Aguiar (PMDB/CE), Raul Pont (PT/RS), Florestan Fernandes (PT/SP), Arthur da Távola (PSDB/RJ), Maria Luiza Fontenelli (PSB/CE), Renildo Calheiros (PC do B/PE), Eraldo Tinoco (PFL/BA), Celso Bernardi (PDS/RS), Carlos Lupi (PDT/RJ), ficando ausentes os relatores das demais Comissões Técnicas.

A apresentação de vários relatórios pela deputada Angela Amim, que implicaram mudanças de conteúdo introduzidas por força de pressões exercidas, especialmente pelos grupos conservadores, retardou mais uma vez o processo de negociação e somente a quarta

versão, a última delas, serviu de documento-base para a negociação.

Durante vários meses consecutivos, a Comissão Suprapartidária de Negociação desenvolveu um trabalho minucioso, estabelecendo como metodologia de trabalho o exame de artigo por artigo, deixando os mais polêmicos "sobrestados", ou seja, destacados para posterior discussão, enquanto os demais eram negociados para votação em plenário. Apesar de a comissão ter estabelecido o prazo de até 30 de outubro de 1991 para término dos trabalhos, chegou-se ao final do ano legislativo sem que tivesse sido negociado um quarto dos dispositivos.

Em face do emperramento do processo, provocado especialmente pela posição do ministro Goldemberg e pelo deliberado boicote dos deputados governistas, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública empreendeu esforços no sentido de que o projeto fosse votado no primeiro semestre de 1992. Na luta pela agilização da tramitação, o fórum realizou o Seminário Nacional "A LDB em tramitação: Impasses e Perspecti-

vas", em abril de 1992, no Congresso Nacional. Este evento contou com a presença de educadores convidados, bem como de centenas de representantes de entidades de todo o país, parlamentares de vários partidos políticos, além do ministro da Educação que, em seu pronunciamento, reafirmou sua discordância em vários aspectos do projeto.

Apesar do empenho do fórum e das forças progressistas no Congresso Nacional, o processo de negociação praticamente não avançou no decorrer do governo Collor. Com a recomposição da Comissão de Educação da Câmara Federal, em 1992, assume a presidência o deputado Celso Bernardi (PDS/RS), que se compromete em acelerar o processo de negociação através da Comissão Suprapartidária, propondo um cronograma de reuniões e votação, no âmbito da comissão, que todavia não foi cumprido.

Com a mudança do titular do Ministério da Educação, a saída do professor Goldemberg e a posse do deputado Eraldo Tinoco, em agosto de 1992, a Comissão Suprapartidária praticamente não se reuniu. Tal fato se deveu à ação do

novo ministro, até então parlamentar que sistematicamente vinha obstruindo o processo de negociação e tramitação do projeto em questão, chegando a apresentar 1.287 destaques na Comissão de Educação. Em face desses obstáculos, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, respaldado pelos parlamentares progressistas, persistiu no movimento pela agilização do processo. Em 5 de agosto de 1992, entidades do fórum acompanharam os deputados Ubiratan Aguiar (PMDB/CE), Florestan Fernandes (PT/SP), Zaire Rezende (PMDB/MG), em audiência com o Presidente da Câmara, deputado Ibsen Pinheiro (PMDB/RS). Na ocasião, foi-lhe encaminhado o pedido de "urgência urgentíssima" para a votação do projeto, que resultou na deliberação do Colégio de Líderes, na reunião de 6 de agosto, de incluir o Projeto da LDB como prioridade para o segundo semestre de 1992.

Apesar da decisão, a negociação não avançou. A ausência dos parlamentares do bloco governista inviabilizou a realização das reuniões na Comissão de Educação.

Segundo informação oficiosa, o PFL fez "recomendação" no sentido de que os deputados não comparecessem. A falta de quorum mais uma vez retardou a tramitação do projeto, situação que somente veio a se alterar após o *impeachment* do presidente Collor. No governo do presidente Itamar Franco, o novo titular da Pasta da Educação, professor Murilo Hingel, assumiu compromisso com a votação do projeto, alegando a necessidade urgente de uma lei de educação para o país. A retomada do processo foi favorecida pela indicação do deputado Ubiratan Aguiar, que, na condição de vice-líder e representante do governo na negociação da LDB na Câmara, promoveu articulações políticas com vistas à agilização do processo de votação.

Tendo em vista o regime de "urgência urgentíssima", o Projeto da LDB foi colocado em votação no plenário da Câmara, em 25 de novembro de 1992. Essa votação, todavia, não ocorreu, havendo sido adiada para o dia 1º de dezembro. Nesta data, finalmente, foram aprovados, por acordo, o substitutivo do Projeto de Lei nº 1.258/88 (texto de

Jorge Hage) e os três pareceres das Comissões Técnicas, passando a ser apreciado no plenário da Câmara Federal o parecer da Comissão de Educação (Relatório Angela Amim). Foram, então, apresentados 1.275 destaques, em torno dos quais se processou uma nova rodada de negociações.

Fase final de negociação

As negociações passaram a ser coordenadas pelo deputado Ubiratan Aguiar (PMDB/CE), havendo sido indicados para compor a nova comissão os seguintes parlamentares: deputada Angela Amim (PDS/SC), relatora da CECD; deputado Artur da Távola (PSDB/RJ), representante do PSDB; às vezes acompanhado pelo deputado Flávio Arns (PSDB/PR); deputado Carlos Lupi (PDT/RJ), representante do PDT; deputado Eraldo Tinoco (PFL/BA), representante do Bloco Parlamentar (em 1992, formado por PFL, PRN, PSC, PMN); deputada Eurides Brito (PTR/DF), representante do Bloco PTR/PST, depois PP, substituída a partir de dezembro de 1992 (quando assumiu a Secretaria de

Educação do DF) pelo deputado Costa Ferreira (PTR/MA); deputado Raul Pont (PT/RS), representando o PT, substituído a partir de dezembro de 1992 (quando renunciou ao cargo de deputado federal por ter sido eleito vice-prefeito de Porto Alegre-RS) pelo deputado Florestan Fernandes (PT/SP); deputado Roberto Jefferson (PTB/RJ), representando o PTB, em substituição ao deputado Solon Borges dos Reis (PTB/SP) (eleito vice-prefeito de São Paulo-SP e indicado para secretário da educação daquela cidade); deputado Celso Bernardi (PDS/RS), representando o PDS e na qualidade de presidente da Comissão de Educação; deputado Renildo Calheiros (PC do B/PE), representando o PC do B; deputada Maria Luiza Fontenelle (PSB/CE), representando o PSB, deputado Sérgio Arouca (PPS/RJ), algumas vezes presente, representando o PPS; deputado Getúlio Neiva (PL/MG), algumas vezes presente, representando o PL.

O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública acompanhou todo o processo de negociações, que se estendeu por mais de três

meses, sendo instado continuamente pelos partidos progressistas a se manifestar a respeito das questões em discussão. Criou-se até uma certa dependência de seus representantes em relação ao fórum, fato que anteriormente não ocorreu, quando os entendimentos permaneciam a cargo dos partidos.

Durante esse processo de negociações ficaram bastante caracterizadas as posições dos diversos partidos. De um lado, aqueles que defendiam a manutenção dos dispositivos que visavam ao fortalecimento da escola pública, à democratização da gestão, à melhoria da qualidade, entre outros. De outro, os defensores da iniciativa privada, que se colocavam contrariamente a qualquer ingerência do Estado nos estabelecimentos particulares de ensino, além de dificultarem a consolidação de avanços já incorporados ao texto original. Dentre os primeiros, estavam os representantes do PMDB, PSDB, PDT, PSB, PC do B e PT cujas posições nem sempre eram coincidentes, embora prevalecesse o consenso. Já os partidos mais ligados à iniciativa priva-

da, PFL e PDS, mantiveram posições mais coesas em torno dos interesses defendidos.

As maiores polêmicas centraram-se nos artigos "sobretudo", num total de 50, muitos dos quais levaram à situação de impasse, revelando claramente o confronto de posições. Uma das primeiras polêmicas travou-se em torno do "Sistema Nacional de Educação", cuja inserção no projeto constitui uma inovação na legislação educacional brasileira, há muito demandada, visando à ação conjunta das três esferas, federal, estadual, municipal, num esforço organizado, autônomo e permanente do Estado, no sentido de assegurar a universalização da educação e de seu padrão de qualidade no território nacional. Enquanto os partidos mais progressistas defendiam a manutenção do sistema nacional de educação, os outros pleiteavam sua retirada do texto legal, mediante argumentos neoliberais que negavam a presença do Estado no delineamento de normas para a educação ministrada sob a responsabilidade da iniciativa privada. Procla-

mavam que a presença do Estado se constituiria na "mão de ferro" sobre as instituições privadas de ensino.

Argumentos dessa natureza tiveram ampla repercussão no texto da LDB, no que concerne à questão do público e do privado, a exemplo da gestão democrática, normatizada na lei somente para as instituições públicas, enquanto que, para os estabelecimentos privados de ensino, a definição da gestão far-se-á nos respectivos estatutos e regimentos. Este caso evidencia a força política dos grupos conservadores no Congresso Nacional. Apesar da fragilidade de seus argumentos, que poderiam ser facilmente rechaçados, a correlação de forças favorável aos interesses privatistas deu sustentação às suas posições, acabando por retirar conquistas fundamentais anteriormente incorporadas ao texto original.

Para tanto, os grupos conservadores lançavam mão das mais diferentes estratégias, tais como obstrução da votação em plenário, barganha na negociação de questões pontuais, utilização de dispo-

sitivos regimentais da Câmara para forçar acordos de conformidade com seus interesses, além de mecanismos protelatórios usados durante a negociação e que funcionaram como instrumentos de pressão dos grupos privatistas.

Projeto Darcy Ribeiro: novo atropelamento do processo

A apresentação de novo Projeto de LDB pelo senador Darcy Ribeiro e sua rápida aprovação pela Comissão de Educação do Senado Federal, em fevereiro de 1993, acarretaram novos transtornos no processo de construção da lei. O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública passou a discutir estratégias no sentido de assegurar a agilização da tramitação do projeto da Câmara Federal e, ao mesmo tempo, dificultar a tramitação do Projeto Darcy Ribeiro no Senado, uma vez **que** seu encaminhamento à Câmara lhe daria prioridade sobre o projeto que lá se encontrava, em regime de votação. Neste sentido, o senador João Calmon apresentou recurso regimental solicitando que

a discussão do projeto do Senado fosse a plenário, contrapondo-se assim à aprovação do mesmo pela Comissão de Educação do Senado em caráter terminativo. O senador Darcy Ribeiro, no intento de ver seu projeto aprovado, apresentou pedido de votação em regime de "urgência urgentíssima", com apoio de 57 assinaturas de seus pares, que foi derrubado por falta de quorum. Cabe salientar que a posição do ministro da Educação, Murilo Hingel, foi decisiva no sentido de impedir a aprovação final do projeto de Darcy Ribeiro no Senado, na medida em que se colocava frontalmente a favor do projeto da Câmara, em face do processo de construção democrática que o caracterizava.

O Projeto de LDB do senador Darcy Ribeiro trouxe uma divisão no seio das forças progressistas, que inicialmente se aglutinavam em torno do projeto da Câmara, a ponto de o PDT afastar-se da mesa de negociações e, por orientação do seu líder, deputado Luiz Salomão, obstruir uma sessão de votação em plenário, pedindo "verificação de quorum".

Este procedimento lamentável não teve aceitação sequer entre os próprios integrantes daquele partido, que chegaram a manifestar publicamente o seu desagrado. A falta de consenso interno levou a que o representante do PDT, deputado Carlos Lupi, retornasse à mesa de negociações, na sua etapa final. Entretanto, a posição partidária era tentar negociar algumas questões consideradas essenciais, convergindo para dispositivos contidos no projeto do Senado.

Concluída a votação do Projeto de LDB na Câmara, o mesmo foi encaminhado ao Senado para ser apreciado pela Comissão de Educação daquela casa, havendo sido designado seu relator senador Cid Sabóia Carvalho (PMDB/CE). Transcorrido mais de um ano, ape-

sar de pronto o relatório e lido naquela comissão, continua sem previsão o desenlace desse intrincado processo.

Referências bibliográficas

HAGE, Jorge. LDB — análise de uma etapa vencida. *Educação e Sociedade*, São Paulo, n.37, p.125-145, 1990.

FERNANDES, Florestan. *Pronunciamentos*. Brasília: Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação, 1993. cap.:LDB: impasses e contradições.

INFORMATIVO DO FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA LDB, 1992 e 1993.

*Gestão da Escola Pública: alguns Fundamentos**

Vitor Henrique Paro

Universidade de São Paulo (USP)

O homem constrói sua especificidade e se constrói enquanto ser histórico à medida que transcende o mundo natural pelo trabalho. Ao transcender a mera natureza (tudo aquilo que não depende de sua vontade e de sua ação), o homem ultrapassa o nível da *necessidade* e transita no âmbito da *liberdade*. A liberdade é, pois, o oposto do espontaneísmo, da necessidade natural; é algo construído pelo homem à medida que constrói sua própria humanidade.

Incapaz de produzir diretamente sua existência material, o homem só pode fazê-lo no relacionamento e na troca de esforços com seus semelhantes. Esse relacionamento, para se manter na esfera do

humano, para não se degradar ao nível da relação entre coisas (âmbito da necessidade), precisa ser caracterizado pela colaboração e pelo reconhecimento do caráter humano dos indivíduos envolvidos (âmbito da liberdade). Qualquer relação de dominação é, pois, negadora da condição humana. Se é pela verticalidade de minha relação com a natureza, transcendendo-a, que me faço humano, toda vez que renuncio a uma relação de horizontalidade com meu semelhante, dominando-o, nego nele a condição de homem, reduzindo-o a mera natureza.

