

INEP INEP  
INEP INEP  
INEP INEP  
INEP INEP  
INEP INEP  
INEP INEP

**INEP**

volume 66

152

jan./abr. 1985

**INEP**

REVISTA

BRASILEIRA

DE ESTUDOS

PEDAGÓGICOS

**Presidente da República**  
**José Sarney**

**Ministro da Educação**  
**Marco Maciel**

**Secretário-Geral**  
**Everardo Maciel**

**INEP**

volume 66

**152**

jan./abr. 1985

**INEP**

REVISTA  
BRASILEIRA  
DE ESTUDOS  
PEDAGÓGICOS

---

R. bras. Est. pedag., Brasília, v.66, n. 152, p. 1 - 181, jan./abr. 1985

**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS  
E PESQUISAS EDUCACIONAIS**

**Diretora-Geral**  
Vanilda Paiva

**Diretora de Estudos e Pesquisas**  
Maria Umbelina Caiafa Salgado

**Diretor de Documentação e Informação**  
Paulo de Tarso Carletti

**Coordenadora de Editoração e Divulgação**  
Sílvia Maria Galliac Saavedra

**Comité Editorial**  
Ático Frota Vilas Boas da Mota  
Bernardete Angelina Gatti  
Jader de Medeiros Britto  
Joel Martins  
José Carlos de Araújo Melchior  
José Luís Domingues  
Luiz Antonio C. Rodrigues da Cunha  
Magda Becker Soares  
Maria de Lourdes Mariotto Haidar  
Maria Laís Mousinho Guidi  
Newton Sucupira  
R. Valnir Cavalcante Chagas  
Vera Maria Ferrão Candau

**Organização da Edição**  
Therezinha Félix Cardoso  
Cleusa Maria Alves

**Assistente de Produção e Revisão**  
Antonio Bezerra Filho

**Revisão**  
Antonio Bezerra Filho  
Juscelino Mafra de Oliveira

**Normalização Bibliográfica**  
Maria Ângela Torres Costa e Silva

**Serviços Editoriais**  
Merby Maria Amorim de Sousa  
Tânia Maria Castro

**Traduções e Versões**  
Amábile Pierrotti (A.P.) – Francês  
Therezinha Félix Cardoso (T.F.C.) – Inglês  
Juscelino Mafra de Oliveira (J.M.O.) – Espanhol

**Capa e Programação Visual**  
Ana Maria Boaventura

REVISTA  
BRASILEIRA  
DE ESTUDOS  
PEDAGÓGICOS

**Editor**  
Jader de Medeiros Britto

**Editores Assistentes**  
Antonio Bezerra Filho  
Sílvia Maria Galliac Saavedra

Revista brasileira de estudos pedagógicos. – v.1, n.1 (jul. 1944).  
– Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos,  
1944 –

Quadrimestral. Mensal 1944 a 1946. Bimestral 1946 a 1947.  
Trimestral 1948 a 1976. Suspensa abr. 1980 – abr. 1983.

Publicação oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas  
Educaçãoais.

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

ISSN 0034-7183

1. Educação-Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.  
II. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educaçãoais.



## Sumário

REVISTA  
BRASILEIRA  
DE ESTUDOS  
PEDAGÓGICOS

### ESTUDOS

Descobrimdo a Língua Escrita antes de Aprender a Ler: Algumas Implicações Pedagógicas	
Lúcia L. Browne Rego . . . . .	5
A Questão do Trabalho Infantil na Grande Imprensa Paulista na Década de 70	
Lia F.G. Fukui, Efigenia M.S. Sampaio e Lucila R. Brioschi . . . . .	28
A Antipedagogia do Livro-Texto de Psicologia Educacional	
Paulo Gileno Cysneiros . . . . .	47
Escolas Americanas de Confissão Protestante na Província de São Paulo	
Maria Lúcia S.H. Barbanti . . . . .	65
Museu: Veículo Comunicador e Pedagógico	
Berta G. Ribeiro . . . . .	77

### SEGUNDA EDIÇÃO

Universidade: os Reis Estão Nus	
Pierre Bourdieu (entrevista) . . . . .	99
A Construção Social da Escola	
Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta . . . . .	106

### DEBATES E PROPOSTAS

Os Valores na Educação (Mesa-Redonda) . . . . .	121
---	-----

### NOTAS DE PESQUISA

Educação Pré-Escolar: Análise Crítica de Teses e Dissertações (1973-1983) . . . . .	147
O Livro Didático na Área de Comunicação e Expressão . . . . .	149
O Sistema de Créditos e suas Repercussões sobre a Vida Acadêmica . . . . .	151
Produtividade e/ou Criatividade: um Estudo da Linguagem Cotidiana da Zona Rural na Situação de Contato . . . . .	153

DISSERTAÇÕES E TESES . . . . .	159
--------------------------------	-----

RESENHAS CRÍTICAS . . . . .	167
-----------------------------	-----

COMUNICAÇÕES E INFORMAÇÕES . . . . .	177
--------------------------------------	-----

# Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas

Lúcia L. Browne Rego

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

*A preparação para a alfabetização na escola tem ignorado aspectos importantes do desenvolvimento da linguagem e do pensamento da criança. Neste estudo de caso ressalta-se a relevância desses aspectos para a aprendizagem da leitura e da escrita. Os dados apresentados e discutidos sugerem o seguinte: a) a semelhança do que ocorre na aquisição da linguagem oral, aprender a ler e escrever envolve também um trabalho de construção e descoberta por parte da criança; b) muito se pode aprender sobre as atividades que promovem este trabalho de descoberta, observando como as crianças exploram a língua escrita em determinados contextos culturais.*

## Introdução

Sabemos que as crianças adquirem a linguagem oral sendo envolvidas em contextos comunicativos em que a linguagem seja significativa para elas. É usando, portanto, a língua enquanto instrumento de comunicação que a criança a descobre enquanto sistema. Em extenso estudo longitudinal desenvolvido em Bristol, na Inglaterra, Wells (1982a) encontrou evidências empíricas que demonstram que é através da participação ativa em conversas sobre tópicos do seu real interesse que a criança progride mais rapidamente em linguagem. Os resultados por ele obtidos indicam que, se por um lado a criança é um organismo pré-adaptado para a tarefa de aquisição da linguagem, por outro, o seu ritmo de desenvolvimento pode ser afetado pela quantidade de linguagem a que esteja exposta e pela qualidade da interação adulto-criança. O estilo de interação que se mostrou facilitador do desenvolvimento lingüístico da criança não tinha características didáticas. Não eram os adultos que dirigiam os tópicos da conversação e que corrigiam sistematicamente os erros da criança os que mais contribuíam com as evidências de que ela necessitava para progredir em linguagem, mas, antes, aqueles que a tratavam como um parceiro conversacional, expandindo os tópicos que eram introduzidos por ela na conversação.

Se as oportunidades de conversa facilitam a aquisição da linguagem oral, independentemente de um treino do tipo didático, o que dizer da aquisição da língua escrita?

Nas sociedades modernas, ensinar a ler e escrever é, em princípio, uma missão da escola. Todavia, na tentativa de buscar explicações para o sucesso ou o fracasso escolar,

estudos recentes têm salientado a importância do fator "usos da comunicação escrita em contextos culturais" para explicar o êxito ou o fracasso escolar de muitas crianças.

Philips (1975), reportando-se às dificuldades com leitura e escrita na escola das crianças da comunidade indígena de Warm Springs, nos Estados Unidos, as atribui aos propósitos limitados do uso da escrita por aquela comunidade ainda bastante marcada pela tradição oral. O uso da escrita em Warm Springs se restringia apenas aos sinais públicos que indicavam direções, os quais se destinavam mais aos estranhos do que aos índios, pois estes já eram familiarizados com as direções.

Heath (1982), comparando determinada camada da classe média americana com duas comunidades operárias, uma de brancos e outra de pretos, demonstra como os hábitos de leitura com as crianças na família podem ser preditivos do sucesso ou do fracasso escolar de algumas delas. A autora salienta que a arte de tirar significado dos livros, que é fundamental na escola, começa a ser cultivada muito cedo nas famílias de classe média, efetuando-se assim uma continuidade entre o lar e a escola que facilita o êxito escolar das crianças provenientes daquelas famílias. A propósito desta continuidade entre a escola e a família, os resultados de Wells (1983) e Kroll (1983), na Inglaterra, reforçam o valor preditivo da qualidade das experiências precoces com a língua escrita na família e o futuro sucesso da criança em leitura e escrita na escola. De todas as variáveis estudadas a que mais se correlacionou com o conhecimento da língua escrita revelado pelas crianças ao ingressar na escola e com o sucesso das mesmas na escola foi a atividade de ler histórias em voz alta para a criança nos anos que antecederam a instrução formal em leitura. A performance das crianças que haviam sido expostas a este tipo de experiência foi mais alta tanto em testes de compreensão de leitura como em tarefas de escrita. Carraher (1984), estudando um grupo de 40 crianças de baixa renda, em Recife, encontrou relação entre a exposição da criança à leitura bem como a participação em brincadeiras com lápis e papel na família e o sucesso escolar.

Paralelamente aos estudos que têm indicado uma relação entre atividades como leitura e escrita na família e o sucesso escolar, outros estudos têm salientado a emergência de um conhecimento sobre a língua escrita em crianças de idade pré-escolar, isto é, crianças que não foram ainda submetidas ao ensino formal de leitura. Estudando uma população desta faixa de idade (quatro a seis anos), Ferreiro & Teberosky (1979) constataram que as crianças desenvolvem hipóteses sobre a língua escrita mesmo antes de aprender a ler. As autoras estudaram sobretudo as hipóteses infantis a respeito da representação gráfica e constataram que as crianças evoluem desde uma ausência de noção sobre a representação até a elaboração de hipóteses a respeito de como a fala está representada na escrita. O culminar deste desenvolvimento seria a noção de que a base da representação é de natureza alfabética.

Já Scollon & Scollon (1981), a partir do estudo da aquisição da linguagem da própria filha Rachel, que aos dois anos de idade já era capaz de produzir narrativas em que se evidenciava o distanciamento entre autor e audiência, característico da língua escrita, e utilizava recursos coesivos peculiares aos textos escritos, propuseram que uma criança pode ser letrada antes de aprender a ler. Segundo os autores, as narrativas de Rachel revelam a existência de um processo de socialização que lhe deu condições de desenvolver um estilo de linguagem do qual ela iria necessitar para ser bem sucedida na escola. Trata-se do modelo de prosa ensaísta ou "texto", no dizer de Olson (1977), que se diferencia do "enunciado" dado ao caráter de descontextualização e explicitação verbal dos significados transmitidos.

---

Carragher & Rego (1984), estudando uma população de crianças de classe média e baixa ao ingressarem na alfabetização, constataram que as crianças chegam em níveis de desenvolvimento diferentes quanto à capacidade de separar o significante do significado, requisito básico para o entendimento da representação alfabética. Entre as crianças de classe média, 20% já haviam atingido aquela capacidade mesmo antes da instrução formal em leitura.

A partir dos estudos mencionados, é possível sumarizar três pontos fundamentais: 1) existem processos de socialização que promovem o desenvolvimento da criança e facilitam a aprendizagem escolar; 2) a escola, ao iniciar a instrução formal em leitura, pressupõe, por parte do aluno, habilidades que o treino escolar não foi capaz de promover, mas que são construídas a partir das experiências prévias da criança na família; e 3) existem semelhanças entre a aquisição da linguagem oral e a aquisição da língua escrita, não só no que diz respeito à existência de interações sociais facilitadoras<sup>1</sup> como também em relação ao trabalho de construção e descoberta realizado pela criança.

Neste estudo de caso descreveremos o trabalho de construção e descoberta da língua escrita por parte de uma criança. Os dados foram obtidos por um observador-participante através de gravações e anotações em diário e cobrem o desenvolvimento da língua escrita em Fabiana entre os quatro e os sete anos de idade. Os dados que aqui serão apresentados e discutidos não só contribuem para esclarecer como uma interação social facilitadora pode promover a descoberta da língua escrita pela criança, como também permitem lançar a idéia de que esta descoberta envolve diferentes aspectos do desenvolvimento da criança que em determinado ponto do processo de aprender a ler e escrever podem ser integrados.

### A descoberta das funções da língua escrita

Sabemos que, historicamente, as escritas surgiram funcionalmente. Os sistemas gráficos, sejam de natureza pictográfica, ideográfica, silábica ou alfabética, não foram inventados para deleite da mente, mas sim para atender a determinados usos de linguagem dentro das sociedades, tais como servir de apoio à memória, favorecendo o aparecimento de arquivos comerciais, de leis e de princípios governamentais que podiam resistir à passagem do tempo.<sup>2</sup> Como afirma Stubbs (1982), as sociedades usam a escrita para propósitos múltiplos e esta noção deve permear o ensino da língua escrita.

Quando se trata, porém, da criança, poderíamos questionar que usos da língua escrita poderiam ser relevantes e motivadores. As oportunidades de uma criança usar a língua escrita de uma forma significativa para ela são bem mais restritas do que aquelas que tem para utilizar a linguagem oral.<sup>3</sup> No entanto, o fato de estar exposta a alguns

---

<sup>1</sup> SNOW, C. E. Literacy and language: relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, Cambridge, 53(2):165-89, May 1983.

<sup>2</sup> NYSTRAND, Martin. Rhetoric's "audience" and linguistics' "speech community": implications for understanding writing, reading and text. In: \_\_\_\_\_, ed. *What writers know; the language, process and structure of written discourse*. New York, Academic Press, 1982.

<sup>3</sup> GUNLACH, R.A. Children as writers: the beginnings of learning to write. In: NYSTRAND, Martin, ed. *What writers know; the language, process and structure of written discourse*. New York, Academic Press, 1982.

usos da leitura e da escrita pode despertar o interesse da criança para uma exploração mais ativa dos mesmos. Nos jogos simbólicos, isto é, nas brincadeiras de faz-de-conta, muitas crianças imitam papéis vividos pelos adultos com quem convivem, fazendo de conta que estão lendo ou escrevendo. Em ocasiões como estas, Fabiana demonstrou conhecer o tipo de conteúdo característico de alguns textos escritos.

Aos quatro anos de idade, ao fazer de conta que lia notícias no jornal, construiu enunciados como: “O presidente morreu”, “Os carros bateram”, “O homem foi jogado aos crocodilos”, demonstrando assim uma rudimentar noção do teor de significados que podem aparecer num jornal. Já quando fingia ler receitas nos livros de culinária da mãe, costumava falar: “Coloque um pouco de feijão e um pouco de margarina”, mais uma vez antecipando o conteúdo apropriado ao tipo de texto. Algumas vezes, também se propôs a escrever poesias, utilizando-se da rima e criando pequenos versos como nos exemplos abaixo:

“Mamãezinha, mamãezinha,  
Mamãezinha do meu coração  
Você é o meu condão.”

(Fabiana, 5 anos)

“Bate, bate relógio  
Bate, bate sem parar  
E quando passar o dia,  
Você volta já.”

(Fabiana, 6 anos)

Estes, porém, não foram os usos mais amplamente explorados por Fabiana. A escrita de cartas, por exemplo, apareceu pela primeira vez em brincadeiras de faz-de-conta, como a carta abaixo, “lida” por ela a partir de rabiscos:

“Querida Mamãe,

Um beijo bem grande para você, minha querida, meu amor da minha vida. Mamãe, tenho um desenho para você em cima da carta.”

(Fabiana, 5 anos e 3 meses)

Este uso, contudo, tornou-se alvo de uma exploração mais intensa durante os períodos de viagens dos pais, ocasiões em que Fabiana não só escutou cartas lidas em voz alta para ela, como também ditou cartas para serem escritas e enviadas. Nessas oportunidades ela teve uma experiência mais real com este uso da escrita. Durante um período de ausência mais prolongada do pai, foi possível observar uma evolução na sua produção de cartas. Contrastemos as cartas A e B, produzidas por ela em ocasiões sucessivas, com a carta mencionada acima:

#### Carta A

Papai,

Você está bem ou não está? Eu posso ir prá aí quando eu estiver maior? Estou com muita saudade de você. Eu quero o quarto e a bicicleta da Barbie.

Beijos e abraços,  
Fabiana.

(Fabiana, 6 anos)

---

## Carta B

Papai,

Estou com muita saudade de você. Você vai trazer muitos presentes? Se você chegasse, a gente fazia tudo junto mas como você não chegou, a gente não pode brincar. Gostei muito do seu presente. Essa carta foi feita com muito carinho. Guarde ela com muito amor. Estou com muitas saudades, meu querido pai. Já pensou se você tivesse aqui? Está muito frio aí? Está muito bem?

Vovô Nilo comprou o álbum do Pica-Pau para eu e para Daniela. E ainda estou com muita saudade de você. Mesmo assim estou fazendo muitas cartas para você. Você está passando bem? Se você chegasse hoje, eu e Daniela estamos vendo muitas cobras na enciclopédia. Mas a gente viu a cascavel, a coral e muitas cobras. Mamãe está com muita saudade de você e Daniela também. A gente está vendo muitas lagartas nas plantas. Um dia a gente almoçou na casa de vovô.