Na produção material de sua existência, na construção de sua história, o homem produz conhecimentos, técnicas, valores, compor-

* Trabalho redigido por solicitação da Apeoesp — Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo —, para subsidiar as discussões do VI Congresso Estadual de Educação da entidade (18a 20/10/95, em São Paulo-SP).

tamentos, atitudes, tudo enfim que configura o *saber* historicamente produzido. Para que isso não se perca, para que a humanidade não tenha que reinventar tudo a cada nova geração, fato que a condenaria a permanecer na mais primitiva situação, é preciso que o saber esteja permanentemente sendo passado para as gerações subseqüentes. Essa mediação é realizada pela *educação*, entendida como a apropriação do saber historicamente produzido. Disso decorre a centralidade da educação enquanto condição imprescindível da própria realização histórica do homem.

Por sua característica de relação humana, a educação só pode dar-se mediante *o processo pedagógico*, necessariamente dialógico, não dominador, que garanta a condição de sujeito tanto do educador quanto do educando. Por sua imprescindibilidade para a realização histórico-humana, a educação deve ser direito de todos os indivíduos enquanto viabilizadora de sua condição de seres humanos. Isso tudo acarreta características especiais e importância sem limites à *escola*

pública enquanto instância da divisão social do trabalho, incumbida da universalização do saber.

Essas considerações iniciais se fazem necessárias em vista das concepções correntes, que só conseguem ver a escola básica como mera preparação para o vestibular ou para atender aos interesses das empresas.

Se estamos preocupados com a gestão das escolas, temos que considerar, inicialmente, o próprio conceito de *administração* ou de gestão (que serão tomadas aqui como sinônimas). Adotando, assim, o conceito mais geral de administração enquanto "a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados" (Paro, 1993, p. 18), um primeiro aspecto que nos deve chamar a atenção é o da necessidade de adequação dos meios aos fins. Constitui truismo afirmar que qualquer empreendimento humano fracassa se, tendo em vista fins nitidamente estabelecidos, não forem utilizados os procedimentos e recursos adequados para alcançá-los. Mas no ensino público essa evidência é permanentemente ignora-

da, quer no que tange à insistente sonegação de recursos materiais e financeiros em quantidades minimamente necessárias para fazer frente às atividades inerentes à escola, quer no que se refere à utilização de processos "administrativos" que negam frontalmente o objetivo de relação não dominadora intrínseca a qualquer empreendimento verdadeiramente educativo.

Com relação ao primeiro aspecto, é preciso, preliminarmente, desmistificar a falácia presente no discurso de educadores e políticos governistas de que já temos escola para todos (ou para quase todos), faltando apenas buscar a qualidade. Como se a quantidade pudesse existir no vazio, sem se referir a alguma qualidade. O que temos, em geral, são prédios (a que se convencionou qualificar de "escolares") precariamente equipados e mal conservados, onde se amontoam quantidades enormes de crianças e jovens, sem os mais elementares critérios didático-pedagógicos e sem as mínimas condições sequer de convivência humana. Como se pode dizer que há escolas para to-

dos, se as que existem têm de "funcionar" em vários turnos diários para acolher os alunos, reduzindo a quase nada o número de horas diárias de escolaridade? Ou abrigam classes com mais de 40 alunos quando o mais rudimentar conhecimento pedagógico ensina que a aprendizagem nessas condições é drasticamente prejudicada, especialmente com a baixa qualificação e as precárias condições de trabalho possibilitadas pelo infamante salário recebido pelo professor?

Falar de administração sem o mínimo de recursos necessários é desviar a atenção do essencial para fixá-la no acessório. Não tem sentido atribuir o fracasso da escola à incompetência administrativa de diretores e educadores escolares, antes de lhes fornecer os recursos passíveis de serem administrados. Não há dúvida de que é preciso mudar quase tudo na forma de operar das escolas, mas a condição primeira é provê-las dos recursos materiais e financeiros necessários para isso. Articulada a essa medida, é preciso também dotar a unidade escolar da necessária autonomia administrativa e financeira em

relação ao Estado. Não se trata entretanto da "autonomia do abandono" (Oliveira, 1994, p.78 e 79), em que o Estado simplesmente se desincumbe de seu dever de financiar o ensino, deixando a escola a sua (má) sorte ou buscando soluções paliativas e parciais nas formas de privatização do ensino público, que favorecem apenas os interesses particulares e restritos desta ou daquela empresa privada. A autonomia de que falamos exige a descentralização efetiva de todos os recursos que podem ser geridos pela escola, exigindo desta a prestação de contas direta ao Estado, e criando mecanismos institucionais que viabilizem a fiscalização, pelos usuários, da aplicação dos recursos disponíveis.

Ainda sobre a adequação de meios a fins, uma questão de importância fundamental diz respeito à consideração do fim democrático que caracteriza o empreendimento educacional e do perigo representado pelas tendências de transposição para a escola de procedimentos administrativos (busca racional de fins) vigentes em ambientes onde vigora a dominação. A mais em voga dessas tendências toma a em-

presa capitalista como paradigma a ser imitado, propugnando, quer a aplicação da lógica empresarial capitalista na escola pública quer a simples privatização dos serviços educacionais, sob a alegação falsa e interessada de que a eficiência é inerente ao privado, enquanto o público é, necessariamente, ineficiente, ignorando que o privado costuma ser eficiente não porque é privado, mas porque busca objetivos com determinação (embora, como veremos a seguir, esses objetivos não sejam os mesmos da escola), e que o público, em nosso país, costuma ser ineficiente não quando é público, mas quando se articula com interesses particularistas dos grupos privados.

Mas, para tratar do assunto mais consistentemente, é preciso considerar com maior precisão o próprio sentido da organização capitalista que se toma como modelo. Na sociedade capitalista, a quase totalidade da população está desprovida dos meios necessários para produzir sua própria existência, ou seja, dos chamados meios de produção. Estes são propriedade da

ínfima minoria que detém o poder econômico e que, por isso, estabelece, de acordo com seus interesses, as condições sob as quais a maioria poderá ter acesso a tais meios. Como sabemos, o local por excelência onde se dá esse acesso é a empresa capitalista produtora de bens e serviços, na qual, por força dos interesses conflitantes aí presentes, imperam relações de força, marcadas pela dominação dos que detêm o poder econômico sobre os demais. A eficiência da empresa capitalista é medida, pois, pela capacidade que esta tem de levar os trabalhadores a produzirem um excedente do qual ela se apropria e constitui o seu lucro, não havendo nenhuma incompatibilidade entre a busca desse objetivo e a utilização de meios dominadores para conseguí-los, já que seus objetivos são, em última instância, de dominação. Diante disso, impõe-se a constatação de que os objetivos da educação não são apenas diferentes dos da empresa capitalista, mas *antagônicos* a eles. Ao passo que a primeira, enquanto mediação necessária à humanização do homem, deve

buscar a liberdade, articulando-se com valores universais, a segunda, ao ter que se opor aos interesses da imensa maioria, faz uso da dominação, transitando, assim, no âmbito da mera necessidade.

Não se trata de advogar uma pureza para a escola, que a colocaria fora da realidade humana, mas de, precisamente por sua característica social, entendê-la como um instrumento de transformação, não renunciando a seu papel histórico de contribuir para a superação da alienação e da acriticidade prevalentes no âmbito das relações dominadoras que se fazem presentes no processo capitalista de produção.

Estas considerações nos levam a questionar o modelo de direção de nossas escolas públicas. Numa empresa em que o fim é a dominação, não há incompatibilidade nenhuma entre meios e fins, quando as relações de trabalho se dão de forma hierarquizada e autoritária, tendo em vista o mero controle do trabalho alheio. Aí, a coordenação do esforço humano coletivo é vista sempre de forma exterior ao processo e aos interesses dos que se dedi-

cam à busca dos fins da empresa. Na escola não, se esta é uma instituição verdadeiramente educacional.

Por isso, cumpre-nos rever o papel do atual diretor da escola pública estadual de 1º e 2º graus. Hoje, como "*responsável último pela escola*" e diante das inadequadas condições de realização de seus objetivos, o diretor acaba sendo o *culpado primeiro* pela ineficiência da mesma, perdido em meio à multiplicidade de tarefas burocráticas que nada têm a ver com a busca de objetivos pedagógicos. Dotado de toda autoridade para mandar e desmandar, mas sem nenhum poder para fazer atingir os objetivos educativos, o diretor de hoje, por mais bem intencionado que seja, é levado a concentrar em suas mãos todas as decisões, acabando por se mostrar autoritário e ser visto por todos como defensor apenas da burocracia e do Estado. E de pouco adianta, como tem mostrado a prática, um Conselho de Escola, por mais deliberativo que seja, se a função política de tal colegiado fica inteiramente prejudicada pela circunstância de que a autoridade má-

xima e absoluta dentro da escola é um diretor que em nada depende das hipotéticas deliberações desse Conselho, e que tem claro que este não assumirá em seu lugar a responsabilidade pelo (mau) funcionamento da escola.

E preciso, por isso, libertar o diretor de sua marca antieducativa, começando por redefinir seu papel na unidade escolar. A escola não faz falta um chefe, ou um burocrata; à escola faz falta um colaborador, alguém que, embora tenha atribuições, compromissos e responsabilidades diante do Estado, não esteja apenas atrelado ao seu poder e colocado acima dos demais. Para que isso aconteça, é preciso pensar na substituição do atual diretor por um *Coordenador Geral de Escola* que não seja o único detentor da autoridade, mas que esta seja distribuída, junto com a responsabilidade que lhe é inerente, entre todos os membros da equipe escolar. A título de sugestão, pode-se pensar na direção da escola sendo exercida por um colegiado restrito, com até quatro membros, para proporcionar maior agilidade nas deci-

soes. Nesse *Conselho Diretivo*, o Coordenador Geral não teria, em consequência, o papel que desempenha hoje o diretor, sendo apenas um de seus membros que, com mandato eletivo, assumiria por certo período a presidência desse colegiado, dividindo com seus membros a direção da unidade escolar. Isto implicaria ser o *Conselho Diretivo*, e não seu presidente, o responsável último pela escola. Além do Coordenador Geral, faria parte um Coordenador Pedagógico, um Coordenador Comunitário e um Coordenador Financeiro. Nessa composição, embora a tomada de decisões fosse coletiva, cada um teria maior responsabilidade sobre os assuntos de sua área. Ao Coordenador Geral estariam mais ligadas as questões relativas ao desempenho do pessoal, às atividades-meio e à integração dos vários setores da escola; ao Coordenador Pedagógico caberia cuidar mais das atividades-fim, preocupado com a situação de ensino e tudo que diz respeito diretamente a sua viabilização; o Coordenador Comunitário cuidaria mais de perto das medidas ne-

cessárias para promover o envolvimento da comunidade, em especial os usuários, na vida da escola; e ao Coordenador Financeiro estariam subordinadas as questões relativas à aplicação dos recursos disponíveis, bem como a parte escriturai da unidade escolar.

Os coordenadores escolares seriam recrutados na própria unidade escolar entre os professores (providos pela via do concurso público) e teriam mandatos temporários (dois ou três anos), sendo escolhidos por via eletiva por parte de pessoal escolar, alunos e pais (Cf. Paro, 1995, p.109 e 120). As funções seriam previstas na carreira do magistério e a formação acadêmica exigida seria a de licenciatura em nível superior. A formação específica em habilitação de administração escolar ou similar seria totalmente dispensada, por inútil que se tem mostrado na prática. O concurso para professor procuraria avaliar o conhecimento do candidato sobre: a) seu conteúdo programático específico (Geografia, Matemática, Biologia, Língua Portuguesa etc); b) os fundamentos da

educação (históricos, filosóficos, sociológicos, econômicos, psicológicos); c) a Didática e as metodologias necessárias para bem ensinar determinado conteúdo programático; e d) as questões relacionadas à situação da escola pública.

Paralelamente ao Conselho Diretivo, e como órgão imprescindível para a gestão escolar, continuaria a existir o *Conselho de Escola*, de caráter consultivo e deliberativo, com dimensões semelhantes às atuais (representação de pais, alunos, professores e funcionários em geral), e com enriquecimento de suas funções: além das atribuições atuais, englobaria também as finalidades (legais) das atuais APMs, que seriam extintas. O Conselho de Escola funcionaria basicamente como um órgão de assessoria e fiscalização do Conselho Diretivo e teria como um de seus propósitos prioritários fazer da participação dos pais um objeto de preocupação e um fim da própria escola, de modo a aproximar a família das questões pedagógicas e a tornar a unidade escolar integrada ao seu meio, e não um corpo estranho como é hoje.

Outro ponto de extrema relevância a se considerar numa desejável reestruturação administrativa das escolas públicas, visando a uma gestão escolar consistente, diz respeito aos *Conselhos de Classe e de Série*. Hoje esses conselhos se atem às questões de avaliação do rendimento discente com, pelo menos, dois vícios ou desvios de suas funções. O primeiro consiste na redução da avaliação do aluno à verificação de seu desempenho em provas, hipervalorizando as notas e os conceitos, como se a isso pudesse restringir-se o objetivo de distribuição do saber historicamente produzido. O segundo vício tem sido o de não conseguir perceber a inadequação da escola para o ensino e jogar a culpa de seu fracasso sobre o aluno, sob a alegação de que este "não quer aprender", como se a principal atribuição da escola moderna, em termos técnicos, não devesse ser precisamente utilizar todo o progresso da teoria didático-pedagógica para levar o educando a *querer* aprender.

Se estamos convencidos da relevância social da escola, é preciso afirmar seu compromisso com a

qualidade dos serviços que presta, ou seja, com a eficiência com que ela alcança seu fim específico, que consiste na apropriação do saber pelo educando, não na capacidade deste para tirar notas ou responder a provas e testes; daí a total irracionalidade e falta de sentido das alternativas de avaliação externa da escola por meio de testes e provas à imagem e semelhança dos concursos vestibulares. Por isso, em termos administrativos, a escola tem de ser avaliada em seu conjunto, levando em conta a avaliação como elemento imprescindível no processo de realização de objetivos. Além disso, a natureza específica de seu produto (Paro, 1993, p.135 e 149) exige que a avaliação seja um processo permanente que permeie todas as atividades e os procedimentos no interior da escola, procurando dar conta da qualidade e da adequação do desempenho de todos os envolvidos, não apenas do aluno. Daí a relevância de que mecanismos coletivos como os Conselhos de

Classe e de Série sejam integrados por professores, funcionários, alunos e pais, bem como rearticulados em suas funções e propósitos, de modo a se constituírem elementos de constante avaliação e redimensionamento de todas as atividades-fim da escola e instrumento de prestação de contas da qualidade de seu produto à sociedade.