Beijos e abraços,  
Fabiana

(Fabiana, 6 anos e 1 mês)

Da comparação entre estas três cartas produzidas em momentos sucessivos, é possível concluir que num primeiro momento a carta foi apenas uma forma de exprimir sentimentos. Já as cartas subsequentes, escritas em situações comunicativas mais reais, exprimem não só o sentimento característico destas situações, isto é, a saudade, como constituem uma forma de expressar desejos e emitir perguntas relativas ao destinatário. A carta B é uma manifestação mais evoluída do registro de cartas,<sup>4</sup> pois, além de conter formas convencionadas para o início e o final de cartas como “Estou com muita saudade de você” e “Beijos e abraços”, contém também a preocupação de noticiar alguns fatos ocorridos com o emissor e com pessoas do relacionamento comum tanto do emissor como do destinatário. A carta não pressupõe a idealização dos papéis de emissor e destinatário da mensagem verbal, como é comum a outros tipos de discurso escrito, como, por exemplo, nas histórias.

Verificamos, assim, que Fabiana desenvolveu a noção de que a língua escrita varia em função dos contextos de uso, sendo capaz de diferenciar uma notícia de uma receita, de uma poesia e de uma carta nas suas produções lingüísticas. Também chama a atenção o fato de que os usos que se tornaram mais significativos para ela foram aqueles que envolveram uma participação do adulto no sentido de ler ou escrever para a criança e não apenas na presença da criança. A escrita de cartas constitui um exemplo deste tipo, porém, sem o caráter rotineiro de dois outros tipos de uso da língua escrita, os quais descreveremos com mais detalhes devido ao papel que tiveram na evolução do conhecimento da língua escrita no caso em estudo.

### A leitura e a escrita de histórias

A leitura de histórias na hora de dormir fez parte das rotinas de Fabiana desde os dois anos de idade. As histórias eram lidas em voz alta pela mãe sem adulterações da

---

<sup>4</sup> Para uma noção de registro, ver: HALLIDAY, M.A.K. *Language as social semiotic; the social interpretation of language and meaning*. London, Edward Arnold, 1978. p.31.

linguagem dos livros. Fabiana desenvolveu grande interesse por este tipo de atividade e aos quatro anos de idade julgava que ler uma história significava falar exatamente como o que estava escrito no livro. Os livros que dizia saber ler eram exatamente aqueles dos quais havia conseguido memorizar literalmente a maior parte da história. Através deste crescente interesse em falar exatamente como o livro, Fabiana começou o seu processo de aquisição da linguagem dos livros. Aos cinco anos já não precisava decorar a história literalmente; havia se tornado capaz de recriar o texto da história segundo um modelo de linguagem livresca. Nas suas "pseudo-leituras", isto é, nas ocasiões em que passava as páginas de livros de histórias conhecidas, fazendo de conta que estava lendo, era possível detectar a emergência de um estilo de linguagem escrita.

No quadro A da página seguinte, à esquerda, está transcrito o trecho original do livro e no meio e à direita estão duas versões da mesma história reelaboradas por Fabiana em duas idades sucessivas, isto é, a versão 1 em torno dos cinco anos e a versão 2 em torno dos seis anos de idade.

Além de manter o padrão de entonação característico de uma leitura, observa-se que já na versão 1 é possível vislumbrar a preocupação da criança em adequar a sua linguagem às características de um texto escrito, mantendo ao mesmo tempo a sequência da história. Embora a criança lembre de umas poucas orações literalmente como "Como minha flor é bonita" e "Que flor bonita", na maioria das vezes as orações foram reelaboradas, mantendo, no entanto, o significado básico. Neste trabalho de reelaboração das mensagens, a criança tende a evitar a fragmentação excessiva própria dos textos orais<sup>5</sup> e o uso abusivo do "a", muito característico das narrativas orais. Além de conseguir condensar as idéias em períodos principalmente compostos por coordenação, mantém a coesão interna da história usando alguns recursos coesivos<sup>6</sup> mais comuns nos usos formais da linguagem, tais como o pronome oblíquo "la", que embora empregado com a forma verbal inapropriada está correto do ponto de vista da referência anafórica, pois refere-se à flor anteriormente mencionada no texto. Ainda na versão 1 é possível salientar a utilização de um recurso estilístico muito comum aos textos escritos, que é a inversão do sujeito. São exemplos disto construções como "passou a moça", "vivia uma flor" e assim por diante. O emprego de palavras como o adjetivo "saudável" também reflete a preocupação da criança em tornar sua linguagem mais formal.

A versão 2, além de conter algumas características da versão 1, contém um maior número de orações subordinadas, refletindo a utilização de um maior número de recursos para integrar a linguagem que é mais característico das produções escritas.<sup>7</sup> Enfim, a capacidade de relembrar um texto mantendo-se dentro de um estilo escrito de linguagem demonstra que a criança começa a ter um comando mais produtivo deste uso da língua.

Todavia, o momento mais decisivo da evolução deste uso da língua foi aquele em que Fabiana tornou-se capaz de gerar sua própria história, utilizando-se das convenções

<sup>5</sup> CHAFE, W.L. Integration and involvement in speaking, writing and oral literature. In: TANNEN, Deborah, ed. *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. New Jersey, Ablex, 1982.

<sup>6</sup> HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. *Cohesion in English*. London, Longman, 1976.

<sup>7</sup> CHAFE, *op. cit.*, p.39.

Quadro A

Texto do Livro	Páginas	Texto de Fabiana Versão 1 (5a.)	Texto de Fabiana Versão 2 (6a.)
Um dia nasceu uma flor. Era uma flor comum sem nome sem nada.	1 2	Vivia uma flor muito saudável.	Ela é uma flor. Uma flor cinzenta que não tinha a melhor beleza do jardim.
A borboleta que passou voando disse: – Que feia essa flor!	3	E passou a borboleta e disse: – Que flor feia!	E apareceu uma borboleta e disse: – Que flor feia!
A mulher que vinha da feira apanhou a flor e levou pra casa.	4	Passou a moça e pegou a flor.	Passou uma moça do supermercado, apanhou a flor que estava tão cinzenta que ninguém podia ter certeza se era uma flor.
Colocou a flor na janela para a flor ficar bonita, a mulher adubou a terra e todo dia molhava bem a planta. Mas as flores do jardim viviam dizendo: – Que feia! – Que feia!	5	E botou-la na sua janela. E as flores do jardim: – Que flor feia!	A moça botou a flor no jarro e a planta do quintal disse: – Que flor feia!
Como a flor não ficava bonita, a mulher ficou aborrecida e jogou a flor no lixo.	6	A moça esperou, esperou, até que não aguentou e jogou-la no lixo.	E a moça terminou jogando a flor no lixo.
Um homem que passava por ali pegou a flor.	7	E aí veio um homem, passou no jardim, pegou a flor.	Veio um homem que ia chegando do seu trabalho, apanhou a flor.
Pôs a flor num jarro e deixou sobre a mesa. A água reanimou um pouco a flor.	8	E esperou, esperou e jogou no lixo também.	Botou num jarro cheio d'água. A flor até que se animou um pouco com a água.
Dias depois o homem também jogou a flor no lixo.	9		Mas o moço também jogou a flor no lixo que não aguentou.
Foi quando um menino, vendo a flor resolveu: – Vou plantar essa flor no meu quintal.	10	E aí passou o menino, pegou a flor e plantou-la no jardim.	Um menino passou e disse: – Vou apanhar aquela flor. A flor se sentiu mal porque três vezes ia ser jogada no lixo.
Todos os dias ele regava a flor e dizia: – Como minha flor é bonita!	11	E ficou agoando a planta e o menino disse: – Como minha flor é bonita!	Mas o menino não jogou-la no lixo. Agoou-la sempre e plantou no quintal. E ele disse sempre: – Que flor bonita!
As pedras do quintal também diziam: – Que flor bonita! – Que flor bonita!	12	E as pedras do jardim diziam: – Que flor bonita!	E as plantas do quintal diziam: – Que flor bonita!
E a flor foi crescendo, ficando cada dia mais bonita, até transformar-se numa flor maravilhosa.	13	E aí ele foi agoando todos os dias e a flor foi amadurecendo e ficou a mais bonita que ninguém acreditava.	Até que a flor foi se aquecendo e virou uma flor bonita, bonita mesmo. E todo mundo jamais disse que aquela flor era tão feia como antes.



apropriadas a este uso da linguagem. A primeira história foi produzida aos cinco anos e cinco meses. As histórias foram criadas oralmente pela criança a partir de rabiscos ou pseudo-escritas e foram gravadas e transcritas.

Nos exemplos abaixo, podemos comparar três histórias criadas pela criança em três idades sucessivas. A pontuação na transcrição obedece às pausas feitas pela criança.

#### HISTÓRIA A



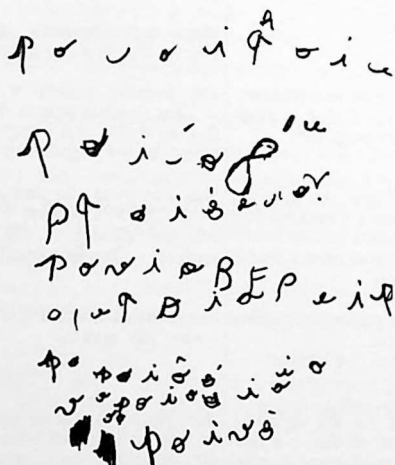
#### Transcrição da História A

#### O BURRINHO LOLÓ

Era uma vez um burrinho que vivia a caminhar nos seus campos intilinos. E o burrinho que se chamava Loló, ele se zangou-se porque não tinha nem água para beber nem comida para comer. E então o burrinho Loló encontrou água e comida no seu campo de flores e de penas caídas no chão. E burrinho Loló não ficou mais zangado e aprendeu como ficar zangado não encontra as coisas mas quando fica bom encontra as coisas. E o burrinho Loló ficou muito feliz com sua alegria do seu amado Deus.

F. (5a. e 5m.)

#### HISTÓRIA B



#### Transcrição da História B

#### A MENINA DO CHAPÉU VERDE

Era um dia uma menina que só vivia de verde. Ela adorava o verde, a cor verde. Ela foi para uma praça que tinha um bocado de árvores e arrancou umas folhas das árvores lindas. E uma folha 'tava machucada e ela rasgou. A folhinha chorou. A menina do chapéu verde teve pena da coitada do plantinha. Então veio uma ambulância de folhas, levou a folhinha para o hospital e curou-la. E a menina foi embora, viu a cor verde, viu muitas cor verde mas não arrancou. E a menina ficou muito feliz que só gostava de verde. A menina do chapéu verde.

F. (6a. e 1m.)

## Transcrição da História C

## O SOL QUE NÃO GOSTAVA DE NADA

Era um sol, um sol muito zangado que não gostava dessa vida. Disse: um belo dia eu vou . . . eu me arrependo desse dia tão zangado, eu vou-me embora. Mas as borboletas, os passarinhos con. . . trola. . . con. . . tentaram controlar, mas não conseguiram. Pelo caminho, encontrou umas abelhas.

Por que o mundo seria tão zangado assim? Tudo não dá certo prá mim, disse o sol.

Mas às vezes dá. A vida é assim, disse a abelha.

O sol disse:

Ué! E então será que a vida não é zangada? E voltou e viu como a vida também era linda.

F. (6a. e 7m.)

As histórias refletem a crescente familiaridade da criança com os modelos de histórias escritas. A história A, a primeira produzida pela criança, já revela importantes descobertas a respeito do registro de história. Há o esboço de uma macroestrutura hierárquica na história. Existe um problema central, que é o desapontamento do burrinho pela falta de comida e bebida, e a resolução final deste problema, que, além de positiva, ensina uma lição ao burrinho. Falta, porém, na história, uma maior explicitação dos meios utilizados para resolver o problema.<sup>8</sup> O texto tem uma coesão interna garantida pelas referências ao burrinho, que é o personagem único, para cuja apresentação são dedicadas algumas frases que constituem a introdução da história. Há também nesse texto características de um estilo formal peculiar à língua escrita. Construções como “vivía a caminhar”, o adjetivo exótico “intilinos” criado pela criança, a figura “campo de flores e penas caídas no chão” e a inversão do adjetivo na construção “amado Deus” refletem a preocupação da criança em mudar seu estilo de linguagem, saindo do coloquial para o formal.

Como ocorreu nas versões reelaboradas de histórias conhecidas, isto é, nas pseudo-leituras, as histórias A, B e C também foram criadas seguindo um padrão de performance lingüística que evita a fragmentação excessiva do texto através da utilização do “ai”, como é comum ocorrer coloquialmente.

<sup>8</sup> RUMELHART, D.E. Understanding and summarizing brief stories. In: LABERGE, David & SAMWELS, Jay, eds. *Basic processes in reading; perception and comprehension*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum, 1977.

Nas histórias B e C também observamos a emergência de uma macroestrutura hierárquica. As histórias culminam sempre na resolução final de um problema principal colocado no início. Nas histórias B e C, porém, verificamos uma explicitação dos meios utilizados na resolução do problema, através da inclusão de novos personagens. A inserção do diálogo na narrativa C obedece a algumas convenções do registro de história escrita, como construções sintáticas do tipo “disse o sol” e “disse a abelha”. Além do mais, a criança se mostra capaz de manter a coesão interna do texto, introduzindo adequadamente as informações novas através do emprego de frases indefinidas e referindo-se anaforicamente às informações velhas, mencionadas anteriormente no texto através da utilização de frases definidas, pronomes ou substituições com equivalência semântica, como nas orações: “E uma folha estava machucada e ela (pronomes referindo-se à menina, anteriormente mencionada no texto) rasgou.”; “A folhinha (frase nominal definida referindo-se a ‘uma folha’ anteriormente mencionada no texto) chorou.”; “A menina (frase também definida referindo-se a ‘uma menina’ anteriormente mencionada). . . teve pena da coitada da plantinha.” (frase definida que mantém uma relação semântica com a folha mencionada anteriormente, fazendo uso de uma expressão equivalente – “coitada da plantinha” –, recurso amplamente utilizado na escrita com o propósito de evitar a repetição). Nestas atividades de criação de histórias que constituíram uma culminação de experiências com o mundo literário, Fabiana revela o desenvolvimento de uma capacidade de lidar com o potencial simbólico da linguagem, gerando, através da mesma, situações fictícias que não correspondem a nenhum modelo específico de história, mas que refletem a experiência da criança com o mundo da literatura infantil. Esta capacidade de abstração necessária a uma imaginação criadora, observa-se, por exemplo, na idealização do sol que na história C é introduzido como “um” sol que era capaz de ter sentimentos em relação ao mundo e à vida. Já na história B a situação bastante concreta de se maltratar a natureza se reveste de um caráter fictício em que a folha chora e é socorrida por ambulância e levada para um hospital. Scollon & Scollon (1981) já haviam destacado a importância de dar a determinadas situações e a determinados personagens a característica de uma ficção através da utilização de uma linguagem descontextualizada. Nas suas narrativas, a filha deles, Rachel, se referia a ela própria como se fosse uma terceira pessoa, um personagem fictício.

O comando de recursos lingüísticos que possibilitam a utilização da linguagem de forma mais abstrata, ou seja, como meio de criar uma situação em vez de copiar ou reproduzir situações, dá à criança um instrumento poderoso, ou seja, uma capacidade para lidar com a linguagem fora de contextos e situações específicas. É a língua criando o seu próprio contexto, no dizer da Halliday (1973).

Nas ocasiões, porém, em que criava as histórias, Fabiana não se preocupava em fazer correspondências grafo-fônicas. A preocupação com as correspondências surgiu num outro tipo de atividade que descreveremos a seguir.

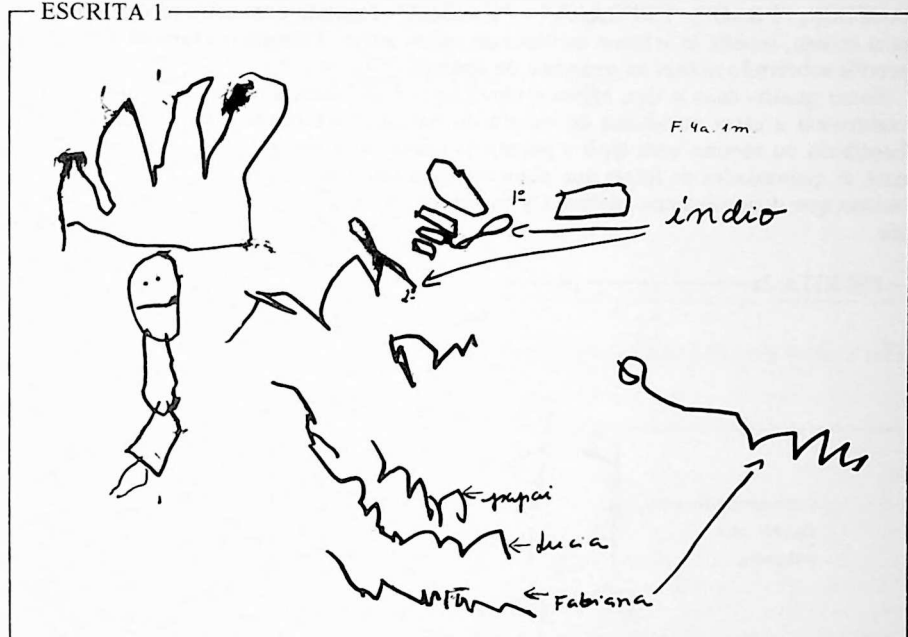
### A leitura e a escrita de nomes

Uma segunda rotina estabelecida entre os quatro e os seis anos de idade envolvia a leitura e a escrita de nomes. Esta atividade se diferenciava das demais, mencionadas anteriormente, porque implicava uma exploração mais direta da representação gráfica, enquanto que as outras envolviam principalmente exploração de estilos de linguagem.