Referências bibliográficas

- OLIVEIRA, Ana Angélica Rodrigues de. *A eleição para diretores e a gestão democrática na escola pública*. Rio de Janeiro, 1994. Dissertação (mestrado) — FE, UFRJ.
- PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- . *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã, 1995.

*A Escola e a Sexualidade: por que Negar o Prazer?**

Elizeu dementino de Souza

Universidade Federal da Bahia (UFBa)

Este trabalho é resultado da dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, com o propósito de verificarmos o porquê da abordagem fragmentada da sexualidade na prática pedagógica e seus reflexos em relação à formação do educando, possibilitando-nos identificar e analisar os princípios que respaldam o papel da escola, da família, da Igreja, dos meios de comunicação e outros na introjeção de valores que reforçam a negação do desejo e a deserotização dos sujeitos no cotidiano.

Nossa pesquisa tem como meta investigar as relações entre "sexualidade e educação", cujo propó-

sito é indagar as relações pertinentes à educação sexual dos jovens baianos' e a concepção destes sobre a sexualidade, com base na construção cotidiana, no que concerne aos valores expressos nos discursos sexuais, a ideologia, os julgamentos morais e o conhecimento sexual.

Epistemologicamente buscaremos entender a construção da sexualidade e do discurso extrojado ou não, partindo de referenciais básicos, tais como: a ideologia sexual, os julgamentos morais, o conhecimento objetivo sobre a sexualidade, a formação do conhecimento sexual, o grau de conhecimento atual da educação sexual, o canal de informação ou as fontes de

* Trabalho apresentado na 18ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), realizada em Caxambu-MG, no período de 17 a 21 de setembro de 1995. ¹ Entende-se por "jovem baiano" os sujeitos pesquisados do 1º ano do 2º grau, do Colégio Central, representando a nossa amostra.

aprendizagem sexual e os valores simbólicos pertinentes à sexualidade e outros adotados como variáveis que subsidiaram a pesquisa.

O cerne epistemológico que norteou o objeto desta investigação foi o paradigma foucaultiano do "poder-saber", porque o mesmo nos possibilitou analisar, a partir do "micropoder", os valores subjacentes aos discursos sexuais, diante do papel exercido pela família, pela Igreja e pela escola, no que tange ao poder disciplinar exercido sobre o corpo, logo, sobre a sexualidade.

Assim, trabalhamos com as categorias analíticas do "micropoder", do "disciplinamento" — "poder disciplinar" — e do "dispositivo de sexualidade", com o objetivo de inter-relacionar os "discursos enunciativos" dos sujeitos entrevistados com as posições teóricas de Michel Foucault.

Ao pesquisar os referenciais e as variáveis, procuramos entender os mecanismos inerentes à educação sexual, com base nas relações entre corpo-poder-saber e suas correlações com o disciplinamento, delimi-

tando o papel da educação na formação do cidadão e, conseqüentemente, a utilização do corpo como alvo e objetivo do poder-saber.

Nossa pesquisa teve como espaço empírico ou campo de estudo e investigação o Colégio Estadual da Bahia — Central —, pois o mesmo se apresenta como um espaço plural no que diz respeito à síntese das experiências culturais, conforme suas múltiplas possibilidades de manifestações dos valores da sexualidade, e teve como sujeitos epistemológicos os alunos da 1ª série do 2º grau, do turno noturno, do ano de 1993. A referida instituição dispõe de 21 turmas da 1ª série do 2º grau, dentre as quais selecionamos os sujeitos do estudo, objetivando, a partir da amostra, detectar as diferentes formas de representação da sexualidade diante de sua construção cotidiana e simbólica da mesma.

Não demos prioridade, neste trabalho, a um levantamento quantitativo do despertar da sexualidade no jovem baiano, nem ao índice de gravidez na juventude, às práticas sexuais dos jovens, à primeira

menstruação, ao aborto, às perversões sexuais. Isto porque nosso objeto de estudo não se centra numa abordagem fisiológica nem genética da sexualidade no seu estado natural. Nossa investigação centra-se na perspectiva epistemológica de compreensão das representações sexuais e as conseqüentes buscas do prazer e do desejo diante das necessidades humanas, e de como o capitalismo apropria-se da sexualidade nos seus diferentes momentos históricos, apropriando-se do corpo, para torná-lo dócil e útil.

A princípio, esta proposta tem como meta desmistificar a biologização da sexualidade e pesquisar os entraves pertinentes do desejo sexual, buscando entender a subjacência biológica do comportamento sexual na sociedade moderna. Objetivamos relacionar sexualidade e educação, adotando como paradigma o "dispositivo de sexualidade", do ponto de vista de Foucault, correlacionando-o com o poder-saber, com o disciplinamento, Concomitantemente, com a exploração do corpo como alvo do poder-saber.

A prioridade para a investigação das relações entre sexualidade e educação concentra-se na análise das representações que os jovens têm da sexualidade, através da dinâmica social, dos discursos e das relações travadas entre a escola e a família, que prega a falácia da sobrevivência da espécie, por meio da reprodução — sexo lícito — e a tradução da biologização da sexualidade como paradigma sociocultural. Entender a *sexualidade* como criação do espírito humano, como produto de forças sociais e históricas, como uma "unidade imaginária" é a meta desta pesquisa.

Se a sexualidade também é o resultado de uma elaboração histórica e social, não somos ingênuos a ponto de afirmarmos que a biologia, a fisiologia e a morfologia do organismo devem ser esquecidos, vez que é sobre eles que estabelecemos as condições e os princípios da sexualidade humana. A biologia não cria os princípios da nossa existência sexual, ela condiciona e delimita aquilo que é provável e possível.

O postulado que favorece a compreensão do objeto da nossa

investigação é a dimensão cultural e histórica da sexualidade, a qual tem sua base na concepção histórica do corpo e do sistema de *valores* de cada sociedade, articulado ao poder, que dá forma e preestabelece paradigmas para a compreensão desse fenômeno subjetivo que é a erotização.

O enfoque metodológico está ancorado na "pesquisa etnográfica". Para tanto utilizamos variáveis que conduziram nossa investigação, no sentido de detectar e categorizar os pontos básicos das representações da sexualidade por parte dos jovens, tais como:

— *O despertar da sexualidade, interação, forma e conteúdo.*

— *Comportamento verbal e não-verbal.*

— *Grau de conhecimento e desenvolvimento sexual.*

— *Enfoque biologizante da sexualidade.*

— *Ideologia sexual, julgamentos morais e educação ou formação sexual.*

Ao analisarmos os discursos sexuais dos jovens e, concomitantemente, percebemos os valores subjacentes aos mesmos, procura-

mos detectar através do dito e do não dito, ou seja, "da história de vida" de cada sujeito da investigação os elementos que caracterizam a construção da sexualidade na vivência social do homem.

Quanto à operacionalização metodológica, afirmamos que, a princípio, aplicamos um questionário fechado, de junho a dezembro de 1993, às 21 turmas do 1º ano do 2º grau do turno noturno, totalizando 1.129 alunos matriculados no Colégio Central. Do total de alunos matriculados em 1993, constatamos que 40% se evadiram, 10% foram transferidos, 10% abandonaram o colégio e 40% concluíram o ano letivo.

Com base referencial nos 40% de alunos que permaneceram na escola, é que começamos a realizar a pesquisa, aplicando 500 instrumentos fechados, dos quais apenas 127 foram devolvidos, servindo de suporte para construirmos o perfil dos sujeitos entrevistados e levantarmos as questões que subsidiaram as entrevistas abertas.

Embora estivéssemos trabalhando com a metodologia etnográfica, o instrumento fechado teve

sua importância metodológica inicial, pois objetivava aproximar o pesquisador dos sujeitos pesquisados, bem como abordar questões gerais acerca da sexualidade e da identificação da clientela, a fim de que pudéssemos categorizar e descrever as variáveis emergentes da investigação.

A organização e a operacionalização das entrevistas abertas nasceram a partir das questões coletadas no instrumento fechado e da tentativa de demarcar os capítulos da referida dissertação, com o objetivo de pesquisarmos etnograficamente as variáveis básicas da investigação.

Quanto aos dados coletados, foram analisados em dois momentos: o primeiro, que se caracteriza pela categorização apresentada pela clientela a partir do instrumento fechado — questionário — e o segundo, que objetivava levantar os valores subjacentes aos discursos sexuais dos sujeitos pesquisados, em torno do papel da família, da Igreja, da escola, das concepções de sexo, sexualidade, prazer, dos estereótipos dos papéis

sexuais e do comportamento sexual do jovem hoje, demarcando, assim, as variáveis centrais da investigação.

No processo da investigação identificamos, nos discursos dos sujeitos entrevistados, valores passados pela Igreja, pela família, pela escola e pelos meios de comunicação, que determinam as representações sexuais vivenciadas pelos indivíduos no cotidiano. Conseqüentemente, nesta pesquisa, foi através dos "discursos enunciativos" que os dogmas, os preconceitos, os costumes e as posturas sexuais se evidenciaram em função da multiplicidade dos elementos discursivos. Nesse sentido,

"... por essa mesma razão, deve-se conceber o discurso como uma série de segmentos descontínuos, cuja função táctica não é uniforme nem estável. Mas, precisamente, não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o dominante e o dominado; mas, ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em

estratégias diferentes (...) os discursos como silêncios nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem apostos a ele. E preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mima, expõe, debilita e permite borrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão a guarida ao poder, fixam suas interdições, mas, também, afrouxam seus laços e dão margem à tolerância mais ou menos obscura..." (Foucault, 1988a, p.95-96).

Assim, é através dos discursos que os jovens introjetam valores que reforçam a negação do desejo, o medo do sexo, a recusa ao prazer, a redução à genitalidade, tudo em função das interdições vinculadas desde a mais tenra idade pela família, Igreja e, mais tarde, no processo de socialização da criança, pela escola e pelos meios de comunicação.

A análise dos valores subjacentes aos discursos sexuais deve-se em função da leitura minuciosa e estratégia entre o poder-saber, o micropoder e o disciplinamento extrojeto nas representações vivenciadas pelos sujeitos nos seus diferentes momentos históricos. Evidencia-se que

"... os discursos são elementos ou blocos táticos no campo das correlações de força; podem existir discursos diferentes e mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia; podem, ao contrário, circular sem mudar de forma entre estratégias opostas. Não se trata de perguntar aos discursos sobre o sexo, de que teoria implícita derivam, ou que divisões morais introduzem, ou que ideologia — dominante ou dominada — representam; mas, ao contrário, cumpre interrogá-los nos dois níveis, o de sua produtividade tática (que efeitos recíprocos de poder e saber proporcionam) e o de sua integração estratégica (que conjuntura e que correlação de forças tornam necessária sua utilização em tal ou qual episódio dos diversos confrontos produzidos)..." (Foucault, 1988a, p.97).

O discurso com sua "produtividade tática" e "sua integração estratégica" tem definido mentalidades cuja referência básica são os valores que identificamos no processo da investigação. Entender o corpo como alvo e objeto de investimentos imperiosos através da docilização, do controle, das delimitações, das proibições, das sanções e das obrigações, como forma de vigiá-lo e puni-lo, com o objetivo de discipliná-lo, tem sido a estratégia política do poder-saber.

A propósito,

"... o momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente ao aumento de suas habilidade, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se, então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder

que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma 'anatomia política', que é também igualmente uma 'mecânica do poder', está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos 'dóceis'..." (Foucault, 1989, p. 127).

No que tange à educação formal e seu papel em relação à docilidade e ao controle do corpo, salientamos que,

"... a escola, em primeiro lugar, cuida do controle; não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica — movimentos, gestos, atitudes, rapidez; poder infinitesimal sobre o corpo ativo. O objeto, em seguida, do controle; não, ou não mais, os elementos significativos do

comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício. A modalidade, enfim, implica uma coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado, e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as 'disciplinas'..." (Foucault, 1989, p. 126).

Ao cuidar do corpo, controlando-o, a escola busca dessexualizar os indivíduos; isso ocorre com tanta frequência que os sujeitos entrevistados chegam a afirmar que a escola não trabalha em nenhum momento com a sexualidade, porque os professores são despreparados, porque "acham que somos adultos e que não precisamos de

informações sobre o sexo". Avançando nos discursos, os jovens pesquisados afirmam que a "escola deveria trabalhar com a sexualidade", mas não "sabemos por que no Central isso não acontece", "acho que é porque o diretor não quer", ou "porque a Secretaria de Educação não definiu".

Diversos são os equívocos manifestados nos discursos dos entrevistados, que, pelo fato de a escola — turno noturno — não assumir uma proposta educativa que dê prioridade à conscientização, mesmo que seja dos aspectos concernentes à abordagem biológica e genética da sexualidade humana — coito, gravidez, ejaculação, doenças sexualmente transmissíveis e outras —, para os alunos, a sexualidade passa despercebida pela instituição escolar. Em princípio, compreendemos que

"... a ação do educador, que visa proibir as manifestações sexuais dos adolescentes, pode ser explicada totalmente pelas exigências contingentes de natureza social? Na sociedade burguesa ocidental, os jovens são obrigados, por razões

econômicas, a atingir uma idade avançada para poderem se casar e ter relações sexuais; a educação, então, deve se esforçar para inculcar-lhes paciência. Mas isto justifica que, para atingir tal fim, a sexualidade seja objeto de uma condenação moral de que os adolescentes não passem ao ato que se lhes proíbe até mesmo o pensamento, e que tudo o que se refere à sexualidade seja condenado..." (Milot, 1987, p. 15).

Assim, valores como docilidade, submissão, subserviência e obediência são perpassados e introjetados pelos indivíduos, tendo como finalidade precípua a preparação para o matrimônio. Nesta perspectiva,

"... a família e a escola, com efeito, não são nos nossos dias, de um ponto de vista político, senão oficinas da ordem social burguesa, destinadas à fabricação de pessoas ajuizadas e obedientes..." (Reich, 19-, p.97).

A obediência e, conseqüentemente, o "disciplinamento" e a "docilidade" são evidenciados quando, investigando as relações entre a família, a Igreja e a sexua-

lidade, os jovens pesquisados afirmam que o papel fundamental exercido pela família centra-se na exigência da preparação para o matrimônio, com base no sexo lícito e monogâmico. Tende-se, nesse momento, a enfatizar a reclusão ao prazer, a negar a sexualidade infantil, o diálogo, salientando a desinformação, o medo, os tabus e preconceitos em torno da sexualidade sem culpabilidade. Nesse sentido,

"... o matrimônio é o único espaço onde o exercício da sexualidade é consentido e considerado lícito, seja pelas autoridades religiosas ou pelas civis. Isto significa que a sexualidade pré-matrimonial ou extramatrimonial é proibida, e quem a pratica é censurável. O matrimônio, portanto, contribui fortemente para manter vivo o sentimento de culpa em todas aquelas pessoas que, de um modo ou de outro, conseguem ou procuram conseguir uma satisfação sexual fora dos seus limites. E seu número é extraordinário. O matrimônio realmente merece ser designado como o mais eficaz meio de culpabilidade das massas..." (Bernardi, 1985,p.97).

Convém salientar que a relação sexo-culpabilidade e todos os binômios que giram em torno do corpo (corpo-alma, prazer-pecado, carne-concupiscência e outros), no que se refere à sexualidade, são impregnados de valores tidos como vergonhosos. Ora, o que a linguagem religiosa vem definindo e pregando como "carne" vem determinar mentalidades e suas representações, que negam qualquer possibilidade de reconstrução da dita "sexualidade normal". Assim, convém salientar que

"... na linguagem religiosa corrente usa-se muito frequentemente a palavra 'carne' para fazer referência à sexualidade. E não por acaso. Ninguém faz objeções particulares contra os pés, o pâncreas, as carótidas ou o nariz, nem contra suas funções. Tanto o cidadão comum como o fiel fervoroso podem tranquilamente caminhar, digerir, consentir no afluxo de sangue para o cérebro e cheirar uma flor. Mas no que toca à sexualidade a coisa é ou-

tra. Aliás, observe-se bem, a coisa é outra em tudo que pode relacionar-se com a sexualidade. Não estamos falando especialmente dos órgãos genitais, por séculos definidos como 'vergonhosos', mas também da pele, da boca, da língua, dos cabelos, das coxas, do traseiro, do peito, todos pontos extremamente suspeitos, cujas funções são preocupantes. A carícia e o beijo, para não falar de outros contatos eróticos menos suaves, constituem ofensas à Lei do homem e à Lei de Deus..." (Bernardi, 1985, p.61).

Retomando a discussão apresentada anteriormente acerca do papel da escola, do controle, do disciplinamento exercido por ela, e da dessexualização dos indivíduos na prática pedagógica, afirmamos que diferentes pesquisadores² têm buscado construir propostas pedagógicas sobre Educação Sexual, partindo do princípio da orientação e/ou da informação sobre os aspectos biológicos e discutindo as relações da sexualidade em face dos

²Diferentes pesquisadores têm sistematizado propostas de educação sexual, tais como: Fucs (BA), Matarazzo (SPX Caridade (PE), Castro (SP), Ribeiro (RJ), Kcling (RS), Suplicy (SP), Millet (BA) e outros.

aspectos sociais, embora esses pesquisadores, em sua grande maioria, venham reforçando a biologização do entendimento da sexualidade humana, o que, para nós, é uma tendência fragmentada e reducionista.

Ao apresentar uma proposta de educação sexual, Caridade levanta algumas considerações em relação ao "que fazer em sala de aula? Como passar para as crianças informações positivas e necessárias sobre sexo?" Para o referido autor, sexualidade é

"... a dimensão mais prazerosa do indivíduo e, também, a que causa maior número de preocupação, sobretudo nos setores da sociedade onde estão em formação as crianças e os jovens: a família e a escola. Nosso maior desafio é ajudá-los a expandir seu potencial e não impedir os movimentos que a natureza sabe realizar em direção ao bem-estar, ao prazer, à felicidade..." (Caridade, 1993, p. 164).

Faz-se necessário refletirmos um pouco sobre a "positividade do sexo se não vivemos satisfatoriamente?" Devemos questionar que valores e quais posturas estamos assu-

mindando diante da vida, dos educandos e da "moral sexual", que introjetamos e vivenciamos no cotidiano. Será que nós, educadores, estamos preparados para trabalhar com as crianças e os jovens sobre a sexualidade? Que concepções temos de sexo, sexualidade e prazer? Como poderemos desmistificar a biologização articulada à sexualidade?

Transcrevo as palavras de Amparo Caridade (1993, p. 173), pois acredito que este seja o caminho:

"... coloco estas questões em primeiro lugar porque acho difícil transmitir uma dimensão positiva do sexo se não se vive essa experiência; se teve sua educação sexual entravada, bloqueada, distorcida ou negada. Penso que a vivência da sexualidade é um direito inalienável do ser humano. Daí ser necessário, portanto, que o professor faça sua busca nesse sentido, questionando-se, revolucionando-se pessoalmente, atrevendo-se a ser feliz, ousando viver com prazer. Muitas vezes, isso supõe uma terapia que nem sempre os salários permitem, mas é preciso não abrir mão do direito de conquistar a

melhoria da qualidade de sua sexualidade e do seu prazer..."

Avançando, Caridade (1993, p. 173) relaciona os textos didáticos utilizados no cotidiano escolar e a sexualidade, questionando

"... se os textos didáticos, aparentemente inocentes e inofensivos, mas seguramente assexuados, deverão continuar a ser utilizados em sala de aula. Esse fato é tão gritante na realidade dos colégios, que na pesquisa de Nosella sobre *As Belas Mentiras — A Ideologia Subjacente aos Textos Didáticos*, a autora nem sequer faz referência à questão da sexualidade. Ou seja, os textos são absolutamente assexuados (...) A isso, podemos acrescentar que a dessexualização dos textos faz parte dessa visão idealizada. Os textos didáticos deverão ser o primeiro alvo de nossa reflexão e de nossa ação criativa (...) Por exemplo, um texto sobre família, que a apresenta como um conjunto de felicidade e união entre todos os seus membros, a criatividade do professor pode subverter esta 'cas-

ta imagem' e mostrar que, sem uma vida sexual satisfatória, são impossíveis tanto o equilíbrio como o bem-estar. Assim, cada leitura crítica feita ao texto didático poderá dar margem à engenhosidade do professor nos mais variados temas de vida e de sexualidade..."

A possibilidade de minar as mentalidades e representações assexuadas e amorfas da sexualidade dos indivíduos passa inicialmente por uma definição de uma política educacional que entenda a educação sexual como elemento mediador de equilíbrio, bem-estar e prazer do homem, tendo como princípio a concepção de um novo homem e de uma nova sociedade, onde a sexualidade seja encarada como a totalidade do homem e não mais reduzida à genitalidade, porque somos muito mais que pênis e vagina.

Os sujeitos entrevistados no processo da pesquisa entendem que nas escolas deveriam acontecer trabalhos que abordassem os assuntos relativos ao sexo, pois é um fator fundamental; assim, Mara³ conclui que

¹ Os nomes utilizados são fictícios e representam sujeitos pesquisados no espaço empírico.

"... eu só acho que a educação, a Secretaria de Educação deveria se preocupar mais com esse fator, que é fundamental, o fato do sexo, da sexologia nas escolas, tanto do primeiro quanto do segundo grau; porque isso existe, está aí, qualquer pessoa sabe, qualquer criança sabe disso e deveria ter instrução sobre isso. Você vê jovens adolescentes de 15,13, 14 anos grávidas, porque não têm instrução; a escola acha um escândalo e não é escândalo, tem que se encarar essas coisas com naturalidade..."

Reforçando o discurso e os valores disseminados pela família, Igreja e escola, estão os meios de comunicação, em especial a televisão, apontando duas perspectivas antagônicas: uma que possibilita às crianças poderem conviver com uma sexualidade menos contida, reprimida e sublimada, e até aprender novas formas de amor, e outra que trabalha com base na moralidade e nos parâmetros hegemônicos de uma sexualidade que reforça todos os valores patriarcais e burgueses. Assim, a ética e os valores perpassados pela

televisão tendem a acentuar e a docilizar os indivíduos, em torno das múltiplas manifestações sexuais. Nesse sentido,

"... a TV se alimenta também na fonte da moralidade sexual mais tradicional da sociedade brasileira, no ideal de família que reproduz modelos de masculinidade e feminilidade, atividade e passividade, opressão e submissão. Como disse Muniz Sodré, na TV 'subjaz a idéia clássica da família patriarcal como *pater familias*, o centro da esfera de decisões, comandando filhos, mulheres, agregados, servos. Se no real histórico já desapareceu a multifuncionalidade da família patriarcal, ela permanece no nível do imaginário, como matriz simbólica da narrativa popular de maior consumo no Brasil de hoje, a telenovela'. Para o pesquisador, o velho imaginário da família patriarcal superpõe-se a outros conteúdos 'modernos' que a telenovela foi incorporando, acompanhando as transformações na família: descasamentos, liberdade sexual, gravidez indesejada etc. ..." (Simonetti, 1993, p.83-84).

Como síntese do nosso trabalho, podemos afirmar que as representações extrojetadas no nível lingüístico, através dos discursos e dos comportamentos sexuais dos jovens, estão longe de, efetivamente, construírem uma nova forma de vida, onde sexualidade e prazer estejam inter-relacionados. Constatamos essa afirmativa nos diferentes momentos que vivenciamos no campo investigado, observando os sujeitos da pesquisa, convivendo com eles e levantando as concepções sobre sexo, sexualidade, educação, prazer, estereótipos dos papéis sexuais, influências da família, da Igreja e da escola sobre a sexualidade e, conseqüentemente, sobre o comportamento sexual dos jovens, hoje, que traduzem valores biologizantes, tabuizados e subservientes.

Optamos em concluir este trabalho com alguns discursos dos sujeitos entrevistados acerca do comportamento sexual dos jovens, com o objetivo de salientarmos os princípios apresentados e discutidos durante a pesquisa. Para a maioria dos jovens, o comportamento e as representações sexuais vivenciadas

por eles são tidas como "avançadas", porque os jovens hoje "fazem sexo de qualquer jeito", ou "talvez as pessoas estejam vivendo o sexo como coisa mecânica"; porém isso não significa que os jovens estão conscientes, porque em nenhum momento eles refletem e buscam compreender os mecanismos de poder e de saber sobre o corpo e o prazer, que subjazem à sexualidade. Assim, Mara diz que

"... o comportamento sexual do jovem hoje está mais avançado. Antes era 'mamãe-papai', beijinho e abraço. Tudo que vivi foi diferente, o de hoje não combina comigo, é muito forte, muito ousado, avançado, é muita porcaria, mais fácil de pegar doenças (tanto o oral, quanto o anal), eu não pratico. O comportamento de hoje é muito avançado e prejudicial, os jovens hoje fazem sexo de qualquer jeito para satisfazer o desejo sexual, porque falam que é bom fazer, que acham bonito alguém fazendo, às vezes fazem e nem sabem o que e por que estão fazendo. Isso não é liberdade, é ousadia, falta de entendimento, descaração..."

Para Carlos, os jovens hoje estão

"... muito liberais, hoje em dia está todo mundo esclarecido, para qualquer tipo de sexo, sexo oral, posições que antes a sociedade considerava um escândalo, mas que hoje em dia passa por uma coisa normal. O jovem transa por transar, não tem consciência; em relação aos jovens de hoje, eles só querem usar suas parceiras e pronto, sentiu prazer deixa tudo acontecer normal, depois terminam por ali, estão transando mais..."

José acredita que o avanço e a liberdade se traduzem na evolução, ou seja,

"... hoje está mais evoluído. Antigamente o homem casava com a menina só daqui a seis meses; hoje já se vêem antes de casar, transam antes de casar, está mais avançado. Antigamente o homem quando via uma mulher, endurecia o pênis; hoje a mulher está nua e o homem não sente nada, porque eleja conhece as partes todinhas delas, eu creio que isso seja importante porque antigamente o povo só se interessava mais em fazer filhos, não se importava

com prazeres. Na verdade eles sentiam vontade de fazer o filho, não tinha aquela parte mais gostosa que acontece hoje, a putaria, a sacanagem. Antigamente não tinha isso, e só se preocupava em montar e fazer o filho. Para ele era ótimo. Hoje faz sacanagem, tem coisas novas..."

Corroborando a posição de José, Genival conclui que

"... os jovens estão transando mais do que antigamente por causa da evolução. Acho que é isso, a evolução da adolescência, do jovem. Não, o jovem não está consciente porque você vê aí tanto filho sem pai, adolescente de barriga. Essas meninazinhas não sabem o que fazem, tudo com fogo, não sabem o que realmente significa sexo e dá nisso aí..."

Nesse sentido, o avanço, a liberdade e a evolução no nível prático não significam necessariamente que os jovens estejam conscientes acerca da sexualidade. Observamos os paradoxos nos próprios discursos apresentados por eles, quando dizem que a prática desenfreada, inconseqüente e ousada é "falta de entendimento, descarração", ou seja, os jovens homens

"só querem usar suas parceiras e pronto", "hoje tem sacanagem, tem coisas novas".