A atividade de leitura e escrita de nomes surgiu como parte da de desenhar. Assim

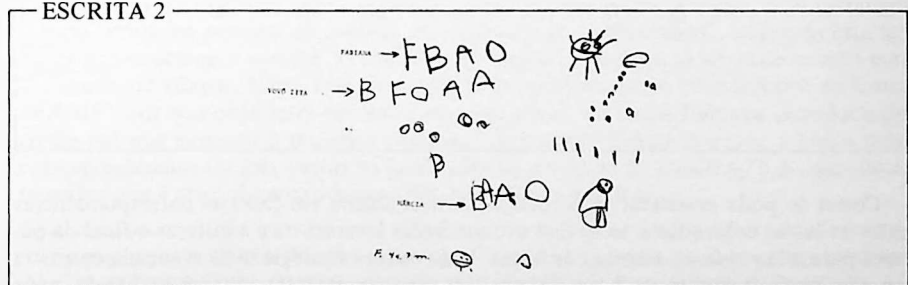
como desenhava os objetos, Fabiana começou também a desenhar nomes, pois estes faziam igualmente parte do mundo de objetos que a cercavam, como pode ser observado no exemplo abaixo:

— ESCRITA 1 —



A esta escrita do tipo garrancho sucedeu uma fase em que o interesse em aprender o próprio nome levou-a não só a ser capaz de reconhecer o seu nome, como também a tentar escrevê-lo utilizando algumas letras de imprensa oriundas do próprio nome e a letra "O". Observe-se que, no exemplo abaixo, a escrita de outros nomes é gerada a partir da inversão e da repetição dos caracteres utilizados no próprio nome, sem nenhuma preocupação em fazer correspondência entre a fala e a escrita.

— ESCRITA 2 —

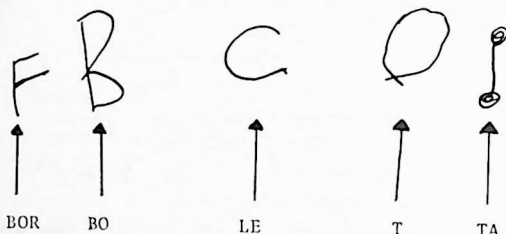


Este tipo de escrita foi dominante entre os quatro anos e sete meses e os quatro anos e dez meses. Na escrita do próprio nome mantiveram-se constantes as letras F B A, porém não havia uma só forma de escrever o próprio nome. Durante este período foi possível identificar as seguintes combinações para a escrita do seu nome: "FOBA", "AOFBO", "FBAO", "FBFOAAA" e "FAIBOA". Jogando com estes recursos de trocar a ordem, repetir as letras e acrescentar novas letras, Fabiana costumava dizer que escrevia sobretudo nomes de pessoas e de animais.

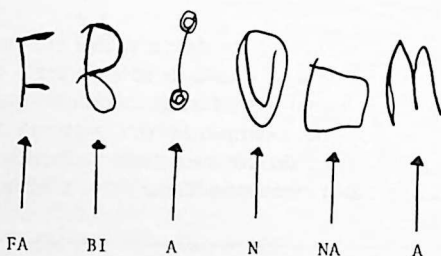
Entre quatro anos e dez meses e cinco anos e um mês, um outro componente se acrescentou a estas atividades de escrita de Fabiana. Brincando com as peças de um abecedário ou mesmo com lápis e papel, ela começou a tentar fazer correspondências entre as quantidades de letras que colocava para um determinado nome e as unidades sonoras que denominamos sílabas. Os exemplos abaixo são bastante ilustrativos desta fase.

### ESCRITA 2a

Correspondência  
feita por  
Fabiana



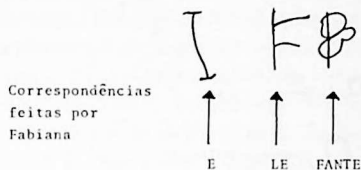
Correspondências  
feitas por  
Fabiana



Como se pode constatar, a preocupação de Fabiana em fazer as correspondências entre as letras colocadas e as sílabas pronunciadas levaram-na a adulterar o final da palavra para adequá-la ao número de letras. Uma outra estratégia mais avançada consistia em eliminar o conjunto de letras excedentes ou colocar letras adicionais quando, após

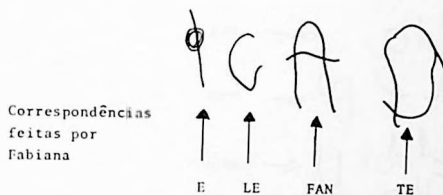
tentar as correspondências, verificava a falta ou sobra de alguma letra, como pode ser ilustrado no exemplo abaixo:

### ESCRITA 2b



Ao fazer as correspondências, Fabiana concluiu que precisava de mais letras e refaz a escrita de elefante da seguinte maneira:

### ESCRITA 2c



Esta estratégia de acrescentar uma letra ou eliminar as letras excedentes levou-a possivelmente à construção do que Ferreiro & Teberosky (1979) consideraram uma “hipótese silábica” sobre a escrita. A presença desta hipótese silábica fica bem caracterizada a partir da idade de cinco anos e um mês, quando passou a adotar uma estratégia inversa. Primeiro pensava na palavra contando-lhe as “palavrinhas”, pois com esta terminologia costumava nomear as sílabas. Em seguida, colocava as letras de acordo com o número de sílabas. Nesta fase, a escrita do seu próprio nome estabilizou-se na forma “FABO”, em que cada letra representava uma sílaba do nome Fabiana. Este foi o período em que superou o realismo nominal.<sup>9</sup> É possível hipotetizar que a busca pelas correspondências foi um elemento facilitador no processo de focalização do significante verbal que é atingido com a superação do realismo nominal.

<sup>9</sup> CARRAHER, T.N. & REGO, L.B. Understanding the alphabetic system. In: SLOBODA, J. & ROGERS, D., eds. The acquisition of symbolic skills. s.l., Plenum Press, 1983.

Ao ingressar na pré-alfabetização, Fabiana aprendeu a fazer as vogais. A combinação deste treino escolar com a hipótese silábica que já possuía anteriormente resultou na construção de uma escrita silábica com correspondências vocálicas, como pode ser observado no extrato abaixo:

ESCRITA 3

a a ← TAPA  
 θ a ← BOTA  
 a p ← CAFÉ  
 a u u ← SAPOTE  
 a p a ← CANELA  
 θ p a ← BONECA  
 l θ ← LIVRO  
 Ma ← UVA  
 i p θ ← PNEU  
 u u u ← URUBU  
 θ θ a p ← CHOCOLATE  
 θ ← DEDO  
 a θ p ← SABONETE  
 a θ i n a θ ← AR CONDICIONADO  
 θ u ← OLHO

F. 3a. 11m.

F A B I N A

A transcrição para o que Ferreiro & Teberosky (1979) denominaram de uma hipótese alfabética sobre a escrita não tardou. Uma vez desenvolvida uma maior consciência do significante verbal, fenômeno conhecido na literatura como reflexão metalin-

güística,<sup>10</sup> Fabiana começou a atingir níveis mais profundos nesta reflexão. Ao finalizar a pré-alfabetização já havia iniciado a descoberta do fonema, passando a sua escrita a refletir este fenômeno.

É possível, como afirma Ferreiro & Teberosky (1979), que a escrita do próprio nome possa ter tido um papel nesse desenvolvimento. Nos exemplos apresentados acima já verificamos um contraste entre a escrita do próprio nome e dos demais. O nome que ela escrevia anteriormente como FABO, fazendo correspondências silábicas, passou a ser escrito FABIANA, recebendo mais letras do que o número de sílabas. Este conflito entre a representação silábica e a quantidade de letras existentes no próprio nome pode ter favorecido e encorajado a descoberta do fonema. No entanto, a primeira manifestação deste fenômeno ocorreu em torno dos seis anos de idade, após aprender a escrever palavras como uva, vovô e ovo, quando foi salientada para ela a existência do som [v]. A partir daí, ela passou a isolar outros fonemas. Ao tentar, por exemplo, escrever a palavra “mamãe”, ela percebeu o som [m] e perguntou para a mãe: “Como é o m?” A mãe mostrou-lhe como fazia a letra *m* e ela escreveu a palavra usando não só as vogais como também a consoante *m*.

Usando esta estratégia de perguntar como se escrevia o fonema que conseguia descobrir ao fazer análise do significante verbal, Fabiana desenvolveu uma escrita de transição entre a hipótese silábica anterior e uma hipótese alfabética emergente, como pode ser constatado nos exemplos abaixo:

ESCRITA 4

1. B O i	2. P A X O	1. BOI
3. B O N C A	4. P A X	2. PATO
	5. P A P A P e O	3. BONECA
6. L A	7. C A z i A	4. CASA
	8. P i O a	5. APARTAMENTO
	9. O i A	6. BOLA
10. A R A		7. CASINIA
11. F u i A	12. C A I	8. PIPOCA
		9. BOLINHIA
		10. ARANHIA
		11. FORMIGA
		12. CAI

F. 6 a.

<sup>10</sup> READ, C. Children's awareness of language, with emphasis on sound systems. In: SINCLAIR, A. et alii. The child's conception of language. New York, Springer-Verlag; Berlin, Heidelberg, 1978.



---

Ela se encontrava neste nível de concepção da representação gráfica quando foi iniciada a sua alfabetização na escola. Embora Fabiana ainda não fosse capaz de ler e escrever, ela havia construído uma concepção básica para o processo de alfabetização: a noção de que a escrita representa a fala em unidades menores que a sílaba.

Através, portanto, de um processo de socialização que lhe forneceu as evidências de que necessitava, Fabiana desenvolveu habilidades cognitivas e linguísticas que foram básicas para o bom desempenho que teve durante o processo de alfabetização, como demonstraremos a seguir.

### O papel das descobertas anteriores durante o processo de alfabetização

Ao ingressar na alfabetização, Fabiana já havia feito uma série de descobertas prévias sobre a língua escrita que lhe asseguraram o pleno êxito no processo de aprender a ler e escrever. Em primeiro lugar, ela tinha uma noção de que ler e escrever servem a diferentes propósitos, e tinha expectativas bastante pertinentes sobre o que estava envolvido no ato de ler e escrever. Downing (1979), fazendo uma revisão da literatura nesta área, aponta a ausência desta noção como um fator de fracasso na aprendizagem da língua escrita. Em segundo lugar, ela já era capaz de descontextualizar a linguagem e de produzir narrativas compatíveis com os estilos escritos de linguagem. Snow (1983) sugere que o fracasso de muitas crianças na escola se deve muito mais a uma incapacidade para lidar com a língua fora de contexto do que propriamente a ausência de domínio das correspondências grafo-fônicas. Wells (1982b) salienta que “a habilidade de lidar com a linguagem descontextualizada, de prestar atenção ao significado da mensagem verbal sem precisar de buscar suporte no contexto imediato, é de particular importância na escola, pois uma boa parte das experiências que fazem parte do currículo escolar estão expressas de uma forma simbólica, quer através das palavras da professora, quer através dos livros-texto”. Em terceiro lugar, Fabiana já havia feito progressos na reflexão metalingüística, favorecida pela superação do realismo nominal, e possuía uma hipótese alfabética emergente no que se refere à representação gráfica. Ferreira & Palacio (1982) e Carraher & Rego (1984) fornecem evidências empíricas mais amplas de que a ausência destas habilidades compromete o progresso em leitura.

Uma vez destacada a relevância educacional destes diferentes aspectos do desenvolvimento, descreveremos como Fabiana conseguiu integrá-los ao seu processo de alfabetização.

Embora de todas as habilidades discutidas e apresentadas apenas a terceira fosse de maior importância para o tipo de cobrança feita durante os primeiros passos da alfabetização,<sup>11</sup> Fabiana foi capaz de integrar os diferentes aspectos do seu desenvolvimento anterior lendo e escrevendo textos que estavam bem além dos requisitos escolares para um alfabetizando.

Nas leituras de textos que se constituíam basicamente dos livros de histórias de que dispunha em casa, além de algumas manchetes de jornais, anúncios e rótulos, ela recorria não só às estratégias de decodificação que estava aprendendo na escola como a estratégias de natureza sintática e semântica que se apoiavam no seu conhecimento pré-

---

<sup>11</sup> Nesta fase dá-se ênfase excessiva à escrita de palavras isoladas e à apresentação de textos e frases pouco prováveis de ocorrer nos usos da linguagem em contextos culturais, tais como “A vovó viu o ovo”, “O dado é de Didi”, “Mimi mia”, e assim por diante.

---

vio da língua usada para tais situações. Com isto, ela combinava dois aspectos importantes do processo de leitura: a decodificação e a busca pelo significado da mensagem do texto escrito.

Se ler fosse apenas um exercício mecânico de traduzir grafia em som, principal ênfase de muitos métodos de ensinar a ler que subtraem da criança a possibilidade de perceber o caráter funcional da escrita, um bom leitor se resumiria apenas a um bom decodificador. Todavia, muitos estudos têm demonstrado que um bom leitor não se vale apenas da decodificação (Smith, 1971) ou de estratégias grafo-fônicas (Goodman, 1973), mas é capaz de buscar as mensagens do texto fazendo uso também de informações não-visuais que se baseiam em habilidades lingüísticas e cognitivas que permitem uma antecipação do significado. Como afirma Torrey (1982), a criança que está alerta para o fato de que o sistema grafo-fônico não é a única pista de que dispõe para ler pode fazer uso de pistas semânticas e sintáticas, assumindo um papel ativo na busca do significado. Mas, para tal, ela necessita ter a noção de que a escrita é uma forma de comunicação. A familiaridade da criança, portanto, com determinados usos da escrita, é de fundamental importância.

Fabiana utilizou-se de suas experiências prévias com textos escritos, aventurando-se em leituras de histórias que continham um número significativo de palavras e de correspondências grafo-fônicas ainda não ensinadas na escola. Esta atividade dava-lhe o prazer da descoberta de novas correspondências através de uma participação ativa no processo de aprender a ler.

Para que o leitor se conscientize da existência de outras estratégias na leitura, sugerimos que faça a leitura da notícia abaixo, da qual subtraímos propositadamente algumas palavras e algumas letras e sílabas, sem que com isso a leitura venha a se tornar impossível, pois o leitor pode suprir estas informações através de outras estratégias, ou seja, usando o conhecimento que tem da linguagem utilizada no texto:

“A necessidade -- sobrevivência -- população desem--gada do Recife está cri--do e faz--do ressurgir novo- e an--gos tipos de ocupa--.”

O leitor pode conferir a leitura que fez do texto acima comparando-o com a versão plena do mesmo e refletir sobre as pistas que utilizou para preencher-lhe as lacunas.<sup>12</sup> Como é possível descobrir que a palavra entre “necessidade” e “sobrevivência” é a preposição “de”, a não ser a partir de um conhecimento da sintaxe da língua? Como é possível ler a palavra “desempregada” sem dispor de todas as informações visuais, a não ser a partir de uma familiaridade com este vocábulo e de sua compatibilidade semântica com o texto? É provável, portanto, que também uma criança que ainda não aprendeu determinadas correspondências grafo-fônicas, mas que esteja familiarizada com determinados tipos de texto, seja capaz de utilizar-se do seu conhecimento prévio da língua e fazer antecipações, se permitindo, até mesmo, através deste recurso e de uma capacidade de reflexão metalingüística, descobrir novas correspondências entre letra e som. Foi possivelmente o que aconteceu com Fabiana quando começou a ler textos de histórias com as quais já estava familiarizada, mas que continham correspondências grafo-fônicas que ainda não lhe haviam sido ensinadas. Vejamos este pequeno

---

<sup>12</sup> “A necessidade de sobrevivência da população desempregada do Recife está criando e fazendo ressurgir novos e antigos tipos de ocupação.”

trecho da história de Tungo-Tungo lido por Fabiana três meses após o início de sua instrução formal em leitura:

Trecho da história

Era uma vez um bicho chamado Tungo-Tungo **que** morava numa floresta. Tungo-Tungo era um bicho muito comilão. Tungo-Tungo nunca estava satisfeito, sempre queria mais com a sua fome intermináaaavel.