Nesse momento final, urge a necessidade de retomarmos um discurso inicial e, com base no discurso enquanto categoria do poder-saber, do disciplinamento e do adestramento e docilização do corpo e da sexualidade, concluir nosso trabalho tomando as palavras de Foucault (1988a, p.34-35), ao afirmar que

"... desde o século XVIII o sexo não cessou de provocar uma espécie de erotismo discursivo generalizado. E tais discursos sobre o sexo não se multiplicaram fora do poder ou contra ele, porém lá onde ele se exercia e como meio para seu exercício; criaram-se em todo canto incitações a falar; em toda parte, dispositivos para ouvir e registrar, procedimentos para observar, interrogar e formular. Desenfurnam-no e obrigam-no a uma existência discursiva. Do singular imperativo, que impõe a cada um fazer de sua sexualidade um discurso permanente, aos múltiplos mecanismos da justiça que incitam, extraem, organizam e institucionalizam o discurs-

so do sexo, foi imensa a prolixidade que nossa civilização exigiu e organizou. Talvez nenhum outro tipo de sociedade jamais tenha acumulado, e num período histórico relativamente tão curto, uma tal quantidade de discurso sobre o sexo. Pode ser, muito bem, que falemos mais dele do que de qualquer outra coisa: obstinamo-nos nessa tarefa; convencemo-nos por um estranho escrúpulo de que dele não falamos nunca o suficiente, de que somos demasiado tímidos e medrosos, que escondemos a deslumbrante evidência, por inércia e submissão, de que o essencial sempre nos escapa e ainda é preciso partir à sua procura. No que diz respeito ao sexo, a mais inexaurível e impaciente das sociedades talvez seja a nossa..."

Referências bibliográficas

ABRAHAM, Tomas et al. *Foucault e la ética*. Buenos Aires: Letra Buena, 1992.

BERGER, D., LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1991.

- BERNARDI, Marcello. *A deseducação sexual*. São Paulo: Summus, 1985.
- CARIDADE, Amparo. A educação sexual nas turmas de 1ª a 4ª séries do 1º grau. In: RIBEIRO, Marcos. *Educação sexual*. São Paulo: Rosa dos Tempos, 1993. p.163-176.
- CASEY, James. *A história da família*. São Paulo: Ática, 1992.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1991.
- DELEUZE, Giles, GUATTARI, Félix. *O anti-Édipo*. Rio de Janeiro: Imago, 1979.
- DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1985.
- ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do estado*. 4.ed. São Paulo: Global, 1984. (Coleção base, 45).
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- História da sexualidade I. a vontade de saber*. 10.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988a.
- História da sexualidade II. o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1988b.
- História da sexualidade III. o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1988c.
- Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- _____ *Microfísica do poder*. 9.ed. Rio de Janeiro: Global, 1990.
- GUATTARI, Félix. *Micropolítica: cartografia do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- HELLER, Agnès. *Cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura*. um conceito antropológico.

- lógico. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.
- LOWEN, Alexander. *Prazer, uma abordagem criativa da vida*. Tradução por Ibáñez de Carvalho Filho. São Paulo: Summus, 1984.
- LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 1991.
- MILLOT, Catherine. *Freud: anti-pedagogo*. [S.l.], 1987. p. 15.
- REICH, Wilhelm. *A análise do caráter*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____ *A função do orgasmo*. S.ed. São Paulo: Círculo do Livro, 1988.
- _____ *A revolução sexual*. &.ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1988.
- _____ *O combate sexual da juventude*. 8. ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1988.
- _____ *Psicopatologia e sociologia da vida sexual*. São Paulo: Global, [19--].
- RIBEIRO, Marcos (Org). *Educação sexual, novas idéias, novas conquistas*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993.
- SIMONETTI, Cecília. *Mercado de paixões, a influência da mídia no comportamento sexual infantil*. In: RIBEIRO, Marcos (Org). *Educação sexual: novas idéias, novas conquistas*. São Paulo: Rosa dos Tempos, 1993. p.83-84.

ÍNDICE DO VOLUME 75

Este índice refere-se às matérias do volume 75 (número 179/180/181) da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Divide-se em duas partes, de acordo com os diferentes pontos de acesso: índice de Autores e índice de Assuntos.

Como consequência da modernização dos serviços editoriais do Inep, este índice, pela primeira vez, foi gerado automaticamente por computador. Assim, a alfabetização dos termos obedece à ordenação lógica do *software* adotado.

Quanto ao índice de Autores: .
arrolados pelo último sobrenome;
. os livros resenhados têm entrada pelo autor da resenha, com remissiva do autor do livro para o autor da resenha.

Quanto ao índice de Assuntos: . rotação das palavras significativas do título; . os termos em negro — extraídos do Thesaurus Brasileiro de Educação (Brased) — indicam assuntos não constantes do título.

INDICE DE AUTORES

- ALVES, Júlia Falivenc. | FUNARI, Pedro Paulo A. O ensino de História na escola técnica: teoria e prática. RBEP, v.75, n.179/180/181, p. 118-131, jan./dez. 1994. seção: Estudos. Desenvolvimento da capacidade crítica/Capacidade crítica
- ANDRADE, Maria da Conceição L. de. | PEREIRA, Gilson R. de M., PIRES, João Maria. Ensino de ciências e capital lingüístico: notas para a construção de um objeto de pesquisa. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.333-341, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa. Interação verbal/Evasão escolar/Formação de conceitos/Educação científica/Linguagem
- CAZELLI, Sibcle, SOUSA, Guaracira Gouvêa de, SOUSA, Carlos Nereu de, FRANCO, Creso. O que os estudantes fazem em um museu de ciências: avaliando a efetividade de uma exposição sobre Astronomia. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.315-319, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa. Atividades extra-classe
- DE GREGORI, Waldemar. A crise dos que discutem paradigmas. Resposta a Vera Maria P de Miranda Henriques. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.243-250, jan./dez. 1994. seção: Questão em debate. Filosofia da educação
- EMMEL, Maria Luisa G. | SILVA, Carla C. B. da, Analisando habilidades envolvidas em brincadeiras com escolares. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.306-314, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa. Jogos infantis/Desenvolvimento de habilidades
- FRANCHETTO, Bruna. O papel da educação escolar no processo de domesticação das línguas indígenas pela escrita. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.409-421, jan./dez. 1994. seção: Comunicações e informações. Bilingüismo/Educação indígena/Ensino bilíngüe
- FRANCO, Creso. | CAZELLI, Sibebe, SOUSA, Guaracira Gouvêa de, SOUSA, Carlos Nereu de. O que os estudantes fazem em um museu de ciências: avaliando a efetividade de uma exposição sobre Astronomia. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.315-319, jan./

- dez. 1994. seção: Notas de pesquisa. Atividades extra-classe
- FRIGOTTO, Gaudêncio ver GENTILI, Pablo/Resenha/.
- FUNARI, Pedro Paulo A., ALVES, Júlia Falivene. O ensino de História na escola técnica: teoria e prática. RBEP, v.75, n.179/180/181, p. 118-131, jan/dez. 1994. seção: Estudos. Desenvolvimento da capacidade crítica/Capacidade crítica
- GENTILI, Pablo /Resenha/ FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. RBEP, v.75, n. 179/180/181, p.384-387, jan./dez. 1994. seção: Resenhas críticas. Política da educação/Administração da educação/Ensino público
- GOMES, Candido Alberto. Os caminhos e descaminhos dos recursos financeiros em educação. RBEP, v.75, n. 179/180/181, p.9-32, jan./dez. 1994. seção: Estudos. Financiamento da educação/Custos da educação
- GRINSPUN, Mirian Paura Sabrosa Zippin. Os novos paradigmas em educação: os caminhos viáveis para uma análise. RBEP, v.75, n. 179/180/181, p.211-242, jan./dez. 1994. seção: Questão em debate. Filosofia da educação/Aprender a ser/Conteúdo da educação
- GRUPIONI Luis Doniseti Benzi. Impasses na legislação sobre educação escolar indígena no Congresso Nacional. RBEP, v.75, n. 179/180/181, p.395-408, jan./dez. 1994. seção: Comunicações e informações. Projeto de LDB/Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Estatuto das Sociedades Indígenas/Política da educação
- HAGUETTE, André /Resenha/ HAGUETTE, Teresa Maria Frota. Metodologias qualitativas na Sociologia. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.390-394, jan./dez. 1994. seção: Resenhas críticas. Pesquisa-ação/Pesquisa participante
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. Universidade: nos bastidores da produção do conhecimento. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.157-169, jan./dez.1994. seção: Estudos. Produção técnico-científica/Atividade de magistério/Pós-graduação stricto-sensu/Professor de ensino superior

- HAGUETTE, Tereza Maria Frota ver HAGUETTE, André/Resenha/. cacionais/Educação de adultos/História da educação brasileira
- LEITE, Sérgio Antonio da Silva, PALMA, Luciane Vieira. Teoria e prática de professores considerados construtivistas. RBEP, v.75, n. 179/180/181, p.170-210, jan./dez. 1994. seção: Estudos. Atividade docente
- LOBO, Yolanda Lima (Coord.). A formação de um "novo" tipo de professor no modelo nacional-desenvolvimentista (1950/1962). RBEP, v.75, n.179/180/181, p.327-333, jan./dez.1994. seção: Notas de pesquisa. História da educação brasileira/Escola Nova/Escola normal
- LOPES, Luiz Paulo da Moita. Linguagem, interação e formação do professor. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.355-366, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa. Ensino de línguas/Cultura e linguagem
- MAFRA, Leila de Alvarenga. O ensino médio noturno e a sociedade brasileira: expansão e organização pedagógica. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.89-117, jan./dez. 1994. seção: Estudos. Curso noturno/Oportunidades edu-
- MARQUES, Mario Osório ver ZACCUR, Edwiges/Resenha/.
- MONTE, Nietta Lindenberg. Reprodução e criação: o conflito no currículo indígena. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.42M28, jan./dez. 1994. seção: Comunicações e informações. Educação indígena
- MORAES, Ana Shirley de Franca (Coord). Otrabalhador-estudante no ensino superior: suas representações e expectativas em relação ao mercado de trabalho e ao ensino. RBEP, v.75, n. 179/180/181, p.367-371, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa. Aluno trabalhador/Curso noturno
- MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Rupturas e permanências na busca de uma melhoria qualitativa: o ensino público no Distrito Federal (1979/1988). RBEP, v.75, n. 179/180/181, p.64-88, jan./dez. 1994. seção: Estudos. Política da educação/Qualidade do ensino/Política administrativa/Democratização do ensino
- PALMA, Luciane Vieira. | LEITE, Sérgio Antonio da Silva. Teoria e

- prática de professores considerados construtivistas. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.170-210, jan./dez. 1994. seção: Estudos. Atividade docente
- PARO, Vitor Henrique. Gestão da escola pública: alguns fundamentos. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.441-449, jan./dez. 1994. seção: Comunicações e informações. Administração escolar/Organização administrativa
- PARO, Vitor Henrique ver PATTO, Maria Helena Souza/Resenha/.
- PASSOS, Elizete Silva. Educação das virgens: um estudo do cotidiano do Colégio Nossa Senhora das Mercês. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.301-306, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa. História da educação brasileira/Educação da mulher/Escola católica
- PATTO, Maria Helena Souza/Resenha/PARO, Vitor Henrique. Por dentro da escola pública. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.373-376, jan./dez. 1994. seção: Resenhas críticas. Escola de primeiro grau/Ensino público/Qualidade do ensino
- PEREIRA, Eva Waisros. | ROCHA, Lúcia Maria da Franca. Projeto de LDB — a estratégia da negociação. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.428-440, jan./dez. 1994. seção: Comunicações e informações. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Direito educacional/Política da educação
- PEREIRA, Gilson R. de M., PIRES, João Maria, ANDRADE, Maria da Conceição L. de. Ensino de ciências e capital lingüístico: notas para a construção de um objeto de pesquisa. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.333-341, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa. Interação verbal/Evasão escolar/Formação de conceitos/Educação científica/Linguagem
- PEREIRA, Ruth da Cunha. Educação em serviço para o professor: dimensões de sua estrutura operacional. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.33-63, jan./dez. 1994. seção: Estudos. Papel do professor/Aperfeiçoamento profissional/Administração escolar/Desenvolvimento profissional/Atividade de magistério
- PIRES, João Maria, ANDRADE, Maria da Conceição L. de. | PEREIRA,

- Gilson R. de M. Ensino de ciências e capital lingüístico: notas para a construção de um objeto de pesquisa. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.333-341, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa. Interação verbal/Evasão escolar/Formação de conceitos/Educação científica/Linguagem
- RANGEL, Mary /Resenha/ SILVA, Tomaz Tadeu da. Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.376-383, jan./dez. 1994. seção: Resenhas críticas. Educação e sociedade/Epistemologia da educação
- RIED, José Joaquín Brunner. Pesquisa social e decisões políticas: o mercado do conhecimento. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.251-271, jan./dez. 1994. seção: Traduções. Classe intelectual/Política da educação
- ROCHA, Lúcia Maria da Franca, PEREIRA, Eva Waisros. Projeto de LDB — a estratégia da negociação. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.428-440, jan./dez. 1994. seção: Comunicações e informações. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Direito educacional/Política da educação
- ROSA, Paulo Ricardo da Silva (Coord.). Computadores na escola: premissas docentes e institucionais em Campo Grande -MS. RBEP, v.75, n. 179/180/181, p.341-354, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa. Informatização do ensino/Ensino por computador
- SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. Participação na universidade: penetrando nos meandros do cotidiano. RBEP, v.75, n.179/180/181, p. 132-156, jan./dez. 1994. seção: Estudos. Avaliação institucional/Administração do ensino superior/Administração participativa
- SILVA, Carla C. B. da, EMMEL, Maria Luisa G. Analisando habilidades envolvidas em brincadeiras com escolares. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.306-314, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa. Jogos infantis/Desenvolvimento de habilidades
- SILVA, Tomaz Tadeu da ver RANGEL, Mary/Resenha/.
- SOUSA, Carlos Nereu de, FRANCO, Creso. | CAZELLI, Sibeles, SOUSA, Guaracira Gouvêa de. O que os estudantes fazem em um museu de ciências: avaliando a