Transcrição da leitura

Era uma vez um bichó ch-chamado Tungó-Tungó que morava numa floresta. Tungó-Tungó era um bichó muito comilão. Tungó-Tungó nunca estava sa-tis-feito, sempre querri-quer-queria mais com a sua fome en-in-ter-mi-na - a - a - a - a - vel - a - a - a (Ah! não entendi nada!)<sup>13</sup>

No trecho da história foram assinalados os pontos que constituíam dificuldades para Fabiana, pois estas correspondências ainda não lhe haviam sido ensinadas. Estes pontos funcionavam como as partes omitidas no texto que apresentamos anteriormente ao leitor. No entanto, verificamos pela transcrição da leitura de Fabiana que ela foi capaz de antecipar estas correspondências. Não é difícil deduzir após a leitura de “Era uma vez um bicho chamado Tungo-Tungo” que a palavra seguinte deve ser um “que”, pois a estrutura anterior permite a utilização desta estratégia sintática, como também antecipar a palavra floresta a partir de uma combinação das pistas grafo-fônicas com pistas semânticas. Mas a utilização destas estratégias só é possível quando a criança tem expectativas adequadas sobre o ato de ler e o conhecimento prévio da linguagem dos livros. O protesto de Fabiana ao tentar ler a palavra “interminável” que está com uma grafia estranha, adulterada para efeito de ênfase, decorre justamente do fato de, nesta circunstância, não ter sido possível chegar ao significado.

Após cinco meses de iniciado o processo de alfabetização, Fabiana, além de ter continuado a leitura de textos contendo correspondências que ainda não lhe haviam sido ensinadas, começou também a escrever textos que não se limitavam ao treinamento escolar, utilizando-se mais uma vez das habilidades linguísticas e cognitivas que havia desenvolvido previamente. Analisemos agora a primeira história escrita por Fabiana.

A escrita do texto da página seguinte reflete a utilização de uma dupla estratégia por parte da criança. De um lado, o entendimento da representação alfabética e o nível de consciência metalingüística já atingido dão margem a que, na escrita de muitas palavras, a criança proceda como se estivesse fazendo uma transcrição fonética. É o caso, por exemplo, de grafias como “pasia” para *passar*, “casado” para *caçador*, “cese” para *que se*. De outro lado, dada a exposição constante à língua escrita, a criança já começa a vislumbrar a existência de diferenças entre grafia e fala. Erros como “viveo” para *viveu* e “eo” para *eu* não podem ser explicados como uma transcrição fonética, mas sim como indicativos de que a criança está generalizando o princípio ortográfico de que se pronuncia “u” mas se escreve “o”. Esta generalização a leva temporariamente a incidir num novo tipo de erro. Outra evidência de que a criança já percebe algumas caracte-

<sup>13</sup> Convenções utilizadas na transcrição da leitura:

— pausa breve

ó pronúncia da vogal com som de “o” aberto

( ) comentários da criança

rísticas peculiares à representação gráfica é a forma como distribui os espaços na escrita. Sabemos que a segmentação na escrita segue o critério formal dicionarizado e não coincide com a segmentação na fala que corresponde às pausas que fazemos entre determinadas seqüências de palavras quando falamos. Castro (1983) demonstrou que crianças em processo de alfabetização sentem dificuldade na colocação de espaços segundo o critério formal dicionarizado que é o convencionalizado para a escrita. O desempenho das crianças numa tarefa de escrita de orações evidenciou a existência de vários níveis, desde uma impossibilidade de segmentação até a segmentação correta. Com exceção das grafias "cese" e "matio", Fabiana demonstra de uma maneira geral uma habilidade para seguir o critério convencionalizado para a escrita.

#### HISTÓRIA D

a menina bondosa  
um belo dia uma menina  
cese camacha avia ela era  
muito bondosa e um dia  
ela foi passear ela encontrou  
um caçador matando um cavalo  
e acañhada logo perguntou  
O caçador não mate o  
fose tudo para não matar  
ficou com pena do cavalo  
e não matou e a menina se  
aliviou e viveu muito feliz

#### Transcrição Ortográfica da História D

#### A MENINA BONDOSA

Um belo dia, uma menina que se chamava Aninha, ela era muito bondosa. E um dia ela foi passear. Ela encontrou um caçador matando um cavalo e acañhada logo perguntou: Não mate-o. Eu faço tudo para não o matar.

Ele ficou com pena do cavalo e não matou e a menina se aliviou e viveu muito feliz.

F. (6a. e 10m.)

É importante, enfim, observar que, à semelhança do que já vinha ocorrendo anteriormente nas ocasiões em que criou histórias oralmente a partir de rabiscos, Fabiana deixa transparecer na sua primeira história escrita a influência de um estilo de linguagem formal mais compatível com as narrativas escritas, ao contrário de muitas crianças recém-alfabetizadas que escrevem usando um estilo de linguagem coloquial. Mais uma vez a criança se utiliza de conhecimentos desenvolvidos previamente, escrevendo textos acima das expectativas para um alfabetizando. Fabiana explorou as suas possibilidades de escrita sobretudo através da escrita de histórias, chegando a escrever um total de dez histórias durante o ano em que esteve submetida ao processo de alfabetização.

#### Conclusão

Os estudos aqui mencionados e os dados apresentados e discutidos sugerem que temos muito a aprender sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita, observando

---

crianças nos contextos naturais em que constróem o conhecimento da língua escrita. Como ficou evidenciado, a preparação informal que constitui o currículo oculto de muitas crianças bem-sucedidas na escola segue um roteiro bem distinto do que é normalmente valorizado na escola como básico na preparação para a alfabetização. O treino perceptual e motor que constitui o centro dessa preparação nos modelos de tipo didático adotados na escola não promove o tipo de conhecimento que descrevemos no estudo de caso apresentado, nem permite que a criança assuma o controle do processo de aprender a ler através da exploração ativa da língua escrita enquanto instrumento de comunicação existente na cultura.

O treinamento de tipo didático inspirado em concepções behavioristas se reveste de artifícios criados com o propósito de facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita. Dentre estes artifícios estão os exercícios de coordenação motora e de discriminação visual e auditiva que são a tônica do período preparatório, mas que atingem apenas os aspectos mecânicos do ato de ler e escrever. Há uma tendência a subtrair o contato da criança com a língua escrita, e quando este é finalmente introduzido são utilizados textos fáceis, porém artificiais, como "Didi deu o dado a Dudu", que refletem a preocupação em usar palavras contendo apenas as correspondências grafo-fônicas já ensinadas na escola, na crença de que a criança só pode aprender através da repetição e do reforço.

A preparação para a alfabetização na escola não tem levado em consideração os aspectos do pensamento e da linguagem da criança, cuja importância para a aprendizagem da leitura e da escrita foi salientada neste trabalho. Como foi demonstrado, no âmbito das pesquisas atuais, o desenvolvimento de uma competência para a língua escrita é um fenômeno de natureza complexa. Além de uma dimensão psico-sócio-lingüística que envolve a descoberta de que a língua escrita serve a diferentes funções e à aquisição de novos estilos de linguagem, há uma dimensão que implica o desenvolvimento de uma capacidade metalingüística. Esta capacidade pressupõe aspectos do desenvolvimento cognitivo da criança e consiste em tornar a língua um objeto de conhecimento, transformando unidades como a sílaba, o fonema e a palavra em objeto de reflexão.

O pleno êxito no processo de aprender a ler e escrever requer, portanto, a integração de dois níveis de conhecimento. O primeiro, de natureza intuitiva, consiste numa capacidade para usar apropriadamente a língua escrita enquanto instrumento de comunicação. O segundo, de natureza consciente, permite uma compreensão de como as unidades de som estão representadas na escrita. A construção e a integração desses dois níveis de conhecimento é uma conquista da criança movida pelo seu interesse no objeto língua escrita e facilitada pelas interações com adultos, envolvendo uma exploração ativa da leitura e da escrita. As pseudo-leituras e as pseudo-escritas parecem constituir parte importante deste processo que é sobretudo um **processo de descoberta**. Como afirma Smith (1971), "as crianças aprendem facilmente sobre a língua falada quando estão envolvidas no seu uso, quando a língua tem possibilidade de fazer sentido para elas. E do mesmo modo as crianças procurarão entender como ler, sendo envolvidas no uso da leitura, em situações em que a língua escrita possa fazer sentido para elas e com isto elas possam gerar e testar hipóteses."<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> SMITH, F. *Understanding reading; a psycholinguistic analysis of reading and learning read*. New York, Holt Rinehart and Winston, 1971. p.180.

---

Como foi salientado, é possível encontrar esta prática em alguns contextos de família. Resta-nos, porém, o desafio de tentar descobrir formas de incorporar às práticas pedagógicas da escola atividades moldadas num modelo de desenvolvimento.

É bem provável que uma preparação para a alfabetização, moldada num modelo de desenvolvimento das habilidades linguísticas e cognitivas necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita, tenda a eliminar as diferenças acentuadas de desempenho que constatamos entre indivíduos e sobretudo entre classes sociais, no que concerne a aprender a ler e escrever.

### Referências bibliográficas

CARRAHER, T. N. *Face-saving and literacy in Brazil*. Paris, UNESCO, 1984. Trabalho aceito para ser apresentado no congresso *Sociology of Education*.

\_\_\_\_\_. & REGO, L.L.B. Desenvolvimento cognitivo e alfabetização. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 65(149):38-55, jan./abr. 1984.

\_\_\_\_\_. Understanding the alphabetic system. In: SLOBODA, J. & ROGERS, D., eds. *The acquisition of symbolic skills*. s.l., Plenum Press, 1983.

CASTRO, Z.C. de M.G. *A consciência da palavra e a segmentação da oração em unidades léxicas*. Recife, UFPE, 1983. tese (mestrado)

CHAFE, W.L. Integration and involvement in speaking, writing and oral literature. In: TANNEN, Deborah, ed. *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. New Jersey, Ablex, 1982.

DOWNING, J. *Reading and reasoning*. Great Britain, W & R Chambers, 1979.

FERREIRO, E. & PALACIO, M.G. *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*. México, SEP-OEA, 1982.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo Veintiuno, 1979.

GOODMAN, K.S. Psycholinguistic universals in the reading process. In: SMITH, Frank, ed. *Psycholinguistics and reading*. New York, Rinehart and Winston, 1973.

GUNLACH, R.A. Children as writers: the beginnings of learning to write. In: NYS-TRAND, Martin, ed. *What writers know; the language, process and structure of written discourse*. New York, Academic Press, 1982.

HALLIDAY, M.A.K. *Explorations in the functions of language*. London, Edward Arnold, 1973.

\_\_\_\_\_. *Language as social semiotic; the social interpretation of language and meaning*. London, Edward Arnold, 1978.

- 
- HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. *Cohesion in English*. London, Longman, 1976.
- HEATH, S.B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11(1):49-76, Apr. 1982.
- KROLL, B.M. Antecedents of individual differences in children's writing attainment. In: KROLL, B.M. & WELLS, G., eds. *Explorations in the development of writing: theory and research*. s.l., s. ed., 1983.
- NYSTRAND, M. Rhetoric's "audience" and linguistics' "speech community": implications for understanding writing, reading and text. In: \_\_\_\_\_, ed. *What writers know; the language, process and structure of written discourse*. New York, Academic Press, 1982.
- OLSON, D. From utterance to text: the bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review*, Cambridge, 47(3):257-81, Aug. 1977.
- PHILIPS, S.U. Literacy as a mode of communication on the Warm Spring indian reservation. In: LENNEBERG, E., ed. *Foundations of language development*. New York, Academic Press, 1975. p. 367-82.
- READ, C. Children's awareness of language, with emphasis on sound systems. In: SINCLAIR, A. et alii. *The child's conception of language*. New York, Springer-Verlag; Berlin, Heidelberg, 1978.
- REGO, L.L.B. Desenvolvimento cognitivo e a prontidão para alfabetização. In: CARRAHER, T.N., org. *Aprender pensando*. Recife, Secretaria de Educação, UFPE, 1983.
- RUMELHART, D.E. Understanding and summarizing brief stories. In: LABERGE, David & SAMWELS, Jay, eds. *Basic processes in reading: perception and comprehension*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum, 1977.
- SCOLLON, R. & SCOLLON, S.B.K. *Narrative, literacy and face in interethnic communication*. Norwood, N.J., Ablex, 1981.
- SMITH, F. *Understanding reading; a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York, Holt Rinehart and Winston, 1971.
- SNOW, C.E. Literacy and language: relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, Cambridge, 53(2):165-89, May 1983.
- STUBBS, M. Written language and society: some particular cases and general observations. In: NYSTRAND, Martin, ed. *What writers know; the language, process and structure of written discourse*. New York, Academic Press, 1982.
- TORREY, J.W. Reading that comes naturally; the early reader. In: GARY, Waller T.

---

& MACKINNON, eds. *Reading research: advances in theory and practice*. New York, Academic Press, 1979. p.115-43

WELLS, G. Influences of the home on language development. In: \_\_\_\_\_, ed. *Language, learning and education*. Bristol, University of Bristol, Centre for the Study of Language and Communication, 1982a.

\_\_\_\_\_. Preschool literacy – related activities and success in school. In: OLSON, D. et alii, ed. *The nature and consequence of literacy*. s.l., s. ed. 1983. (no prelo)

\_\_\_\_\_. Story reading and the development of symbolic skills. In: \_\_\_\_\_, ed. *Language, learning and education*. Bristol, University of Bristol, Centre for the Study of Language and Communication, 1982b.

Recebido em novembro de 1984

Lúcia L. Browne Rego, Mestre em Educação pelo Center for Teacher Education da Tulane University, EUA, é Professor Assistente do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), atuando atualmente junto ao Departamento de Psicologia da referida universidade na área de Psicolingüística.

---

*Important aspects of language and cognitive development have been disregarded during pre-reading and reading instruction. This case study points out the relevance of these developmental aspects for the teaching of reading and writing. The data that will be presented and discussed suggests the following: a) There are similarities between oral language acquisition and the learning of reading and writing, considering that in both processes children actively construct their knowledge; b) by observing children during their explorations of written language in cultural contexts, it is possible to identify some experiences that might facilitate that learning process. (T.F.C.)*

*La préparation pour l'alphabétisation à l'école a ignoré aspects importants du développement du langage et de la pensée de l'enfant. Dans cette étude de cas on souligne l'importance de ces aspects pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les données présentées et étudiées disent que: a) comme dans l'acquisition du langage oral, apprendre à lire et à écrire engage aussi un travail de construction et de découverte du côté de l'enfant; b) on peut apprendre beaucoup au sujet des activités qui provoquent ce travail de découverte, observant comme les enfants explorent la langue écrite dans des contextes culturels déterminés. (A.P.)*

*La preparación para la alfabetización en la escuela ha ignorado aspectos importantes del desarrollo del lenguaje y del pensamiento del niño. En este estudio de caso se ha resaltado la importancia de estos aspectos para el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Los datos presentados y discutidos indican lo siguiente: a) semejante a lo que ocurre en la adquisición del lenguaje oral, aprender a leer y escribir involucra también un trabajo de construcción y descubrimiento de la parte del niño; b) mucho se puede aprender sobre las actividades que promueven este trabajo de descubrimiento, observando como los niños exploran la lengua escrita en determinados contextos culturales. (J.M.O.)*



---

# A questão do trabalho infantil na grande imprensa paulista na década de 70\*

Lia F. G. Fukui

Efigenia M. S. Sampaio

Lucila R. Brioschi

Centro de Estudos Rurais e Urbanos (CERU)

*O presente estudo trata do trabalho infantil, entendido como o conjunto de atividades realizadas por crianças com a finalidade de assegurar a sua própria sobrevivência ou a de outrem. Sugere um posicionamento frente à exploração do trabalho do menor, quando o produto desse trabalho é apropriado por outros, em detrimento da sua escolaridade e da aquisição de habilidades para o exercício de ocupações na idade adulta. A análise da problemática do trabalho infantil e suas implicações com a escolaridade e a delinqüência baseia-se no exame sistemático da discussão do tema por três jornais da grande imprensa paulista – O Estado de S. Paulo, Folha de S. Paulo e Notícias Populares – que atingem públicos diversos, o que permitiu chegar às seguintes constatações: 1) o aumento real do trabalho infantil não é acompanhado por um registro na grande imprensa: num total de 512 notícias que tratam do escolar, do trabalhador infantil e do menor, apenas 31 (6%) referem-se ao trabalho de crianças entre 10 e 14 anos; 2) as matérias que tratam do trabalho infantil têm abordagens diferentes, segundo os jornais: O Estado de S. Paulo se prende à regulamentação; Folha de S. Paulo destaca os aspectos de controle e regulamentação; Notícias Populares aborda o trabalho como forma de recuperação e prevenção da delinqüência. Essas diferentes abordagens, segundo o estudo, indicam a irrelevância da discussão do tema para a grande imprensa e que, pelo contrário, o trabalho infantil é considerado necessário e inevitável para as classes subalternas.*

## Introdução

A precariedade das condições de vida tem sido apontada como um dos fatores determinantes da exclusão de grande parte da população infantil do sistema escolar. Em pesquisa concluída no ano de 1980, abordando os excluídos da escola, pretendeu-se apreender as representações que os excluídos e seus pais faziam da vivência escolar, partindo-se da hipótese de que não apenas as condições de vida, mas também a organização e funcionamento da escola elementar contribuíam para afastar as crianças do sistema oficial de ensino (Fukui et alii, 1980).

---

\* Comunicação apresentada durante a 14ª Reunião Brasileira de Antropologia (Brasília, 15 a 18 de abril de 1984) baseada na pesquisa "A desescolarização, o trabalho infantil e a questão do menor; uma análise temática na grande imprensa paulista na década de 70", realizada pelo Centro de Estudos Rurais e Urbanos (CERU), com financiamento do INEP.

---

Os resultados mostraram que os excluídos da escola encontram-se na população de mais baixos rendimentos, havendo, porém, uma diferenciação quanto ao nível de escolaridade e a representação da escola, segundo as diferentes categorias de trabalhadores.

A adequação da escola elementar a determinadas categorias de trabalhadores e àqueles que recebem rendimentos mais elevados explica-se, em grande parte, pelo fato da escola exigir da clientela um investimento considerável em material e uniforme, verificando-se aí um dos fatores da seletividade que caracteriza a organização escolar.

No entanto, a valorização expressa do aprender a ler, escrever e contar, associada às precárias condições de vida, faz com que, em primeiro lugar, muitas crianças tentem associar algum tipo de atividade remunerada à frequência à escola. Essa conjugação tem-se mostrado inviável de ser mantida por tempo prolongado, ocasionando o processo de exclusão nos primeiros anos de escolaridade.

Dentro dessa perspectiva, a menção ao trabalho infantil tem sido apenas uma ilustração de empecilhos para enfrentar a escola, contribuindo mesmo para diminuir a responsabilidade do sistema escolar no processo de exclusão de seus alunos.

A realidade de grande parte da infância brasileira mostra-se aí em aspectos conflitantes, pois, se o trabalho infantil é largamente disseminado, dada a precariedade das condições de vida da população, a participação em uma sociedade letrada exige, para a sua própria sobrevivência, a aquisição das habilidades da leitura, da escrita e do cálculo. Se para segmentos privilegiados a escola é uma aquisição antiga, para os segmentos subalternos ela ainda é objeto de reivindicação.

Nesse sentido, faz-se necessária uma discussão a respeito do trabalho infantil no seu significado e nas modalidades que assume na sociedade brasileira, dado que esta é uma realidade que a escola deve considerar, se o seu objetivo for ensinar e não discriminar.

## O trabalho infantil

O trabalho infantil, na perspectiva adotada, refere-se ao conjunto de atividades voltadas para a própria sobrevivência ou de outrem, realizadas por crianças.

Segundo Meyer, “o trabalho das crianças não é, em si, nem uma invenção, nem um escândalo. Ele se torna um e outro quando as crianças são separadas dos adultos, obrigadas a fazer um trabalho semelhante ao deles, e que, ao ritmo da aprendizagem se substitui aquele da produção” (Meyer, 1977).

Em publicação da “International Labour Office”, 1981, reunindo uma série de discussões acerca dos pressupostos, metodologia e resultados em pesquisas sobre o trabalho infantil, em vários países, é levantada a questão das diferentes perspectivas sob as quais o problema tem sido tratado. Desse balanço, resultaram algumas sugestões para tratar o tema.

Em primeiro lugar coloca-se a necessidade de apreender o trabalho infantil na sua importância econômica e social, ultrapassando o nível das denúncias em termos unicamente numéricos.

Em segundo lugar, os A.A. afirmam que se deve levar em consideração que as perspectivas sob as quais o trabalho infantil é colocado requerem uma explicitação, e não se constituem em posturas mutuamente exclusivas (Rodgers & Standing, 1981). São apontadas como mais difundidas as seguintes abordagens do tema:

1. bem-estar – o trabalho infantil é visto como um mal que deve ser eliminado;

2. socialização – notadamente em áreas rurais de populações com baixos rendimentos, esse trabalho é considerado parte da socialização das crianças independente de seus efeitos;
3. fonte de orgulho, status e mesmo independência para as próprias crianças;
4. suplementação da renda familiar, essencial para famílias pobres.

Para adoção de um posicionamento frente à realidade do trabalho infantil, além das considerações acima, há que acrescentar o aspecto da sua exploração. A exploração fica evidenciada quando o produto do trabalho de crianças é apropriado por outra classe social e/ou por outra classe de idade. Mais complexa se torna a sua compreensão quando o produto do trabalho das crianças é apropriado enquanto produto da classe trabalhadora como um todo (e as crianças fazendo parte desse grupo) ou quando as atividades infantis implicam em um bloqueio do seu crescimento e aquisição de habilidades para o exercício de ocupações na idade adulta.

Qualquer que seja a perspectiva adotada, o trabalho infantil é uma forma de participação na comunidade e a sua compreensão envolve a caracterização da realidade na qual ele se realiza.

### O trabalho infantil na sociedade brasileira

Christiane Rimbaud (1980) analisa a situação do trabalho infantil com base nos relatórios da OIT e fornece um quadro dos países com maior incidência de trabalhadores infantis, em números absolutos. Em primeiro lugar encontra-se a Índia, com 10,75 milhões de crianças ativas com menos de 15 anos (4,7% da faixa etária), e em segundo lugar o Brasil, que em 1973 declarava ter 2,9 milhões de crianças economicamente ativas, ou seja, 7% da população menor de 15 anos.

Pesquisas recentes sobre o trabalho infantil na sociedade brasileira (Comércio e Mercados, 1980; Silva et alii, 1982) mostram uma tendência à sua redução entre os anos de 1940 e 1970, sofrendo, no entanto, um aumento, a partir da última década.

Dados dos censos mostram um aumento nas taxas de ocupação entre 1970-77 para a população total, aumento que se mantém segundo sexo e diferentes faixas etárias (Silva et alii, 1982). O crescimento mais significativo, porém, foi encontrado na população feminina de 15 a 19 anos, seguido pelos meninos de 10-14 anos (18,6% da faixa etária em 1970 para 26,6% em 1977). Esses jovens pertencem a famílias de mais baixos rendimentos e acompanham uma tendência do período de aumento do número de pessoas trabalhando por domicílio.<sup>1</sup>

Paralelamente a esse aumento do número de crianças nas atividades de trabalho, foi registrado um decréscimo dos níveis de analfabetismo entre 1970 e 1976 (de 29,4% para 18,4%) com um acréscimo em 1978 (19,5%). No entanto foi registrado um aumento da população que não atinge o nível de escolaridade funcional (3 anos). Assim sendo, entre os sem instrução (26%) e crianças que não completaram a escolaridade funcional (45%) em 1976, encontram-se 71% do total do segmento de 10-14 anos (Fukui et alii, 1981). As constatações referentes ao aumento do trabalho infantil ao lado de um

<sup>1</sup> Em 1970, 59,5% das famílias eram mantidas pelo trabalho de uma só pessoa, ao passo que em 1977 essa proporção cai para 47,4% (SILVA et alii, 1982).

---

decréscimo nos níveis de escolaridade apontam para uma associação entre esses dois fenômenos.

### As ambigüidades de uma faixa etária

A delimitação da faixa etária de 10 a 14 anos permite a averiguação de uma série de ambigüidades que, apesar de atingirem em maior ou menor grau a população abaixo de 18 anos, encontram-se mais visíveis nessa categoria de idade. Cabe ressaltar, primeiramente, que a Lei nº 5.692/71, da reforma do ensino de 1º e 2º graus, estende o ensino obrigatório e gratuito de 4 para 8 anos, estipulando, pois, a obrigatoriedade da frequência à escola para a população de 7 a 14 anos. Paralelamente, o trabalho é facultativo, por lei, aos maiores de 14 anos, podendo no entanto esta idade ser rebaixada para os 12 anos com a aprovação judicial, o que introduz uma certa incompatibilidade entre as disposições legais referentes ao ensino e ao trabalho para a faixa de 12 a 14 anos. Ampliando essa ambigüidade, constata-se que os levantamentos efetuados pela FIBGE registram como população economicamente ativa aquela de 10 anos e mais, refletindo assim uma realidade que escapa à regulamentação legal, uma vez que os dados censitários consideram como pertencentes à população economicamente ativa as pessoas que trabalharam nos doze meses anteriores à data do Censo, mesmo que nessa ocasião estivessem desempregadas, em gozo de licença ou férias, ou presas aguardando julgamento, ou, ainda, aquelas que estivessem procurando trabalho pela primeira vez.

Dadas as constatações acima, de um aumento do trabalho infantil ao lado de uma crescente desescolarização, percebe-se a existência de uma divisão dentro dessa faixa etária de 10 a 14 anos, onde vão ser distinguidos o escolar e o excluído/trabalhador.

Saindo do âmbito da escola, a criança passa de uma categoria a outra, e o seu mundo torna-se o mundo do trabalho, controvvertido, uma vez que se trata de trabalho infantil.

Quer a nível jurídico, onde recebe sua regulamentação, quer a nível de situação de fato, as discussões sobre esse tema tratam sempre das camadas mais desprivilegiadas da população sob a rubrica de problema do menor.

O menor em questão é sempre aquele proveniente das camadas mais baixas, sem acesso ao trabalho regular ou benefícios sociais de qualquer espécie, sujeito a leis econômicas e sociais que lhe são impostas e que tratam, desde a sua mais tenra infância, de estigmatizá-lo, definindo-lhe um lugar subalterno e desprovido de direitos dentro da sociedade à qual pertence. A colocação mais genérica que busca soluções preventivas costuma aí distinguir dois segmentos: o menor carente que, potencialmente, pode transformar-se em o menor delinqüente.

Dado que a desescolarização da faixa etária de 10 a 14 anos é uma realidade agravada pelo aumento do trabalho infantil, segundo acusam dados do Censo de 1980, pergunta-se qual a relação que existe entre estes fatos e o problema do menor, que tem levado a pregações sobre o trabalho infantil como fator de integração na sociedade.

A nossa hipótese de trabalho é de que a discussão em torno do problema do menor na sociedade brasileira tem sistematicamente omitido a efetividade do trabalho infantil e a ineficiência do sistema escolar.

Dentro dessa perspectiva, uma análise do discurso que ponha em relação a desescolarização, o trabalho infantil e o problema do menor permitirá repensar a questão do 1º grau sob um novo ângulo.

## O debate público através da imprensa

A utilização da imprensa como base de dados toma como pressuposto o fato de que o debate público pode ser apreendido em sua forma mais espontânea, imediata, ampla e controvertida nos jornais que veiculam informações “criadas a partir da realidade que se impõe como notícia” (Guillaumin, 1972: 232).

A imprensa é considerada um bom material de análise sociológica porque constitui um lugar “onde se manifestam as concordâncias de uma cultura, sua lógica interna, suas contradições e seus imperativos” (idem, *ibidem*), permitindo assim, através de sua análise, fazer inferências sobre a sociedade.<sup>2</sup>

O jornal que conduz um debate torna-se ponto de referência “operando como força dirigente reconhecida pelo público” (Pinheiro, 1980:xii). O público leitor, por sua vez, é diferenciado segundo os órgãos de imprensa. Trabalhos que utilizam a análise de jornal como base de dados preocupam-se em descrever o perfil do leitor de diferentes jornais brasileiros (Serra, 1980; Capelato & Prado, 1980; Luz, 1979).

Nesse sentido, foram tomados três diários de grande tiragem e ampla circulação em São Paulo, atingindo três faixas distintas de público: **O Estado de S. Paulo**, que atinge um público de condições sócio-econômicas superiores; **Folha de S. Paulo**, que procura atingir um público intermediário “propondo-se um tipo de leitor e de notícias mais universais”; e **Notícias Populares**, dirigido a um público de condições econômicas e sócio-culturais modestas (Luz, 1979:273).

### A grande imprensa paulista

A divulgação de informações no Brasil sempre esteve submetida a um forte controle do Estado, variando apenas, no decorrer do tempo, o seu grau e as sanções impostas à veiculação da informação (Folha de S. Paulo, 1980). A Constituição de 1967 vedava a propriedade e a administração de empresas jornalísticas a estrangeiros, assim como estabelecia uma série de restrições ao conteúdo da informação veiculada.

Estas restrições não foram consideradas suficientes e o Ato Institucional nº 5 de 13/12/69 instaurou a censura prévia a todas as publicações. Esta legislação vigorou em todos os anos 70, embora tenha sofrido alterações significativas do início até o fim da década. A situação altera-se a partir de 75, quando cai a censura prévia e passa a haver menor controle na veiculação de informações. Segundo alguns autores, suspende-se a censura oficial, mas permanece a censura patronal – que em última instância obedece aos interesses das empresas jornalísticas que são os mesmos do grande capital ao qual estão associadas (Marconi, 1980).

Nesse mesmo período, algumas mudanças importantes ocorreram nas empresas de informação. A modificação do parque gráfico, em meados da década, permitiu maior racionalidade na produção; a adoção de métodos eletrônicos na composição gráfica, reduzindo sensivelmente o tempo de preparação da publicação, permitiu maior eficiência e menor emprego de mão-de-obra qualificada.

Os jornais **O Estado de S. Paulo**, **Folha de S. Paulo** e **Notícias Populares** pertencem

<sup>2</sup> Para a análise da estrutura e da configuração da imprensa brasileira, ver relatório nº 03, enviado ao INEP em junho de 1982.

a duas grandes empresas de informação: SAOESP e Grupo Folha. O grupo SAOESP, além de publicação dos jornais **O Estado de S. Paulo** e **Jornal da Tarde**, tem emissora de rádio, empresa de discos e interesses em hotelaria. O Grupo Folha, além dos jornais **Folha de S. Paulo**, **Folha da Tarde** e **Notícias Populares**, tem interesses no setor de transportes, setor comercial e hortigranjeiro. Este conjunto de interesses que caracterizam as empresas permitem situar o jornal não como uma empresa independente, mas ligada à defesa dos interesses econômicos que o próprio grupo mantém.

Apesar dos jornais pertencerem a grandes empresas, os três que são objeto de análise neste trabalho têm características e formação bem diversas. **O Estado de S. Paulo** — o mais antigo — é publicado sem solução de continuidade há 110 anos (foi fundado em 1875); a **Folha de S. Paulo** tem 64 anos, tendo iniciado sua publicação em 1921, enquanto **Notícias Populares** data de 1963 e em 1965 é integrado ao Grupo Folha.

Os três diários são jornais de informação geral. **O Estado de S. Paulo** e a **Folha de S. Paulo** são matutinos e **Notícias Populares** vespertino. **O Estado de S. Paulo** é publicado seis dias por semana (não sai às 2<sup>as</sup>-feiras), enquanto **Folha de S. Paulo** e **Notícias Populares**, sete. Destinam-se a públicos diferentes: **O Estado de S. Paulo** é considerado jornal de elite, a **Folha de S. Paulo**, de classe média, e **Notícias Populares** é de cunho popular (Luz, 1979; Serra, 1980; Capelato & Prado, 1980; Motta & Capelato, 1981).

Marques Melo (1968) assinala que o destaque a fatos relacionados com a administração pública é comum aos três jornais. **O Estado de S. Paulo** se distingue por notícias sobre administração pública, economia e política internacional; **Folha de S. Paulo**, por enfatizar mais educação, ciência, cultura e esporte, além de dar igual destaque à política internacional e à administração pública, fatos policiais e acidentes. **Notícias Populares** se orienta para fatos policiais, acidentes e histórias de interesse humano e administração pública. Do ponto de vista gráfico, os três jornais têm características bem diversas, prevalecendo um aspecto sóbrio e conservador em **O Estado de S. Paulo**, com muito texto e pouca ilustração; uma composição mais equilibrada entre títulos, ilustrações e texto na **Folha de S. Paulo**; e uma composição carregada em títulos e ilustrações em **Notícias Populares**.

A análise de Marques Melo data de mais de 10 anos. Houve neste período, como dissemos, uma grande modificação da composição gráfica dos jornais. O simples manuseio de jornais do início e do fim da década permite verificar que estes se tornaram muito mais legíveis. Nota-se em todos maior organização do espaço gráfico e melhor impressão.

Teria a modernização gráfica interferido também na disposição das matérias e no conteúdo dos jornais? É difícil responder, mas uma análise das linhas gerais de cada um dos jornais permitirá encaminhar alguns elementos para responder a esta questão.

### Delimitação do período estudado

A análise da relação desescolarização-trabalho infantil-problema do menor é ampla e sua abordagem requer uma delimitação de ordem temporal.

O tema será tratado nos limites da década de 70, tomando por parâmetro inicial a Lei nº 5.692/71 e, final, o ano de 1980, ocasião em que o próprio Ministro da Educação, nos 50 anos do Ministério da Educação e Cultura, anuncia os efeitos desescolarizantes da referida lei (O Estado de S. Paulo, 1980).