- efetividade de uma exposição sobre Astronomia. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.315-319, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa. Atividades extra-classe
- SOUSA, Guaracira Gouvêa de, SOUSA, Carlos Nereu de, FRANCO, Creso. | CAZELLI, Sibeles. O que os estudantes fazem em um museu de ciências: avaliando a efetividade de uma exposição sobre Astronomia. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.315-319, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa. Atividades extra-classe
- SOUZA, Elizeu dementino de. A escola e a sexualidade: por que negar o prazer? RBEP, v.75, n. 179/180/181, p.450-467, jan./dez. 1994. seção: Comunicações e informações. Educação sexual
- ZACCUR, Edviges /Resenha/MARQUES, Mario Osório. A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência. RBEP, v.75, n.179/180/181. p.387-389, jan./dez. 1994. seção: Resenhas críticas. Educação escolar
- ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan. Ambiente de desenvolvimento de crianças pré-escolares. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.319-327, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa. Desenvolvimento da criança/Condições sócio-econômicas/Família e educação

ÍNDICE DE ASSUNTOS

- (1950/1962). I A formação de um "novo" tipo de professor no modelo nacional-desenvolvimentista RBEP, v.75, n.179/180/181, p.327-333, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa. História da educação brasileira/Escola nova/Escola normal
- (1979/1988). | Rupturas e permanências na busca de uma melhoria qualitativa: o ensino público no Distrito Federal. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.64-88, jan./dez. 1994. seção: Estudos. Política da educação/Qualidade do ensino/Política administrativa/Democratização do ensino
- Administração da educação/Ensino público | Política da educação/ GENTILI, Pablo /Resenha/ FRI-GOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.384-387, jan./dez. 1994. seção: Resenhas críticas.
- Administração do ensino superior/ Administração participativa | Avaliação institucional/ SE-GENREICH, Stella Cecília Duarte. Participação na universidade: penetrando nos meandros do cotidiano. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.132-156, jan./dez. 1994. seção: Estudos.
- Administração escolar/Desenvolvimento profissional/Atividade de magistério | Papel do professor/ Aperfeiçoamento profissional/ PEREIRA, Ruth da Cunha. Educação em serviço para o professor: dimensões de sua estrutura operacional. RBEP, v.75, n. 179/180/181, p.33-63, jan./dez. 1994. seção: Estudos.
- Administração participativa | Avaliação institucional/Administração do ensino superior/ SE-GENREICH, Stella Cecília Duarte. Participação na universidade: penetrando nos meandros do cotidiano. RBEP, v.75, n.179/180/181, p. 132-156, jan./dez. 1994. seção: Estudos.
- Aluno trabalhador/Curso noturno. MORAES, Ana Shirley de Franca (Coord). Otrabalhador-estudante no ensino superior: suas representações e expectativas em relação ao mercado de trabalho e ao ensino. RBEP, v.75, n.179/180/181,

- p. 367-371, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa.
- análise. | Os novos paradigmas em educação: os caminhos viáveis para uma. RBEP, v. 75, n. 179/180/181, p.211-242, jan./dez. 1994. seção: Questão em debate. Filosofia da educação/Aprender a ser/Conteúdo da educação
- Aperfeiçoamento profissional/Administração escolar/Desenvolvimento profissional/Atividade de magistério | Papel do professor/ PEREIRA, Ruth da Cunha. Educação em serviço para o professor: dimensões de sua estrutura operacional. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.33-63, jan./dez. 1994. seção: Estudos.
- Aprender a ser/Conteúdo da educação | Filosofia da educação/ GRINSPUN, Mirian Paura Sabrosa Zippin. Os novos paradigmas em educação: os caminhos viáveis para uma análise.- RBEP, V.75, n.179/180/181, p.211-242, jan./dez. 1994. seção: Questão em debate.
- aprendido e da docência. | A aprendizagem na mediação social do. RBEP, v.75, n.179/180/181. p.387-389, jan./dez. 1994. seção: Resenhas críticas. Educação escolar
- aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência. | A RBEP, v.75, n.179/180/181. p.387-389, jan./dez. 1994. seção: Resenhas críticas. Educação escolar
- Astronomia. | O que os estudantes fazem em um museu de ciências. avaliando a efetividade de uma exposição sobre. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.315-319, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa. Atividades extra-classe
- Atividade de magistério | Papel do professor/Aperfeiçoamento profissional/Administração escolar/Desenvolvimento profissional/ PEREIRA, Ruth da Cunha. Educação em serviço para o professor: dimensões de sua estrutura operacional. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.33-63. jan./dez. 1994. seção: Estudos.
- Atividade de magistério/Pós-graduação stricto-sensu/Professor de ensino superior | Produção técnico-científica/ HAGUETTE, Teresa Maria Frota. Universidade: nos bastidores da produção do

- conhecimento. RBEP, v.75, n.179/180/181, p. 157-169, jan./dez. 1994. seção: Estudos.
- avaliando a efetividade de uma exposição sobre Astronomia. | O que os estudantes fazem em um museu de ciências: RBEP, v.75, n.179/180/181, p.315-319, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa. Atividades extra-classe
- bastidores da produção do conhecimento. | Universidade: nos. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.157-169, jan./dez. 1994. seção: Estudos. Produção técnico-científica/Atividade de magistério/Pós-graduação stricto-sensu/Professor de ensino superior
- brincadeiras com escolares. | Analisando habilidades envolvidas em RBEP, v.75, n.179/180/181, p.306-314, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa. Jogos infantis/Desenvolvimento de habilidades
- caminhos e descaminhos dos recursos financeiros em educação. | Os RBEP, v.75, n.179/180/181, p.9-32, jan./dez. 1994. seção: Estudos. Financiamento da educação/Custos da educação
- caminhos viáveis para uma análise. | Os novos paradigmas em educação: os. RBEP, v.75, n. 179/180/181, p.211-242, jan./dez. 1994. seção: Questão em debate. Filosofia da educação/Aprender a ser/Conteúdo da educação
- Campo Grande -MS. | Computadores na escola: premissas docentes e institucionais em. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.341-354, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa. Informatização do ensino/Ensino por computador
- capacidade crítica | Desenvolvimento da capacidade crítica/ FUNARI, Pedro Paulo A., ALVES, Júlia Falivenc. O ensino de História na escola técnica: teoria e prática. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.118-131, jan./dez. 1994. seção: Estudos.
- capitalismo real. | Educação e a crise do. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.384-387, jan./dez. 1994. seção: Resenhas críticas. Política da educação/Administração da educação/Ensino público
- ciências e capital lingüístico: notas para a construção de um objeto de pesquisa. | Ensino de. RBEP, v.75,

- n.179/180/181, p.333-341, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa. Interação verbal/Evasão escolar/Formação de conceitos/Educação científica/Linguagem
- ciências: avaliando a efetividade de uma exposição sobre Astronomia. | O que os estudantes fazem em um museu de. RBEP, v.75, n. 179/180/181, p.315-319, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa. Atividades extra-classe
- Colégio Nossa Senhora das Mercês. | Educação das virgens: um estudo do cotidiano do. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.301-306, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa. História da educação brasileira/Educação da mulher/Escola católica
- Condições sócio-econômicas/Família e educação | Desenvolvimento da criança/ ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan. Ambiente de desenvolvimento de crianças pré-escolares. RBEP, v.75, n. 179/180/181, p.319-327, jan/dez. 1994. seção: Notas de pesquisa.
- conflito no currículo indígena. | Reprodução e criação: o. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.421-428, jan./dez. 1994. seção: Comunicações e informações. Educação indígena
- Congresso Nacional. | Impasses na legislação sobre educação escolar indígena no. RBEP, v.75, n. 179/180/181, p.395-408, jan./dez. 1994. seção: Comunicações e informações. Projeto de LDB/Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Estatuto das Sociedades Indígenas/Política da educação
- conhecimento. | Pesquisa social e decisões políticas: o mercado do. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.251 -271, jan./dez. 1994. seção: Traduções. Classe intelectual/Política da educação
- conhecimento. | Universidade: nos bastidores da produção do. RBEP, v.75,n,179/180/181,p.157-169. jan./dez. 1994. seção: Estudos. Produção técnico-científica/Atividade de magistério/Pós-graduação stricto-sensu/Professor de ensino superior
- construção de um objeto de pesquisa. | Ensino de ciências e capital lingüístico: notas para a. RBEP, v.75, n.l 79/180/181, p.333-341, jan./dez. 1994. seção: Notas de

- pesquisa. Interação verbal/
Evasão escolar/Formação de
conceitos/Educação científica/
Linguagem
- construtivistas. | Teoria e prática de
professores considerados. RBEP,
v.75, n. 179/180/181, p. 170-210,
jan./dez. 1994. seção: Estudos.
Atividade docente
- Conteúdo da educação | Filosofia da
educação/Aprender a ser/
GRINSPUN, Mirian Paura Sa-
brosa Zippin. Os novos para-
digmas em educação: os cami-
nhos viáveis para uma análise.
RBEP, v.75, n. 179/180/181,
p.211-242, jan./dez.1994. seção:
Questão em debate.
- cotidiano do Colégio Nossa Senhora
das Mercês. | Educação das vir-
gens: um estudo do. RBEP, v.75,
n.179/180/181, p.301-306, jan./
dez. 1994. seção: Notas de pes-
quisa. História da educação
brasileira/Educação da mulher/
Escola católica
- cotidiano. | Participação na universida-
de: penetrando nos meandros do.
RBEP, v.75, n.179/180/181, p.132-
156, jan./dez.1994. seção: Estudos.
Avaliação institucional/Adminis-
tração do ensino superior/Admi-
nistração participativa
- criação: o conflito no currículo indíge-
na. | Reprodução e. RBEP, v.75,
n.179/180/181, p.421-428, jan./
dez. 1994. seção: Comunicações e
informações. Educação indígena
- crianças pré-escolares. | Ambiente de
desenvolvimento de. RBEP, v.75,
n.179/180/181, p.319-327, jan./
dez. 1994. seção: Notas de pes-
quisa. Desenvolvimento da cri-
ança/Condições sócio-econômi-
cas/Família e educação
- crise do capitalismo real. | Educação e
a. RBEP, v.75, n.179/180/181,
p.384-387, jan./dez. 1994. seção:
Resenhas críticas. Política da
educação/Administração da
educação/Ensino público
- crítica em tempos pós-modernos. | Te-
oria educacional. RBEP, v.75,
n.179/180/181, p.376-383, jan./
dez. 1994. seção: Resenhas críti-
cas. Educação e sociedade/
Epistemologia da educação
- Cultura e linguagem | Ensino de lín-
guas/ LOPES, Luiz Paulo da
Moita. Linguagem, interação e
fomiação do professor. RBEP,

- v.75, n. 179/180/181, p.355-366, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa.
- currículo indígena. | Reprodução e criação: o conflito no. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.421-428, jan./dez. 1994. seção: Comunicações e informações. Educação indígena
- Curso noturno | Aluno trabalhador/MORAES, Ana Shirley de Franca (Coord.). O trabalhador-estudante no ensino superior: suas representações e expectativas em relação ao mercado de trabalho e ao ensino. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.367-371, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa.
- Custos da educação | Financiamento da educação/ GOMES, Candido Alberto. Os caminhos e descaminhos dos recursos financeiros em educação. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.9-32, jan./dez. 1994. seção: Estudos.
- decisões políticas: o mercado do conhecimento. | Pesquisa social e. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.251-271, jan./dez.1994. seção: Traduções. Classe intelectual/ Política da educação
- defesa do ensino público (1959). | Manifesto dos educadores democratas em. RBEP, v.75, n. 179/180/181, p.273-300, jan./dez. 1994. seção: Segunda edição. História da educação brasileira
- democratas em defesa do ensino público (1959). | Manifesto dos educadores. RBEP, v.75, n. 179/180/181, p.273-300, jan./dez. 1994. seção: Segunda edição. História da educação brasileira
- Democratização do ensino | Política da educação/Qualidade do ensino/Política administrativa/MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Rupturas e permanências na busca de uma melhoria qualitativa: o ensino público no Distrito Federal (1979/1988). RBEP, v.75, n.179/180/181, p.64-88, jan./dez. 1994. seção: Estudos.
- descaminhos dos recursos financeiros em educação. | Os caminhos e RBEP, v.75, n.179/180/181, p.9-32, jan./dez. 1994. seção: Estudos. Financiamento da educação/Custos da educação
- desenvolvimento de crianças pré-escolares. | Ambiente de. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.319-327, jan./

dez. 1994. seção: Notas de pesquisa. **Desenvolvimento da criança/Condições sócio-econômicas/Família e educação**

Desenvolvimento de habilidades | Jogos infantis/ SILVA, Carla C. B. da, EMMEL, Maria Luisa G. Analisando habilidades envolvidas em brincadeiras com escolares. **RBEP**, v.75,n. 179/180/181, p.306-314, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa.

Desenvolvimento profissional/Atividade de magistério | Papel do professor/Aperfeiçoamento profissional/Administração escolar/ PEREIRA, Ruth da Cunha. Educação em serviço para o professor: dimensões de sua estrutura operacional. **RBEP**, v. 75, n.179/180/181,p.33-63,jan./dez. 1994. seção: Estudos.