A impossibilidade de uma análise exaustiva dos temas propostos nos três jornais escolhidos, em todos os anos da década de 70, levou a uma pesquisa inicial dos títulos do noticiário, tendo em vista o estabelecimento do material a ser analisado. A utilização dos títulos constitui uma técnica jornalística apropriada para os propósitos acima mencionados, pois considera-se que o título sintetiza a matéria, sendo, portanto, uma boa aproximação do seu conteúdo.

A seguir foi feito um apanhado geral de todas as notícias que dissessem respeito ao objeto de estudo, nos dez anos pesquisados. As matérias jornalísticas foram analisadas considerando-se o título, o texto e, quando havia, a ilustração. A análise da distribuição do noticiário, segundo os temas, por mês e ano, forneceu indicações de épocas e períodos em que o evento jornalístico, cobrindo o objeto de estudo, adquiriu maior relevância, ou seja, averiguou-se que os temas pesquisados apresentavam certa periodicidade nas publicações.

Nesse levantamento, verificou-se que os anos de 1971, 1972, 1973 e também os de 1978, 1979 e 1980 são aqueles onde se concentram a maior quantidade de notícias, tanto sobre ensino quanto sobre menor e trabalho infantil. Delineiam-se, dessa forma, dois períodos marcando o início e o fim da década como momentos em que os temas pesquisados ocupam de maneira mais freqüente o noticiário dos jornais.

Esses momentos correspondem no plano político/econômico a duas fases distintas. Na primeira, de 71 a 73, com a consolidação do modelo econômico proposto a partir de 1967, passam a ser preocupação do governo planos de reforma social dentro da proposta desenvolvimentista. É nesse contexto que tem lugar a aprovação da Lei nº 5.692/71 da reforma do ensino, assim como as discussões em torno da implantação, a nível estadual, das Fundações de Assistência ao Menor.

O período que cobre os anos de 78 a 80 caracteriza-se por uma série de críticas a aspectos da política econômica e social vigentes, com algumas propostas de revisão em áreas determinadas. No ensino são questionados os resultados da implantação da Reforma e, dentro da discussão do problema do menor, a eficiência do atendimento prestado pelas entidades assistenciais.

Esses dois momentos mostram-se como os mais indicados aos objetivos da pesquisa.

## Os temas na imprensa

Os três temas da pesquisa – desescolarização, trabalho infantil e a questão do menor – surgiram da constatação das ambigüidades que marcaram o segmento da população na faixa de 10 a 14 anos. Expressando e sistematizando esses temas, nas suas contradições, ambigüidades e/ou complementaridades, definem-se as categorias do escolar, do trabalhador e do menor, segundo a forma como essa população é apresentada.

O tema da desescolarização deverá ser captado no discurso sobre o escolar e o universo que diz respeito a essa categoria, ou seja, as referências ao ensino de 1º grau em todos os seus aspectos, mas também pronunciamentos mais gerais a respeito da política educacional e distribuição dos recursos, que, de forma mais indireta, afetam o atendimento da população escolar nos seus primeiros anos.

Consideramos como pertinentes ao universo da categoria trabalhador todas as referências feitas ao segmento infantil dessa população, ressaltando as suas relações com o trabalho: preparação para o trabalho efetivo, regulamentação do trabalho, disciplina no e do trabalho, etc.

O menor é categoria que surge associada ao universo do assistencialismo e/ou da repressão.

Embora tendo levantado a hipótese de que a questão do menor encobre o fato da desescolarização e efetividade do trabalho infantil, foi atribuído o mesmo peso aos três temas nos levantamentos de jornais. A utilização de uma amostra sistemática dos três jornais garantiu a mesma probabilidade para o seu aparecimento, e através de comparações de sua incidência, das características morfológicas e do conteúdo se poderá chegar a conhecer o peso relativo dado pelos próprios jornais a cada um dos temas.

Os temas nos jornais foram procurados na parte propriamente informativa: editoriais, reportagens, editoriais e noticiário. Foram desprezados a parte de serviços, propaganda e classificados.

Em cada exemplar, fez-se o levantamento de temas, considerando: seção, tamanho de texto, ilustração e título. Foi indicada, assim, a importância da notícia pela posição e tamanho ocupado no jornal.

A amostra ficou constituída por 623 exemplares: 187 do **O Estado de S. Paulo**, 218 de **Notícias Populares** e 218 da **Folha de S. Paulo**. A diferença entre o número de exemplares do primeiro (187) e dos dois últimos (218) é devida ao fato de que estes têm edições diárias, mas **O Estado de S. Paulo** não sai às segundas-feiras.

Uma vez determinada a amostra sistemática, foi feito um levantamento nos jornais para seleção daqueles que contivessem matérias sobre os temas da pesquisa. Esta triagem determinou uma redução da amostra de 623 para 336 exemplares de jornais. Chegou-se dessa maneira à seleção de um total de 512 notícias, que aqui serão entendidas como “um relato atual de acontecimentos, fatos e opiniões que interessam a significativo número de pessoas” (Rivers, W.L. apud Xifra-Heras, 1974:77).

### Os temas nos jornais

No seu conjunto, os temas apresentaram a seguinte distribuição pelos jornais:

Tabela 1 – Distribuição geral das notícias por temas e jornais

Jornal	Tema							
	escolar		trabalhador		menor		total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
OESP	98	(57,6)	6	(3,5)	66	(38,8)	170	(100,0)
FSP	105	(65,6)	16	(10,0)	39	(24,4)	160	(100,0)
NP	65	(35,7)	9	(4,9)	108	(59,3)	182	(100,0)
Total	268	(52,0)	31	(6,0)	213	(42,0)	512	(100,0)

O tema do **escolar** predomina nos jornais OESP e FSP, o do **menor** em NP e o tema do **trabalhador** é sistematicamente o menos abordado.



No período de 1971 a 1973, foram coletadas 268 notícias sobre os temas, nos três jornais, sendo 115 em OESP, 91 em FSP e 62 em NP.

Tabela 2 – Distribuição das notícias por temas e jornais – 1971-1973

Jornal	Tema							
	escolar		trabalhador		menor		total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
OESP	75	(65,2)	3	(2,6)	37	(32,2)	115	(100,0)
FSP	70	(77,0)	9	(10,0)	12	(13,0)	91	(100,0)
NP	26	(42,0)	4	(6,4)	32	(51,6)	62	(100,0)
Total	171	(64,0)	16	(6,0)	81	(30,0)	268	(100,0)

OESP e FSP são jornais com maiores porcentagens de notícias sobre o escolar e NP tem a maior proporção de notícias sobre o menor, apesar do escolar aparecer aí em proporção elevada.

O trabalhador é encontrado em pequeno número de notícias, recebendo mais matérias na FSP.

No período de 1978 a 1980 os temas do escolar e menor aparecem em números aproximados nos jornais OESP e FSP, sendo que no primeiro predomina o menor e na FSP o escolar; NP tem quase o dobro de notícias sobre o menor em relação ao escolar. Trabalhador aparece em pequeno número nos três jornais.

Tabela 3 – Distribuição das notícias por temas e jornais – 1978-1980

Jornal	Tema							
	escolar		trabalhador		menor		total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
OESP	23	(41,8)	3	( 5,5)	29	(52,7)	55	(100,0)
FSP	35	(50,7)	7	(10,1)	27	(39,1)	69	(100,0)
NP	39	(32,5)	5	( 4,2)	76	(63,3)	120	(100,0)
Total	97	(40,0)	15	( 6,0)	132	(54,0)	244	(100,0)

A primeira constatação a ser feita é que, independente de jornal e de período, o tema do trabalhador infantil é o menos divulgado, isto é, a criança ou adolescente, en-

---

quanto escolar e enquanto menor, recebe mais atenção dos jornais do que enquanto trabalhador.

### O trabalho infantil no OESP, FSP e NP

A observação de incidência dos temas nos diferentes órgãos da grande imprensa dá uma primeira idéia do tratamento diferenciado que os temas recebem dentro de cada jornal, assim como da posição dos jornais em relação a esse segmento da população.

Dado o aumento do trabalho infantil constatado na década de 70, e a sistemática omissão desse fato pela grande imprensa, pergunta-se qual o conteúdo das notícias e a posição dos jornais em relação ao tema. Em outras palavras, procura-se a relação existente entre a omissão verificada e a tônica das notícias nos jornais.

As notícias analisadas apresentam, grosso modo, dois enfoques diferentes: aquelas que se referem a discussões e decisões relacionadas ao trabalho infantil e as que abordam o trabalho efetivo de crianças.

O conteúdo das matérias, segundo os jornais, por período, será descrito a seguir.

#### *O Estado de S. Paulo*

Tanto no período 71-73, como no período 78-80, das três notícias encontradas, uma se refere ao nível das decisões e duas ao trabalho efetivo.

Na primeira matéria do primeiro período, a preocupação se volta para "a situação do menor que trabalha nas indústrias de São Paulo", notadamente na faixa de 12-14 anos, área problema não resolvida pela Constituição e pelos vários grupos que dela se ocupam. A segunda trata, numa exposição neutra, "da regulamentação do trabalho de menores nas feiras livres". A terceira notícia formula denúncia de irregularidade na Guarda Mirim de Belo Horizonte, numa postura explicitamente desfavorável aos seus dirigentes.

Pode-se afirmar que as matérias sobre trabalho infanto-juvenil indicam a sua ocorrência como área problema e carente de regulamentação. Não questionam as modalidades, a natureza ou a institucionalização do trabalho infantil, limitando-se a denunciar desmandos e irregularidades atribuídas a seus responsáveis.

No período 78-80, a primeira matéria consiste numa discussão sobre nota oficial do Ministério do Trabalho, propondo a redução do salário do menor. A argumentação levada a efeito pelo jornal salienta a sua posição contrária a essa medida.

As matérias sobre trabalho efetivo tratam de "800 meninos que vão cuidar do verde" e de convênio entre a Prefeitura e a Guarda Mirim de Santa Bárbara para implantação de "zona azul" (estacionamento). Essas notícias permitem identificar de maneira clara a aprovação do jornal ao trabalho do menor, desde que devidamente regulamentado e controlado.

Nos dois períodos, o jornal tem sobre o tema a mesma posição. O trabalho é visto como benéfico aos "menos favorecidos", pois é um meio de evitar a ociosidade e a marginalização.

#### *Folha de S. Paulo*

A *Folha de S. Paulo*, dos três jornais levantados, foi o que apresentou maior proporção de notícias sobre o trabalho infantil no período de 1971 a 1973. São ao todo 9

notícias, sendo uma reportagem em nível de decisões e 8 artigos tratando de trabalho efetivo.

O fundamento da reportagem é a constatação da grande incidência do trabalho do menor na Capital de São Paulo, feita através de dados esparsos lado a lado com o desconhecimento da situação de vida em que se encontram esses menores.

Através dessa matéria, o jornal se empenha numa campanha para um melhor arrolamento, análise e divulgação de dados relativos aos menores trabalhadores: a sua origem, tipos de ocupações exercidas, grau de escolaridade atingida e aspirações e possibilidades de trabalho ao atingirem a idade adulta.

A reportagem aponta a necessidade de conhecimento da verdadeira situação do menor trabalhador, assim como de uma efetiva preparação para o trabalho dos filhos de famílias do "baixo operariado".

A matéria é, pois, favorável à profissionalização do menor como meio de ascensão social.

No nível do atendimento, os fatos que deram origem às notícias são quatro projetos — apresentados ou aprovados — de regulamentação, proteção e/ou profissionalização e atendimento de menores que trabalham nas ruas, além da criação de um centro em Ribeirão Preto, com essa mesma finalidade, e a dinamização das atividades do Instituto Modelo de Menores, em São Paulo. Apenas uma matéria registra o trabalho efetivo, associando as condições de pobreza a uma impossibilidade de viver a sua condição de criança, através da brincadeira e da diversão.

Todas as matérias tratam, pois, de propostas ou eventos voltados para a profissionalização e/ou regulamentação das atividades de menores trabalhadores de rua. Essas manifestações, de fontes oficiais, recebem a aprovação do jornal. O trabalho das meninas é usado como denúncia de infra-estrutura em um bairro da periferia de São Paulo, e é mostrado como inevitável devido a omissão dos órgãos administrativos.

Ao abordar, pois, o tema do trabalho infantil, a FSP volta a sua preocupação para os menores "trabalhadores de rua" e a reportagem aborda a situação do menor empregado em indústrias; em ambos os casos, porém, a preocupação das matérias é dirigida para o aprendizado profissional, seja como possibilidade de ascensão social, seja como forma de prevenir a "marginalização social" e a "delinqüência potencial" da população infantil, que percorre as ruas sem o controle das autoridades.

Em 1978-80 foram encontradas 6 matérias distribuídas igualmente entre as que abordam o nível das decisões e o trabalho efetivo.

No nível das decisões/discussões, uma notícia limita-se a informar que a Secretaria Estadual do Trabalho realiza levantamento, pela primeira vez no Brasil, sobre as condições de trabalho e riscos ocupacionais do menor na indústria e no comércio; duas notícias discutem a legislação que regulamenta o trabalho do menor. Sobre a legislação, a primeira matéria originou-se da divulgação de nota oficial da Assessoria de Imprensa do Ministério do Trabalho, versando sobre o estabelecimento do meio salário-mínimo para o menor, divulgado com o anteprojeto de lei que altera o capítulo IV da CLT. A segunda fundamenta-se em declaração do chefe do Comissariado de Menores de Assis, João Batista Meireles de Almeida, a respeito de soluções para a delinqüência infantil e juvenil.

É, pois, baseado em nota oficial distribuída pela Assessoria de Imprensa do Ministério do Trabalho e em declaração do Comissário de Menores de Assis que o jornal discute o trabalho nesse período.

---

Em nível das discussões/decisões, o trabalhador infantil é objeto de preocupação da Secretaria Estadual do Trabalho, no que se refere à prevenção de acidentes, e do Ministério do Trabalho, em se tratando dos níveis salariais dessa população. Nesses dois aspectos, o jornal endossa uma postura "protetora" em relação ao trabalho do menor, que é totalmente invertida na reportagem enviada pelo seu correspondente de Assis. Nesta matéria, através de depoimento de uma autoridade, é exposta toda uma filosofia de atendimento ao menor carente: apologia da repressão e do trabalho como meios de evitar a marginalização. As incoerências marcam, pois, a postura do jornal, ao nível das discussões.

As três matérias que retratam o trabalho efetivo de menores referem-se à Patrulha Mirim (duas) e à situação específica dos catadores de papel (uma).

Uma notícia denuncia irregularidades em Patrulha Mirim de São Paulo, que persistem apesar desta estar sob intervenção; as denúncias tratam de abusos físicos, maus-tratos e falta de pagamento de salário dos patrulheiros. A segunda matéria é um apelo da Guarda Mirim de Assis, no sentido de se alterar a legislação regulamentando o trabalho do menor, tendo em vista facilitar a contratação dos mirins pelas empresas locais: entre as modificações sugeridas estão a redução do salário e a desobrigação do registro em carteira. A terceira matéria mostra crianças entre os catadores de papel no Natal de 1980, mas não trata especificamente do trabalho infantil.

Tratando-se do trabalho infantil, a FSP é marcada por uma profunda ambigüidade, tanto em nível das decisões como no tratamento de trabalho efetivo. As matérias assinadas são as mais marcadas pela posição de incentivo e promoção do trabalho infantil, mesmo "sem registro em carteira".

Se por um lado o jornal defende o salário integral ao menor, por outro justifica a utilização dessa mão-de-obra sem o requisito mínimo para o seu controle, que é a documentação de trabalho, em nome da prevenção da delinquência e da marginalização.

Nos dois períodos o trabalho infantil é tratado de maneira ambígua, sendo por vezes reconhecida a sua importância para o orçamento familiar e outras vezes denunciado como forma de exploração por parte da família. Quando realizado em instituições governamentais ou regulamentado por ordem do Juizado de Menores, esse trabalho deixa de ser questionado.

### *Notícias Populares*

No período de 1971-73, duas notícias sobre o trabalhador infantil tratam de decisões oficiais e duas do trabalho efetivo. A primeira matéria é o anúncio de uma campanha "monstro" que será lançada em breve, em São Paulo, para atacar com decisão o problema do menor abandonado; informa que a campanha regularizará atividade de menor de rua e propiciará formação profissional. A segunda explicita o decreto-lei que modificou a redação do artigo 413 da CLT, autorizando a prorrogação da jornada de trabalho do menor por duas horas, independentemente de acréscimo salarial, mediante convenção ou acordo coletivo.

No primeiro caso, a posição do jornal é favorável à campanha, pois relata todos os benefícios que ela trará ao menor. No segundo caso é neutra, uma vez que apenas divulga resoluções de decreto-lei.

As duas notícias sobre o trabalho efetivo do menor referem-se à Casa do Pequeno Engraxate, da Igreja da Penha, e ao Serviço Funerário da Prefeitura. As matérias res-

saltam o fato destas organizações estarem sobrevivendo com recursos próprios, sem o auxílio de verbas oficiais. A Casa do Pequeno Engraxate chega mesmo a ampliar o seu atendimento ao menor e se ocupa em dar não apenas uma primeira profissão, mas também um senso de responsabilidade maior em relação a seu trabalho e ocupação futuros. Para o Serviço Funerário Municipal é defendida a idéia de estabelecer convênio com o Serviço Social de Menores e o Recolhimento Provisório de Menores, isso porque o trabalho do menor no Serviço Funerário ocupa os internados e os qualifica para o trabalho, ao contrário da ociosidade de outros menores, principalmente no RPM.

As notícias que tratam do aspecto político do trabalho infantil apresentam-se em dois níveis de decisões: das propostas oficiais, enfatizando uma campanha que objetiva a proteção e o encaminhamento do menor trabalhador no mercado de trabalho, e das resoluções legais que regulamentam o número de horas de trabalho destes garotos. No primeiro caso, o jornal apoia declaradamente as iniciativas governamentais, destacando os benefícios que trará ao menor a orientação profissional por vias oficiais, enquanto que no segundo apresenta-se neutro, não omitindo opinião sobre as medidas tomadas no decreto-lei, limitando-se apenas a descrevê-lo.

Com relação ao trabalho infantil institucionalizado, o jornal assume uma posição clara: chama a atenção do governo para a falta de verbas oficiais no desenvolvimento dos trabalhos dessas organizações. Elogia todas as iniciativas dos organizadores, principalmente porque, embora sem apoio, estão prestando serviços de grande valia ao menor trabalhador.

A única notícia, ao nível das decisões, em 1978-80, trata de discussões políticas sobre um projeto para o menor, realizado pelo Departamento de Ensino Fundamental do Ministério da Educação. O Projeto do Menor tem por objetivo incentivar para os estudos os menores arrimos de família que não foram absorvidos pelo mercado de trabalho. O jornal é favorável ao projeto que apresenta características inovadoras no desenvolvimento das atividades escolares.

A matéria que trata de trabalho efetivo é uma denúncia contra uma prostituta, acusada de escravizar e maltratar uma menina de 11 anos.

A divulgação do Projeto do Menor revela uma aprovação do jornal à iniciativa oficial, em virtude de sua implantação em vários pontos do país. Quanto ao atendimento do trabalhador efetivo, o jornal apresenta-se com características sensacionalistas, sendo a mais relevante a valorização do atendimento que órgãos oficiais proporcionam à vítima de maus-tratos. Enfim, nos dois períodos, no nível das decisões políticas, o jornal divulga projetos e medidas oficiais que regulamentam o trabalho infantil.

Quanto ao nível do atendimento, a tônica das notícias se modifica de um para outro período. No primeiro ele é porta-voz das instituições que empregam mão-de-obra infantil e solicitam subvenção oficial para suas atividades, enquanto que no segundo a preocupação do jornal é com o teor policial do fato, e o trabalho efetivo aparece de maneira casual.

### Considerações

A análise do conteúdo das notícias nos três jornais permitiu verificar a tônica das matérias sobre o trabalho infantil e avançar na explicitação do significado de sua ocultação.

---

Em **O Estado de S. Paulo** há uma defesa da regulamentação e utilização da mão-de-obra infantil através da Guarda Mirim e uma clara tomada de posição contra a redução de salário do menor. A discussão, no jornal, baseia-se no argumento de que a regulamentação e o controle preparam essa população para a inserção no mercado de trabalho. Em relação ao salário do menor, ressalta a sua postura liberal na defesa de igualdade de condições em termos de participação no mercado de trabalho.

Uma leitura alternativa dos fatos veiculados pelas matérias desse jornal mostra a efetividade da exploração do trabalho infantil, pela inobservância à legislação existente e abusos por parte das indústrias, pela indicação de efetividade do trabalho realizado nas feiras-livres e pela exploração dos jovens engajados nas guardas mirins.

Ao apresentar as notícias, o jornal não coloca em questão a qualificação desses jovens e a natureza das atividades que realizam, que não lhes oferece uma aprendizagem mais abrangente. Estas formas de trabalho, portanto, reforçam o caráter de exploração do trabalho infantil no meio urbano.

A **Folha de S. Paulo** apresenta preocupação com o planejamento do mercado formal, assim como com a profissionalização e a regulamentação do trabalho infantil realizado nas ruas. Posiciona-se de forma ambígua no que diz respeito ao salário do menor e ao trabalho institucionalizado.

A tônica na capacitação profissional e no enquadramento dos menores que fazem serviço nas ruas recebe justificativas diversas em 71-73 e 78-80. No primeiro período, a aquisição de habilidades específicas para a entrada no mercado formal é associada à possibilidade de ascensão social pelos “filhos do baixo operariado”; a colocação sob controle institucional do “menor trabalhador de rua” surge como alternativa disciplinadora para o trabalho regular futuro. No fim da década de 70, as considerações acerca dos limites oferecidos pelo modelo de desenvolvimento econômico adotado vão dar mais ênfase ao caráter benéfico do trabalho como meio de evitar a marginalização e a delinqüência.

O jornal é ambíguo na sua postura, apresentando denúncias de certos tipos de exploração: salários baixos ou apropriação dos salários dos menores pela Patrulha Mirim, o abandono e os riscos a que estão submetidos os “trabalhadores de rua”. No entanto, empreende uma campanha pela mudança na legislação que regulamenta o trabalho do menor, tendo em vista facilitar o emprego infantil pelo empresariado — abolição de carteira assinada.

A ênfase, pois, na profissionalização acompanhada de proposta de “flexibilidade” nos termos dos contratos de trabalho e salário traz para o nível da discussão a “preparação para o trabalho”, quando na realidade o que se encontra é a realização de um trabalho efetivo por parte da população, com baixa remuneração e sem poder de barganha.

Para a **Folha de S. Paulo**, portanto, qualquer atividade infantil realizada sob controle institucional é preferível à liberdade das ruas.

Em **Notícias Populares** a tônica das matérias é a preparação para o trabalho oferecida ao menor através do aprendizado ou de alguma ocupação. O jornal defende indiscriminadamente as propostas oficiais que propõem a profissionalização de menores trabalhadores, uma vez que são percebidas como formas de prevenção da delinqüência. Nesse sentido, defende todos aqueles que, em nome da aprendizagem e formação para o trabalho futuro, com senso de responsabilidade, empregam essa mão-de-obra, sejam empresas, o Estado ou a Igreja.

Uma leitura alternativa mostra que os jovens realizam trabalho de adulto nessas instituições, remunerados com baixos salários, quando não, sem a proteção da legislação trabalhista e em detrimento da aquisição de novas habilidades profissionais. Nestes termos, o jornal não só oculta a exploração a que está submetida essa população, como prega abertamente as vantagens da utilização do trabalho de menores.

Alguns elementos comuns podem ser percebidos nos jornais estudados. Em primeiro lugar, cabe ressaltar que a fonte dessas informações é predominantemente de órgãos oficiais, constituindo, pois, a maioria das matérias em divulgação de propostas da administração pública. Em segundo lugar, três tópicos maiores podem resumir o conjunto das notícias encontradas:

1. a necessidade de caracterização ou dimensionamento do conjunto das atividades de trabalho realizadas por menores, o que implica no reconhecimento da efetividade do trabalho infantil e no desconhecimento de sua extensão;
2. aprovação do trabalho infantil institucionalizado — a institucionalização aparece em várias propostas, desde o controle das crianças que comercializam pelas ruas, até as instituições da Guarda Mirim, passando por diferentes propostas de regulamentação, preparação para o trabalho e profissionalização; esta postura é sempre justificada como forma de evitar a ociosidade e, com isto, prevenir a delinquência;
3. redução do salário do menor — é assunto controvertido, uma vez que se trata de inserção formal no mercado de trabalho, no qual essa mão-de-obra concorre com a mão-de-obra adulta.

Apesar da ocultação do trabalho infantil constatada, em termos quantitativos, a maneira como o tema é colocado pela grande imprensa permite distinguir o que é problematizado pelos jornais e as questões por eles omitidas.

Uma leitura levando em consideração os fatos, argumentações e justificativas dos jornais coloca em evidência estas últimas:

1. a fluidez dos diagnósticos, sua imprecisão e precariedade indicam um desconhecimento das modalidades e das formas de exploração do trabalho infantil, uma vez que nem o próprio trabalho infantil é dimensionado;
2. a constatação acima não impede que sejam aprovadas formas diversas de institucionalização do trabalho de crianças e adolescentes em organizações específicas para esse segmento da população; essas organizações situam-se paralelamente tanto ao mercado formal, quanto à escola; aí, o exercício de tarefas repetitivas e não qualificadas, com remuneração a níveis abaixo do mercado, configura uma situação de exploração não evidenciada ou enfatizada pelos jornais. As denúncias que ocorrem visam sempre pessoas, isentando as instituições de responsabilidade por desmandos e irregularidades. A defesa das instituições decorre da finalidade que lhes é atribuída, isto é, evitar a ociosidade e a delinquência, sem levar em conta a proteção ao trabalhador infantil;
3. redução do salário — nessa discussão a postura de cada jornal fica evidenciada; o aparecimento de uma proposta do Ministério do Trabalho visando reduzir o salário do menor surge numa época de grande aumento do contingente de força do trabalho infantil, o que leva os jornais a se posicionarem de maneiras diversas: **O Estado de S. Paulo**, dentro da postura liberal explícita, é contra o rebaixamento desse salário; a **Folha de S. Paulo** é ambígua, colocando-se contra a medida, mas admitindo a extinção de certas formalidades, como a carteira assinada, para facilitar a admissão de menores pelas empresas; **Notícias Populares** limita-se a reproduzir os comunicados

oficiais sobre a matéria, dando por supostos a sua acatção pelos leitores.

Da análise realizada, percebe-se que os jornais tomam como problema a falta de dados sobre a extensão do trabalho infantil, notadamente quando se trata do mercado formal; a sua tônica, no entanto, é a necessidade de manter alguma forma de controle sobre esse segmento da população.

Nesse sentido, as notícias nunca ressaltam as formas de exploração a que a população infantil está sujeita, obrigada a trabalhar pela sobrevivência e impedida de frequentar a escola, ao que está obrigada por lei.

Ora, na década de 70, os dados censitários mostram um aumento considerável na participação de jovens, na faixa de 10-14 anos, na população economicamente ativa, o que não chegou a constituir matéria de interesse dos jornais, dado o pequeno número de notícias no período. Estas, por sua vez, reivindicam maior controle e regulamentação específica para o trabalho da população de 10-14 anos.

A grande imprensa, pois, apresenta o trabalho infantil como necessário para a prevenção da delinqüência, usando argumentos baseados na habilitação e capacitação profissional, sem levantar para o debate os aspectos de exploração a ele associados.

#### Referências bibliográficas

CAPELATO, M.H. & PRADO, M.L. **O bravo matutino**; imprensa e ideologia no jornal "O Estado de S. Paulo". São Paulo, Alfa Omega, 1980.

O ESTADO DE S. PAULO. São Paulo, 16 nov. 1980.

FOLHA DE S. PAULO. São Paulo, 10 fev. 1980. Folhetim, 160.

A FORÇA do trabalho infantil. **Comércio & Mercados**, São Paulo, 3(2):33-5, mar. 1980.

FUKUI, L.F.G. et alii. A desescolarização, o trabalho infantil e a questão do menor; um projeto de pesquisa. **Cadernos CERU**, São Paulo (15):33-43, ago. 1981.

\_\_\_\_\_. **Escolarização e sociedade**: um estudo de excluídos da escola. São Paulo, INEP/CERU, 1980. 1v.

GUILLAUMIN, Colette. **L'idéologie raciste**: genèse et language actuel. Paris, La Haye, 1972.

LUZ, Madel. **Instituições médicas no Brasil**; política e estratégia de hegemonia. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

MARCONI, Paulo. **A censura política na imprensa brasileira**; 1968-1978. 2.ed. São Paulo, Global, 1980.

MELO, J. Marques de. **Análise morfológica e de conteúdo de 10 jornais paulistanos**. São Paulo, ECA/USP, 1968.



- MELO, J. Marques de. **Sociologia da imprensa brasileira**. Petrópolis, Vozes, 1976.
- MEYER, Philippe. **L'enfant et la raison d'Etat**. Paris, Ed. Seuil, 1977.
- MOTTA, C.G. & CAPELATO, M.H. **História da Folha de S. Paulo; 1921-1981**. São Paulo, IMPRES, 1981.
- PINHEIRO, P.S. Prefácio. In: CAPELATO, M.H. & PRADO, M.L. **O bravo matutino; imprensa e ideologia no jornal "O Estado de S. Paulo"**. São Paulo, Alfa Omega, 1980. p.xii
- RIMBAUD, Christiane. **52 millions d'enfants au travail**. Paris, PLON, 1980.
- RODGERS, Gerry & STANDING, Guy, eds. **Child work, poverty and under-development**. Geneva, International Labour Office, 1981.
- SERRA, Antonio A. **O desvio nosso de cada dia; a representação do cotidiano num jornal popular**. Rio de Janeiro, Achiamé, 1980.
- SILVA, R.M.R. et alii. **Breves considerações sobre o trabalho do menor**. s.n.t. mimeo. Apresentado no III Encontro Nacional de Estudos Populacionais, Vitória, 11 a 15 out. 1982.
- SOUZA, M.C.C. de. **O menor trabalhador no município de São Paulo**. São Paulo, IPEA, s.d. p.31-43.
- XIFRA-HERAS, Jorge. **A informação: análise de uma liberdade frustrada**. Rio de Janeiro, Lux; São Paulo, EDUSP, 1974.

Recebido em 8 de janeiro de 1985

**Lia F.G. Fukui**, Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP), é pesquisadora do Centro de Estudos Rurais e Urbanos (CERU) e professora da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

**Efigenia M.S. Sampaio**, Mestre em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP), é pesquisadora do Centro de Estudos Rurais e Urbanos (CERU).

**Lucila R. Brioschi**, Mestre em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP), é pesquisadora do Centro de Estudos Rurais e Urbanos (CERU).

---

*This study deals with the problem of child labour defined as a group of activities carried out by children in order to guarantee their own survival or the survival of others. The authors take a position against the exploitation of child labour when the product of this work is appropriated by others in detriment to their schooling as well as the acquisition of skills necessary for adult occupations. The analysis of child labour problems and their implications for schooling and delinquency is based upon a systematic examination of this topic's presentation by three major São Paulo newspapers – O Estado de S. Paulo, Folha de S. Paulo and Notícias Populares. These newspapers reach different audiences thus enabling the authors to reach the following conclusions: 1)*

The actual increase in child-labour is not accurately reported in the press. For example, of a total of 512 articles dealing with school-age children and child labour, only 31 (6%) report child labour performed by 10-14 years old children. 2) The articles dealing with child labour are written from three different points of view, corresponding to the different newspaper: *O Estado de S. Paulo* emphasizes (government) regulations; *Folha de S. Paulo* emphasizes (government) control and regulations; *Notícias Populares* stresses child labour as a form of rehabilitation and prevention of delinquency. These different approaches, according to this study, reveal the irrelevance of press reporting of this subject and even indicate the implicit acceptance of child labour as necessary and inevitable for the lower-income classes. (T.F.C.)

Il s'agit d'une étude au sujet du travail de l'enfant, compris comme l'ensemble d'activités réalisées par les enfants avec l'objectif d'assurer leur survivance ou d'autrui. Cette étude présente une position devant l'exploration du travail du mineur, lorsque le produit de ce travail est en profit des autres, en dommage de son école et de l'acquisition d'habiletés pour l'exercice d'occupations à l'âge adulte. L'analyse de la problématique du travail de l'enfant et ses implications avec la scolarité et la délinquance se fonde dans l'examen systématique de la discussion du thème par trois journaux de la grande presse de São Paulo – *O Estado de S. Paulo*, *Folha de S. Paulo* et *Notícias Populares* – qui atteignent le public, le plus divers, ce qui a permis d'arriver aux constatations suivantes: a) l'augmentation réelle du travail de l'enfant n'est pas suivie par un registre dans la grande presse: dans un total de 512 nouvelles qui parlent de l'élève, de l'ouvrier-enfant et du mineur, seulement 31 (6%) parlent du travail d'enfants entre 10 et 14 ans; b) les matières qui parlent du travail de l'enfant ont trois points de vue différents, selon les journaux: *O Estado de S. Paulo* se préoccupe avec la réglementation; *Folha de S. Paulo* détache les aspects de contrôle et la réglementation; *Notícias Populares* parle du travail comme une façon de récupération et avertissement de la délinquance. Ces différentes façons d'étudier le problème, selon l'article disent de la réduite importance de la discussion pour la grande presse et l'affirmation du travail de l'enfant considérée comme nécessaire et inévitable pour les classes les plus pauvres (A.P.)