Direito educacional/Política da educação | Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ ROCHA, Lúcia Maria da Franca, PEREIRA, Eva Waisros. Projeto de **LDB — a estratégia da negociação.** **RBEP**, v.75, n.179/180/181, p.428-440, jan./dez. 1994. seção: Comunicações e informações.

discutem paradigmas. Resposta a Vera Maria P de Miranda Henriques. | A crise dos que. **RBEP**, v.75, n.179/180/181,p.243-250,jan./dez. 1994. seção: Questão em debate. **Filosofia da educação**

Distrito Federal (1979/1988). | Rupturas e permanências na busca de uma melhoria qualitativa: o ensino público no. **RBEP**, v.75, n. 179/180/181, p.64-88, jan./dez. 1994. seção: Estudos. **Política da educação/Qualidade do ensino/Política administrativa/Democratização do ensino**

docência. | A aprendizagem na mediação social do aprendido e da. **RBEP**, v.75, n. 179/180/181. p.387-389, jan./dez. 1994. seção: Resenhas críticas. Educação escolar

domesticação das línguas indígenas pela escrita. | O papel da educação escolar no processo de. **RBEP**, v.75, n. 179/180/181, p.409-421, jan./dez. 1994. seção: Comunicações e informações. **Bilingüismo/Educação indígena/Ensino bilíngüe**

dos que discutem paradigmas. Resposta a Vera Maria P. de Miranda Henriques. | A crise. **RBEP**, v.75,

- n.179/180/181, p.243-250, jan./dez. 1994. seção: Questão em debate. Filosofia da educação
- educação escolar indígena no Congresso Nacional. | Impasses na legislação sobre. RBEP, v.75, n. 179/180/181, p.395-408, jan./dez. 1994. seção: Comunicações e informações. Projeto de **LDB**/Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Estatuto das Sociedades Indígenas/Política da educação
- educação escolar no processo de domesticação das línguas indígenas pela escrita. | O papel da. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.409-421, jan./dez. 1994. seção: Comunicações e informações. Bilingüismo/Educação indígena/Ensino bilíngüe
- Educação científica/Linguagem | Interação verbal/Evasão escolar/Formação de conceitos/ PEREIRA, Gilson R. de M, PIRES, João Maria, ANDRADE, Maria da Conceição L. de. Ensino de ciências e capital lingüístico: notas para a construção de um objeto de pesquisa. RBEP, v.75, n. 179/180/181, p.333-341, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa.
- Educação da mulher/Escola católica I História da educação brasileira/ PASSOS, Elizete Silva. Educação das virgens: um estudo do cotidiano do Colégio Nossa Senhora das Mercês. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.301-306, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa.
- Educação de adultos/História da educação brasileira | Curso noturno/Oportunidades educacionais/ MAFRA, Leila de Alvarenga. O ensino médio noturno e a sociedade brasileira: expansão e organização pedagógica. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.89-117, jan./dez. 1994. seção: Estudos.
- Educação indígena/Ensino bilíngüe | Bilingüismo/ FRANCHETTO, Bruna. O papel da educação escolar no processo de domesticação das línguas indígenas pela escrita. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.409-421, jan./dez. 1994. seção: Comunicações e informações.
- educação. | Os caminhos e descaminhos dos recursos financeiros em. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.9-32, jan./dez. 1994. seção: Estudos. Financiamento da educação/Custos da educação

- educação: os caminhos viáveis para uma análise. | Os novos paradigmas em. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.211-242, jan./dez. 1994. seção: Questão em debate. Filosofia da educação/Aprender a ser/Conteúdo da educação
- educadores democratas em defesa do ensino público (1959). | Manifesto dos. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.273-300, jan./dez. 1994. seção: Segunda edição. História da educação brasileira
- efetividade de uma exposição sobre Astronomia. | O que os estudantes fazem em um museu de ciências: avaliando a. RBEP, v.75, n. 179/180/181, p.315-319, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa. Atividades extra-classe
- ensino de História na escola técnica: teoria e prática. | O. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.118-131, jan./dez. 1994. seção: Estudos. Desenvolvimento da capacidade crítica/Capacidade crítica
- ensino médio noturno e a sociedade brasileira: expansão e organização pedagógica. | O. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.89-117, jan./dez. 1994. seção: Estudos. Curso noturno/Oportunidades educacionais/Educação de adultos/História da educação brasileira
- ensino público (1959). | Manifesto dos educadores democratas em defesa do. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.273-300, jan./dez. 1994. seção: Segunda edição. História da educação brasileira
- ensino público no Distrito Federal (1979/1988). | Rupturas e permanências na busca de uma melhoria qualitativa: o. RBEP, v.75, n. 179/ 180/181, p.64-88, jan./dez. 1994. seção: Estudos. Política da educação/Qualidade do ensino/Política administrativa/Democratização do ensino
- ensino superior: suas representações e expectativas em relação ao mercado de trabalho e ao ensino. | O trabalhador-estudante no. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.367-371, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa. Aluno trabalhador/ Curso noturno
- Ensino bilíngüe | Bilingüismo/Educação indígena/ FRANCHETTO, Bruna. O papel da educação escolar no processo de domesticação das línguas indígenas pela escrita.

RBEP, v.75, n.179/180/181, p.409-21, jan./dez. 1994. seção: Comunicações e informações.

Ensino por computador | Informática do ensino/ ROSA, Paulo Ricardo da Silva (Coord). Computadores na escola: premissas docentes e institucionais em Campo Grande -MS. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.341-354, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa.

Ensino público | Política da educação/Administração da educação/ GENTILI, Pablo /Resenha/ FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.384-387, jan./dez. 1994. seção: Resenhas críticas.

Ensino público/Qualidade do ensino | Escola de primeiro grau/ PATTO, Maria Helena Souza/Resenha/PARO, Vitor Henrique. Por dentro da escola pública. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.373-376, jan./dez. 1994. seção: Resenhas críticas.

ensino. | O trabalhador-estudante no ensino superior: suas representações e expectativas em relação ao

mercado de trabalho e ao. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.367-371, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa. **Aluno trabalhador/ Curso noturno**

Epistemologia da educação | Educação e sociedade/ RANGEL, Mary /Resenha/ SILVA, Tomaz Tadeu da. Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.376-383, jan./dez. 1994. seção: Resenhas críticas.

escola e a sexualidade: por que negar o prazer? | A. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.450-467, jan./dez. 1994. seção: Comunicações e informações. **Educação sexual**

escola pública | Por dentro da. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.373-376, jan./dez. 1994. seção: Resenhas críticas. Escola de primeiro grau/Ensino **público/Qualidade do ensino**

escola pública: alguns fundamentos. | Gestão da. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.441-449, jan./dez. 1994. seção: Comunicações e informações **Administração escolar/Organização administrativa**

- escola técnica: teoria e prática. | O ensino de História na. RBEP, v.75, n.179/180/181, p. 118-131, jan./dez. 1994. seção: Estudos. Desenvolvimento da capacidade crítica/Capacidade crítica
- Escola católica | História da educação brasileira/Educação da mulher/ PASSOS, Elizete Silva. Educação das virgens: um estudo do cotidiano do Colégio Nossa Senhora das Mercês. RBEP, v.75, n. 179/180/181, p.301-306, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa.
- Escola normal | História da educação brasileira/Escola Nova/ LOBO, Yolanda Lima (Coord). A formação de um "novo" tipo de professor no modelo nacional-desenvolvimentista (1950/1962). RBEP, v.75, n.179/180/181, p.327-333, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa.
- Escola Nova/Escola normal | História da educação brasileira/ LOBO, Yolanda Lima (Coord). A formação de um "novo" tipo de professor no modelo nacional-desenvolvimentista (1950/1962). RBEP, v.75, n.179/180/181, p.327-333, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa.
- escola: premissas docentes e institucionais em Campo Grande - MS. | Computadores na. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.341-354, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa. Informatização do ensino/Ensino por computador
- escolares. | Analisando habilidades envolvidas em brincadeiras com RBEP, v.75, n. 179/180/181, p.306-314, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa. Jogos infantis/Desenvolvimento de habilidades
- escrita. | O papel da educação escolar no processo de domesticação das línguas indígenas pela. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.409-421, jan./dez. 1994. seção: Comunicações e informações. Bilingüismo/Educação indígena/Ensino bilíngüe
- Estatuto das Sociedades Indígenas/ Política da educação | Projeto de LDB/Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ GRUPIONI, Luis Doniseti Benzi. Impasses na legislação sobre educação escolar indígena no Congresso Nacional. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.395-408, jan./dez. 1994. seção: Comunicações e informações.

- estrutura operacional. | Educação em serviço para o professor: dimensões de sua. RBEP, v.75, n. 179/180/181, p.33-63, jan./dez. 1994. seção: Estudos. **Papel do professor/Aperfeiçoamento profissional/Administração escolar/Desenvolvimento profissional/Atividade de magistério**
- estudantes fazem em um museu de ciências: avaliando a efetividade de uma exposição sobre Astronomia. | O que os. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.315-319, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa. Atividades **extra-classe**
- estudo do cotidiano do Colégio Nossa Senhora das Mercês. | Educação das virgens, um. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.301-306, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa. **História da educação brasileira/Educação da mulher/Escola católica**
- Evasão escolar/Formação de conceitos/Educação **científica/Linguagem** | **Interação verbal/** PEREIRA, Gilson R. de M, PIRES, João Maria, ANDRADE, Maria da Conceição L. de. Ensino de ciências e capital lingüístico: notas para a construção de um objeto de pesquisa. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.333-341, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa.
- expansão e organização pedagógica. | O ensino médio noturno e a sociedade brasileira:. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.89-117, jan./dez. 1994. seção: Estudos. Curso noturno/Oportunidades educacionais/Educação de adultos/História da educação brasileira
- expectativas em relação ao mercado de trabalho e ao ensino. | O trabalhador-estudante no ensino superior: suas representações e. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.367-371, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa. Aluno **trabalhador/Curso noturno**
- exposição sobre Astronomia. | O que os estudantes fazem em um museu de ciências: avaliando a efetividade de uma. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.315-319, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa. Atividades extra-classe
- Família e educação | Desenvolvimento da criança/Condições sócio-econômicas/ ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan. Ambiente de desenvolvimento de

crianças pré-escolares. RBEP, v. 75, n. 179/180/181, p.319-327, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa.

formação de um "novo" tipo de professor no modelo nacional-desenvolvimentista (1950/1962). | A. RBEP, V.75, n.179/180/181, p.327-333, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa. **História da educação brasileira/Escola Nova/Escola normal**

formação do professor. | Linguagem, interação e. RBEP, v.75, n. 179/180/181, p.355-366, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa. **Ensino de línguas/Cultura e linguagem**

Formação de conceitos/Educação científica/Linguagem | Interação verbal/Evasão escolar/ PEREIRA, Gilson R. de M, PIRES, João Maria, ANDRADE, Maria da Conceição L. de. Ensino de ciências e capital lingüístico: notas para a construção de um objeto de pesquisa. RBEP, v.75, n. 179/180/181, p.333-341, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa.

fundamentos. | Gestão da escola pública: alguns. RBEP, v.75, n.179/

180/181, p.441-449, jan./dez. 1994. seção: Comunicações e informações. **Administração escolar/Organização administrativa**

habilidades envolvidas em brincadeiras com escolares. | Analisando. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.306-314, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa. **Jogos infantis/Desenvolvimento de habilidades**

História da educação brasileira | Curso noturno/Oportunidades educacionais/Educação de adultos/ MAFRA, Leila de Alvarenga. O ensino médio noturno e a sociedade brasileira: expansão e organização pedagógica. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.89-117, jan./dez. 1994. seção: Estudos.

História na escola técnica, teoria e prática. | O ensino de. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.118-131, jan./dez. 1994. seção: Estudos. **Desenvolvimento da capacidade crítica/Capacidade crítica**

indígena. | Reprodução e criação: o conflito no currículo. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.421-428, jan./dez. 1994. seção: Comunicações e informações. **Educação indígena**

- interação e formação do professor. | Linguagem, RBEP, v.75, n. 179/180/181, p.355-366, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa. Ensino de línguas/Cultura e linguagem
- LDB — a estratégia da negociação. | Projeto de. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.428-440, jan./dez. 1994. seção: Comunicações e informações. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Direito educacional/Política da educação
- legislação sobre educação escolar indígena no Congresso Nacional. | Impasses na. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.395-408, jan./dez. 1994. seção: Comunicações e informações. Projeto de LDB/Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Estatuto das Sociedades Indígenas/Política da educação
- Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Estatuto das Sociedades Indígenas/Política da educação | Projeto de LDB/GRUPIONI, Luis Doniseti Benzi. Impasses na legislação sobre educação escolar indígena no Congresso Nacional. RBEP, v.75, n. 179/180/181, p.395-408, jan./dez. 1994. seção: Comunicações e informações.
- Linguagem | Interação verbal/Evasão escolar/Formação de conceitos/Educação científica/ PEREIRA, Gilson R. de M, PIRES, João Maria, ANDRADE, Maria da Conceição L. de. Ensino de ciências e capital lingüístico: notas para a construção de um objeto de pesquisa. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.333-341, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa.
- línguas indígenas pela escrita. | O papel da educação escolar no processo de domesticação das. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.409-421, jan./dez. 1994. seção: Comunicações e informações. Bilingüismo/Educação indígena/Ensino bilíngüe
- lingüístico: notas para a constuição de um objeto de pesquisa. | Ensino de ciências e capital. RBEP. v.75, n.179/180/181, p.333-341, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa. Interação verbal/Evasão escolar/Formação de conceitos/Educação científica/Linguagem
- Manifesto dos educadores democratas em defesa do ensino público

- (1959). RBEP, v.75, n.179/180/181, p.273-300, jan./dez. 1994. seção: Segunda edição. História da educação brasileira
- mediação social do aprendizado e da docência. A aprendizagem na. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.387-389, /jan./dez. 1994. seção: Resenhas críticas. Educação escolar
- melhoria qualitativa: o ensino público no Distrito Federal (1979/1988). | Rupturas e permanências na busca de uma. RBEP, v.75, n. 179/180/181, p.64-88, jan./dez. 1994. seção: Estudos. Política da educação/Qualidade do ensino/Política administrativa/Democratização do ensino
- mercado de trabalho e ao ensino. | O trabalhador-estudante no ensino superior: suas representações e expectativas em relação ao. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.367-371, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa. Aluno trabalhador/ Curso noturno
- mercado do conhecimento. | Pesquisa social e decisões políticas: o. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.251-271, jan./dez. 1994. seção:
- Traduções. Classe intelectual/ Política da educação
- modelo nacional-desenvolvimentista (1950/1962). | A formação de um "novo" tipo de professor no. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.327-333, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa. História da educação brasileira/Escola Nova/Escola normal
- museu de ciências: avaliando a efetividade de uma exposição sobre Astronomia. | O que os estudantes fazem em um. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.315-319, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa. Atividades extra-classe
- nacional-desenvolvimentista (1950/1962). | A formação de um "novo" tipo de professor no modelo. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.327-333, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa. História da educação brasileira/Escola Nova/Escola normal
- negociação. | Projeto de LDB — a estratégia da. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.428-440, jan./dez. 1994. seção: Comunicações e informações. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/

- Direito educacional/Política da educação
- escolar/Formação de conceitos/Educação científica/Linguagem
- noturno e a sociedade brasileira: expansão e organização pedagógica. | O ensino médio. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.89-117, jan./dez. 1994. seção: Estudos. Curso noturno/Oportunidades educacionais/Educação de adultos/História da educação brasileira
- Oportunidades educacionais/Educação de adultos/História da educação brasileira | Curso noturno/MAFRA, Leila de Alvarenga. O ensino médio noturno e a sociedade brasileira: expansão e organização pedagógica. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.89-117^ jan./dez. 1994. seção: Estudos.
- "novo" tipo de professor no modelo nacional-desenvolvimentista (1950/1962). | A formação de um. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.327-333, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa. História da educação brasileira/Escola Nova/Escola normal
- organização pedagógica. | O ensino médio noturno e a sociedade brasileira: expansão e. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.89-117, jan./dez. 1994. seção: Estudos. Curso noturno/Oportunidades educacionais/Educação de adultos/História da educação brasileira
- novos paradigmas em educação: os caminhos viáveis para uma análise. | Os. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.211-242, jan./dez. 1994. seção: Questão em debate. Filosofia da educação/Aprender a ser/Conteúdo da educação
- Organização administrativa | Administração escolar/ PARO, Vitor Henrique. Gestão da escola pública: alguns fundamentos. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.441-449, jan./dez. 1994. seção: Comunicações e informações.
- objeto de pesquisa. | Ensino de ciências e capital lingüístico: notas para a construção de um. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.333-341, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa. Interação verbal/Evasão
- papel da educação escolar no processo de domesticação das línguas indígenas pela escrita. | O. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.409-421, jan./dez. 1994. seção: Comuni-

cações e informações. **Bilingüismo/Educação indígena/Ensino bilíngüe**

paradigmas. Resposta a Vera Maria P. de Miranda Henriques. | A crise dos que discutem. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.243-250, jan./dez. 1994. seção: Questão em debate. **Filosofia da educação**

pedagógica. | O ensino médio noturno e a sociedade brasileira: expansão e organização. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.89-117, jan./dez. 1994. seção: Estudos. **Curso noturno/Oportunidades educacionais/Educação de adultos/História da educação brasileira**

permanências na busca de uma melhoria qualitativa: o ensino público no Distrito Federal (1979/1988). | Rupturas e. RBEP, v.75, n. 179/180/181, p.64-88, jan./dez. 1994. seção: Estudos. **Política da educação/Qualidade do ensino/Política administrativa/Democratização do ensino**

Pesquisa participante | Pesquisa-ação/HAGUETTE, André /Resenha/HAGUETTE, Teresa Maria Frota. Metodologias qualitativas na Sociologia. RBEP, v.75, n.179/

180/181, p.390-394, jan./dez. 1994. seção: Resenhas críticas.

pesquisa. | Ensino de ciências e capital lingüístico: notas para a construção de um objeto de. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.333-341. jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa **Interação verbal/Evasão escolar/Formação de conceitos/Educação científica/Linguagem**

Política administrativa/Democratização do ensino | Política da educação/Qualidade do ensino/MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Rupturas e permanências na busca de uma melhoria qualitativa: o ensino público no Distrito Federal (1979/1988). RBEP, v.75, n.179/180/181, p.64-88, jan./dez. 1994. seção: Estudos.

Política da educação | Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Direito educacional/ROCHA, Lúcia Maria da Franca, PEREIRA, Eva Waisros. Projeto de LDB — a estratégia da negociação. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.428-440, jan./dez. 1994. seção: Comunicações e informações.

Política da educação | Classe intelectual/RIED, José Joaquín Brunner.

Pesquisa social e decisões políticas: o mercado do conhecimento. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.251-271, jan./dez. 1994. seção: Traduções.

Política da educação | Projeto de LDB/Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Estatuto das Sociedades Indígenas/GRUPION1, Luis Doniseti Benzi. Impasses na legislação sobre educação escolar indígena no Congresso Nacional. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.395-408, jan./dez. 1994. seção: Comunicações e informações.

Pós-graduação stricto-sensu/Professor de ensino superior | Produção técnico-científica/Atividade de magistério/ HAGUETTE, Teresa Maria Frota. Universidade: nos bastidores da produção do conhecimento. RBEP, v.75, n. 179/180/181, p. 157-169, jan./dez. 1994. seção: Estudos.

pós-modernos. | Teoria educacional crítica em tempos. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.376-383, jan./dez. 1994. seção: Resenhas críticas. **Educação e sociedade/Epistemologia da educação**

prática de professores considerados construtivistas. | Teoria e. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.170-210, jan./dez. 1994. seção: Estudos. **Atividade docente**

prática. | **O** ensino de História na escola técnica: teoria e. RBEP, v.75, n.179/180/181, p 118-131. jan./dez. 1994. seção: Estudos. **Desenvolvimento da capacidade crítica/Capacidade crítica**

prazer? | A escola e a sexualidade: por que negar o. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.450-467, jan./dez. 1994. seção: Comunicações e informações. **Educação sexual**

premissas docentes e institucionais em Campo Grande -MS. | Computadores na escola. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.341-354, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa. **Informatização do ensino/Ensino por computador**

processo de domesticação das línguas indígenas pela escrita. | O papel da educação escolar no. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.409-421, jan./dez. 1994. seção: Comunicações e informações. **Bilingüismo/Educação indígena/Ensino bilíngüe**

- produção do conhecimento. | Universidade: nos bastidores da. RBEP, V.75, n.179/180/181, p.157-169, jan./dez. 1994. seção: Estudos. Produção técnico-científica/Atividade de magistério/Pós-graduação stricto-sensu/Professor de ensino superior
- viço para o. RBEP, v.75, n. 179/180/181, p.33-63, jan./dez. 1994. seção: Estudos. Papel do professor/Aperfeiçoamento profissional/Administração escolar/Desenvolvimento profissional/Atividade de magistério
- professor no modelo nacional-desenvolvimentista (1950/1962). | A formação de um "novo" tipo de. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.327-333, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa. História da educação brasileira/Escola Nova/Escola normal
- professores considerados construtivistas. | Teoria e prática de. RBEP, v.75, n.179/180/181, p. 170-210, jan./dez. 1994. seção: Estudos. Atividade docente
- Professor de ensino superior | Produção técnico-científica/Atividade de magistério/Pós-graduação stricto-sensu/ HAGUETTE, Teresa Maria Frota. Universidade: nos bastidores da produção do conhecimento. RBEP, v.75, n. 179/180/181, p.157-169, jan./dez. 1994. seção: Estudos.
- Qualidade do ensino | Escola de primeiro grau/Ensino público/PATTO, Maria Helena Souza/Resenha/PARO, Vitor Henrique. Por dentro da escola pública. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.373-376, jan./dez. 1994. seção: Resenhas críticas.
- professor. | Linguagem, interação e formação do. RBEP, v. 75, n. 179/180/181, p.355-366, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa. Ensino de línguas/Cultura e linguagem
- Qualidade do ensino/Política administrativa/Democratização do ensino | Política da educação/MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Rupturas e permanências na busca de uma melhoria qualitativa: o ensino público no Distrito Federal (1979/1988). RBEP, v.75, n.179/180/181, p.64-88, jan./dez. 1994. seção: Estudos.
- professor: dimensões de sua estrutura operacional. | Educação em ser-
- qualitativa: o ensino público no Distrito Federal (1979/1988). | Rupturas e

- permanências na busca de uma melhoria. RBEP, v.75, n. 179/180/181, p.64-88, jan./dez. 1994. seção: Estudos. Política da educação/Qualidade do ensino/Política administrativa/Democratização do ensino
- qualitativas na Sociologia. | Metodologias. RBEP, V.75, n.179/180/181, p.390-394, jan./dez. 1994. seção: Resenhas críticas. Pesquisa-ação/Pesquisa participante
- recursos financeiros em educação. | Os caminhos e descaminhos dos. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.9-32, jan./dez. 1994. seção: Estudos. Financiamento da educação/Custos da educação
- representações e expectativas em relação ao mercado de trabalho e ao ensino. | O trabalhador-estudante no ensino superior: suas. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.367-371, jan./dez. 1994. seção: Notas de pesquisa. Aluno trabalhador/Curso noturno
- Resposta a Vera Maria P. de Miranda Henriques. | A crise dos que discutem paradigmas. RBEP, v.75, n. 179/180/181, p.243-250, jan./dez. 1994. seção: Questão em debate. Filosofia da educação
- sexualidade: por que negar o prazer? | A escola e a. RBEP, v.75, n. 179/180/181, p.450-467, jan./dez. 1994. seção: Comunicações e informações. Educação sexual
- sociedade brasileira: expansão e organização pedagógica. | O ensino médio noturno e a. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.89-117, jan./dez. 1994. seção: Estudos. Curso noturno/Oportunidades educacionais/Educação de adultos/História da educação brasileira
- Sociologia. | Metodologias qualitativas na. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.390-394, jan./dez. 1994. seção: Resenhas críticas. Pesquisa-ação/Pesquisa participante
- teoria e prática. | O ensino de História na escola técnica:. RBEP, v.75, n.179/180/181, p. 118-131, jan./dez. 1994. seção: Estudos. Desenvolvimento da capacidade crítica/Capacidade crítica
- trabalhador-estudante no ensino superior: suas representações e expectativas em relação ao mercado de trabalho e ao ensino. | O. RBEP, v.75, n.179/180/181, p.367-371, jan./dez. 1994. seção: Notas de

pesquisa. **Aluno trabalhador/
Curso noturno**

trabalho e ao ensino. | O trabalhador-
estudante no ensino superior:
suas representações e expecta-
tivas em relação ao mercado de.
RBEP, v.75, n. 179/180/181,
p.367-371, jan./dez. 1994.
seção: Notas de pesquisa. **Aluno
trabalhador/Curso noturno**

universidade: penetrando nos mean-
dros do cotidiano. | Participação
na. RBEP, v.75, n. 179/180/
181,p.132-156,jan./dez.1994.
seção: Estudos. Avaliação
institucional/Administração

do ensino superior/Aduli-
nistração participativa

Vera Maria P de Miranda Henriques.
| A crise dos que discutem para-
digmas. Resposta a. RBEP, v.75,
n.179/180/181,p.243-250,jan./
dez. 1994. seção: Questão em
debate. Filosofia da educação

virgens: um estudo do cotidiano do
Colégio Nossa Senhora das
Mercês. | Educação das. RBEP,
v.75, n. 179/180/181, p.301-
306, jan./dez. 1994. seção:
Notas de pesquisa. História da
educação brasileira/Educação
da mulher/Escola católica

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos publica artigos inéditos — resultantes de estudos, pesquisas, debates em aberto e experiências relacionadas à educação e áreas afins —, informes parciais de pesquisas em desenvolvimento, resenhas críticas de lançamentos recentes e notas relativas a eventos e fatos atuais da educação brasileira. Publica também, em reedição e em tradução, trabalhos relevantes que se caracterizem como fundamentais à compreensão da evolução histórica da educação ou ligados a aspectos da educação comparada, desde que, para isto, haja autorização expressa do editor original.

A publicação de qualquer matéria está subordinada à prévia aprovação do Comitê Editorial do INEP e ao atendimento das condições abaixo especificadas:

1) Os originais deverão ser recebidos em papel e em disquete (no processador Word Perfect ou compatível), digitado em espaço 2, com 30 linhas por lauda e extensão máxima de 30 laudas. Trabalhos mais extensos poderão ser aceitos mediante a devida justificativa.

2) As ilustrações devem ser limitadas à compreensão e elucidação do texto. Fotos, gráficos, desenhos, mapas e listagens de computador somente serão aceitos se em condições de fiel reprodução.

3) Os artigos deverão ser acompanhados obrigatoriamente de resumos em português, inglês, francês e espanhol, com 15 linhas no máximo (meia lauda).

4) As referências bibliográficas devem ser completas e elaboradas, de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) — NBR 6023.

5) Devem constar do trabalho informações quanto à titulação acadêmica do autor, instituição outorgante, atividades que desempenha e instituição a que está vinculado.

6) Textos para reedição deverão ser apresentados na forma originalmente publicada de modo a ficar assegurada a indicação da fonte primitiva. No caso de tradução ou forma fotocopiada, anexar cópia da folha de rosto da publicação original.

7) As colaborações deverão ser encaminhadas à Gerência do Sistema Editorial do INEP, através de Caixa Postal 04662, CEP 70919-970, ou para o seguinte endereço: Campus da UnB, Acesso sul, Asa Norte, CEP 70910-900, Brasília-DF.-

Publicaremos no próximo número:

Seção Estudos

As artes psicofísicas na pedagogia do Antigo Oriente

Lais Mourão *Razão e política: a cultura como princípio educativo*

Reinaldo de Montalvão Cunha *Etnografia crítica em sala de aula: o professor pesquisador e o pesquisador professor em colaboração*

Carmem Lúcia G. de Mattos *Qualidade total na formação profissional: do texto ao contexto*

Maria Laura Franco *Gestão compartilhada: a experiência catarinense*

Jarbas José Cardoso *A pedagogia do oprimido em tempos da industrialização da cultura*

Antônio Álvaro Soares Zuin *Cátedra e hegemonia da prática docente na Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais*

Léa Pinheiro Paixão

Seção Questão em Debate

Currículo, trabalho e construção do conhecimento

Teresinha Fróes Burnham

Seção Traduções

Sistema mundial e inter-relacionamento de redes: a internacionalização da educação e o papel da pesquisa comparativa Jurgen Schriewer

E mais as seções: Segunda Edição. Notas de Pesquisa, Resenhas Críticas e Comunicações e Informações.