Este estudio trata del trabajo infantil entendido como el conjunto de actividades realizadas por niños con la finalidad de asegurar su propia forma de sobrevivir, o la de otros. Inspira una posición delante de la exploración del trabajo del niño, cuando el producto de este trabajo es apropiado por otros en detrimento de su escolaridad y de la adquisición de conocimientos para el ejercicio de una ocupación en la edad adulta. El análisis de la problemática del trabajo infantil y sus implicaciones con la escolaridad y la delincuencia está basado en el examen sistemático de la discusión del tema por tres periódicos de gran circulación en la ciudad de São Paulo – *O Estado de S. Paulo*, *Folha de S. Paulo* y *Notícias Populares* – que alcanzan un público variado, lo que permitió llegar a constataciones como estas: 1) El aumento real de trabajo no es acompañado por una documentación en la prensa de gran circulación: en un total de 512 noticias que tratan del escolar, del trabajo infantil y del adolescente, apenas 31 (6%) se refieren al trabajo de niños entre 10 y 14 años; 2) los reportajes que tratan del trabajo infantil tienen abordajes diferentes, según los periódicos: *O Estado de S. Paulo* se fija en la legislación; *Folha de S. Paulo* destaca el control y la regulación; *Notícias Populares* aborda el trabajo como forma de recuperación y prevención de la delincuencia.

---

*Esos diferentes abordajes, de acuerdo con el estudio, indican la irrelevancia de la discusión del tema por la prensa de gran circulación, y que, por lo contrario, el trabajo infantil es considerado necesario e inevitable para las clases sociales mas bajas. (J.M.O.)*

---

# A antipedagogia do livro-texto de Psicologia Educacional\*

Paulo Gileno Cysneiros

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

*Considerando-se o livro-texto como indicador do desenvolvimento do ensino de Psicologia Educacional no Brasil, foram analisados 29 livros traduzidos e 16 livros de autores nacionais. As observações foram categorizadas em quatro classes: Aspectos Gerais, Conteúdo, Aspectos Didáticos e Qualidade de Tradução. Constatou-se que os textos traduzidos, na maioria, são de origem norte-americana, datam das décadas de 60-70 e apresentam uma diferença média de seis anos e meio entre a publicação original e a tradução; quase todos são manuais ecléticos, estruturados em função do sistema educacional do país de origem, sem adaptações à nossa cultura e ao nosso sistema universitário; apresentam vários exemplos e situações que só possuem significado completo para pessoas familiarizadas com o país de origem e evidenciam vários problemas de tradução. Com algumas exceções, quanto ao conteúdo e ao aspecto didático, os textos de autores brasileiros foram considerados inferiores aos textos traduzidos. De modo geral, observou-se a reimpressão de edições obsoletas e de edições relativamente recentes com repetição de erros e omissão de informações sobre a história de publicação do livro.*

Na universidade brasileira, o auto-exame de cada área do conhecimento – como profissão e como ciência – é algo que deve merecer a atenção periódica de pesquisadores nas diversas regiões do País, avaliando-se o desenvolvimento e estudando-se soluções para as distorções detectadas.

Como profissão, a psicologia tem crescido vertiginosamente no Brasil. Em 1979, na apresentação do número zero da revista *Psicologia: Ciência e Profissão*, editada pelo Conselho Federal de Psicologia, Saldanha afirmava que, nos primeiros anos da década de 80, os profissionais inscritos nos oito Conselhos Regionais deveriam ser bem mais de trinta mil. Como ciência, o mesmo autor salientava que a psicologia atingiu, no Brasil, “. . . níveis científicos e de ensino equivalentes aos das mais renomadas instituições estrangeiras. . .”, e que “. . . já dispomos de uma cultura em psicologia que se iguala à melhor tradição européia ou norte-americana, superando-a muitas vezes” (p. 2). Logo após, na mesma publicação, Soares (1979) apresentava uma opinião diferente, afirmando que nossa psicologia “. . . está à espera de amplas pesquisas que lhe ofereçam pagadas seguras e modelos típicos. . .” (p. 11).

---

\* Trabalho apresentado na 35ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, Belém, Pará, 6 a 13 de julho de 1983.

Além de conflitantes, os comentários acima não são muito esclarecedores, devido à ausência de informações que fundamentem os pontos de vista pessoais. No entanto, se considerarmos como indicadores as publicações especializadas, não podemos concluir que exista uma ciência psicológica brasileira (apesar dos avanços dos últimos anos), mas sim algumas áreas de estudo com alguns pontos de ligação. Dentre tais áreas, a Psicologia Educacional pode ser considerada como uma das mais importantes, confundindo-se com a história da psicologia no Brasil (Soares, 1979, p.20-3).

Na universidade, Psicologia Educacional é uma das principais disciplinas nos cursos de formação de professores e de especialistas em educação; na pós-graduação, vários são os mestrados e doutorados com especialização nesta disciplina. Mas a abrangência e a popularidade da área revelam pouco sobre seu estado de desenvolvimento: não encontramos associações de classe, não existem periódicos especializados e não temos conhecimento de estudos que caracterizem a disciplina como uma área específica, com identidade própria.

Como base de um estudo objetivo, podemos considerar os livros-textos como um dos indicadores da situação da disciplina. Utilizando fichários de assuntos de bibliotecas da Universidade Federal de Pernambuco, da Universidade Católica de Pernambuco, da Faculdade de Filosofia do Recife e da biblioteca deste autor, foram analisados vinte e nove livros traduzidos e dezesseis livros de autores brasileiros. Para inclusão neste estudo, deveria constar, no título ou subtítulo, a expressão "Psicologia Educacional" (ou da Educação), ou referência às relações entre psicologia e ensino ou aprendizagem escolar. Em alguns textos incluídos, tais referências não fazem parte do título, mas aparecem claramente no prefácio, na introdução ou na apresentação da obra.<sup>1</sup>

Na análise de cada livro, as observações foram agrupadas em quatro categorias: Aspectos Gerais, Conteúdo, Aspectos Didáticos e Tradução (para os textos estrangeiros).

### Aspectos gerais — textos traduzidos

Quanto aos aspectos gerais, procuramos examinar os dados de identificação e de história de publicação do texto, como também o aspecto material e gráfico do livro.

Os textos traduzidos examinados datam basicamente das décadas de 60 e 70 (ver Quadro 1); dois deles foram publicados na década de 30, oito entre 1964 e 1969, e dezoito entre 1970 e 1981. Mas a data de publicação da tradução não informa a idade real do livro, sendo que as datas de publicação nos países de origem revelam dois textos com datas até 1939, quatro textos publicados entre 1951 e 1958, onze entre 1960 e 1969 e doze entre 1970 e 1979. Uma comparação entre as datas originais e as datas das respectivas traduções mostra uma diferença média de seis anos e meio. Se somarmos a esta diferença o intervalo normalmente existente entre a realização de pesquisas, a aceitação dos resultados pela comunidade científica da área e sua inclusão em livros-textos, uma das conclusões é que nossa Psicologia Educacional apresenta um conhecimento bastante defasado.

<sup>1</sup> Este trabalho foi iniciado durante o ano de 1981. Após a análise dos livros-textos, tomamos conhecimento de outras obras que poderiam ter sido incluídas, mas resolvemos não fazer alterações na amostra, porque achamos que o material recolhido é representativo do universo. Vários livros, orientados para cursos de psicologia e utilizados em faculdades de educação, também poderiam ser analisados.

Quadro 1 – Datas de publicação dos livros analisados

Autores		Ano						Total
		Até 1939	40-49	50-59	60-69	70-79	80-81	
Estrangeiros	Publicação original	4,5% (2)	–	9,0% (4)	24,5% (11)	26,5% (12)	–	64,5% (29)
	Publicação no Brasil	4,5% (2)	–	–	18,0% (8)	35,5% (16)	6,5% (3)	
Nacionais		4,5% (2)	–	6,5% (3)	4,5% (2)	20,0% (9)	–	35,5% (16)

Quanto ao país de origem, vinte e três textos são de procedência norte-americana, três de países de língua francesa (França, Suíça e Bélgica), dois da Inglaterra e um da Alemanha Ocidental. A predominância absoluta de textos norte-americanos (79,3% das traduções) qualifica a conclusão do parágrafo anterior: de acordo com os livros-textos, nossa Psicologia Educacional é, em boa parte, aquela que foi ensinada há vários anos nas universidades dos Estados Unidos.

O período de 1964 a 1969 marca o aparecimento, no Brasil, dos textos convencionais norte-americanos de Psicologia Educacional (Ellis, 1964; Sawrey & Telford, 1964; Mouly, 1966; Morse & Wingo, 1968; Kelly, 1969), talvez devido aos incentivos dos acordos MEC/USAID<sup>2</sup> e ao início do retorno sistemático de professores universitários treinados em universidades norte-americanas, sugerindo a editores brasileiros a tradução dos livros utilizados nos seus cursos (Cysneiros, 1983).

Em relação ao aspecto material, nenhum dos volumes examinados apresentou encadernação de boa qualidade; mesmo os mais volumosos tinham a forma de brochuras. Com poucas exceções, também foi notada a má qualidade das ilustrações, especialmente quando confrontadas com reproduções semelhantes das edições originais. Em alguns casos, não foi possível a discriminação de detalhes de fotos e ilustrações, em virtude do excesso de tinta e da qualidade inapropriada do papel (e.g., Morse & Wingo, 1978).

Várias obras não apresentam datas de publicação original (Deldime, 1979; Fleming, 1971; Morse & Wingo, 1968; Seagoe, 1978). A omissão deliberada de informações é bem clara na obra de Seagoe, que apresenta apenas a frase “segunda edição” e o título original em inglês, sem data de publicação original e sem referência à data da primeira edição brasileira (1970); a ficha catalográfica também não registra a cronologia da obra, informando apenas a data da impressão corrente. A supressão de informações também é evidente nas últimas páginas, onde encontramos uma relação de 130 títulos da série “Atualidades Pedagógicas”. Uma comparação com outras publicadas em

<sup>2</sup> As edições de Mouly e de Sawrey & Telford examinadas trazem uma nota informando que foram traduzidas e publicadas pela Missão Norte-americana de Cooperação Econômica e Técnica no Brasil, em prol da Aliança para o Progresso.

volumes anteriores mostra que as listas são idênticas quanto à ordem, aos autores e títulos, porém foram eliminadas todas as datas antigas de publicação, podendo dar a impressão, a um leitor desavisado, de que tais obras são edições recentes (isto é, "atualidades"). A mesma situação foi notada no texto de Morse & Wingo (1979), também da Editora Nacional.

Na caracterização da obra, foi constatada a utilização inconsistente de termos que deveriam possuir um significado preciso, quando usados por editores; alguns textos ostentam a palavra "edição" com o significado de "reimpressão" (e.g., Bruner, 1976; Derville, 1976; Morse & Wingo, 1979; Seagoe, 1978). Noutros casos, as diferenças entre uma edição e a seguinte resumem-se a mudanças de capa e de outros detalhes superficiais. Outros informam "enésima edição", porém não esclarecem que a referência é feita à edição original, não à tradução (e.g., Ausubel, 1980; Sawrey & Telford, 1979).

Também foi notada a reimpressão continuada de edições originais desatualizadas. A tradução da obra de Gagné exemplifica a inimportação do que poderia ser chamado de "sucata psicológica"; a edição original de 1965 foi publicada no Brasil em 1971, quando, um ano antes (Gagné, 1970), já havia uma segunda edição original, bastante modificada. Em 1977 Gagné lança uma terceira edição de sua obra básica, com mudanças ainda mais radicais, evitando a linha de teorias clássicas de aprendizagem (que permeia toda a edição de 1965 e sua revisão de 1970) e volta-se para modelos de processamento de informação. No entanto, a tradução da obra de 1965 (com os mesmos erros e falhas da primeira impressão) é reimpressa em 1973, 1974 (em co-edição com o Instituto Nacional do Livro), 1975, 1976, 1977, 1980 e 1982.<sup>3</sup> Dos livros-textos examinados, apenas o de Sawrey & Telford (1964) mereceu a publicação de uma segunda edição brasileira atualizada (1979), apesar do editor não informar qual a edição original correspondente à nova edição brasileira.

Alguns livros traduzidos foram originalmente produzidos como parte de um conjunto de materiais de ensino, abrangendo manuais do aluno e do professor, livro de leituras complementares, programas de televisão, que não acompanharão a tradução (e.g., Davis et alii, 1974; Klausmeier & Goodwin, 1977); vale salientar o livro de Müller (1977) que, de acordo com o prefácio do autor, foi elaborado para acompanhamento da "Série de Programas do Telecolégio para Educadores", da Baviera (apenas ilustrado com várias fotos de saudáveis crianças alemãs). A ausência de materiais complementares empobrece o livro-texto, particularmente se considerarmos que o livro foi inicialmente produzido para uso em situações estranhas ao nosso sistema universitário.

### Aspectos gerais — textos de autores nacionais

Em comparação com os textos traduzidos, notamos a ausência de prefácios às segundas (ou outras) edições, com a repetição dos mesmos erros tipográficos e, em alguns casos, de conteúdo, encontrados em edições anteriores (e.g., Bonow, 1967; Cam-

<sup>3</sup> Este problema tem ocorrido, de modo geral, com as traduções de manuais clássicos norte-americanos de psicologia. Por exemplo, a segunda edição original de *Teorias de aprendizagem* (Hilgard, 1956), atualmente obsoleta, foi publicada no Brasil pela primeira vez em 1966; tem sido continuamente reimpressa sem alterações, apesar da existência de três novas edições originais, muito modificadas (Hilgard & Bower, 1967, 1975; Bower & Hilgard, 1981).

pos, 1970; Ferreira et alii, 1977; Oliveira, 1975); alguns textos apresentam na capa ou na folha de título a expressão "edição revista e aumentada", sem outros esclarecimentos (Bello, 1968; Bonow, 1967; Casasanta, 1955; Dorin, 1970). Dentre os textos de autores nacionais examinados, apenas o de Rudolfer (1961) contém um prefácio à segunda edição, descrevendo em detalhes as modificações introduzidas.

Quanto às datas de publicação, dois textos são da década de 30, ocorrendo então um hiato entre 1938 e 1950; três livros foram publicados entre 1951 e 1958, e onze mostram datas entre 1967 e 1976 (ver Quadro 1), coincidindo com a época da expansão desordenada da universidade brasileira.

Vários livros, reimpressos, foram originalmente escritos para alunas das antigas escolas normais (Bello, 1968; Fontoura, 1958; Santos, 1951). Levando-se em conta a finalidade e a época em que foram escritos, tais textos apresentam uma boa qualidade, relativamente superiores a outros escritos em anos mais recentes. Mas fora do contexto e da época, a reimpressão de alguns textos antigos não se justifica (a não ser em termos comerciais).

### Conteúdo – textos traduzidos

Os textos traduzidos, na sua maioria, são manuais ecléticos, apropriadamente descritos por Ausubel (1980) como sendo "... (compêndios) de fatos distintos, não integrados e inexplicados, relacionados, na melhor das hipóteses, a uma grande variedade de pontos de vista teóricos contraditórios, e muitas vezes irreconciliáveis. ..." (p.x). Tal estado de coisas já havia sido notado por Noemy Rudolfer em 1938: "Quem quer que, em nosso meio, pretenda especializar-se em Psicologia Educacional, encontra (...) a desnorteadora diversidade de pontos de vista dos autores em Psicologia, o que, não raro, os torna antagônicos e contraditórios. ..." (p. 9).

Outro aspecto saliente nos textos importados é o que chamamos de tendenciosidade cultural. Em maior ou menor escala, praticamente todos eles apresentam alguns fatos e descrições que só possuem significado completo para nativos ou pessoas familiarizadas com a cultura do país de origem, muitas vezes dificultando a apreensão da mensagem do autor. As referências mais comuns envolvem elementos do sistema monetário, do sistema de pesos e medidas, estações do ano, referências a flora e fauna, esportes, costumes nacionais, personagens históricos e literários, ditos populares, acidentes geográficos.

Damos a seguir algumas passagens ilustrativas, encontradas sem nenhum esclarecimento do tradutor ou adaptação a situações brasileiras:

"... Nos últimos anos, tem havido uma tendência crescente por parte dos distritos escolares de pagar subsídios suplementares pelos trabalhos realizados depois da aula (...). Nos maiores sistemas escolares, os diretores de banda recebiam US\$ 845 por ano e os diretores de peças escolares, US\$ 282." (Lindgren, 1971, p. 612).

"... (O aluno) olha admirado o quadro, na parede, em que aparece Washington cruzando o Delaware, e imagina-se à frente de uma expedição igual. ..." (Hill, 1981, p.3).



---

“... O conjunto de eventos observados como aprendizagem é formalmente similar, independentemente se estamos tratando como modificações nos desempenhos de andar de bicicleta, de narrar com minúcias as cláusulas da decisão de Dred Scott. . .” (Gagné, 1980, p. 25).

“... Quando numa escola de treinamento os delinquentes perceberam sobre o que a história realmente era, *A letra escarlate* de Hawthorne passou a ser uma leitura favorita. . .” (Morse & Wingo, 1978, p.194).

“... É um processo de *insight* o ato de um jogador sentir o manejo correto de seu bastão de beisebol. . .” (Bigge, 1977, p.236).

“... No último ano, quando estávamos estudando a vida dos pioneiros (. . .). Entre outras coisas, queríamos construir uma cabana rústica, uma roca, um trançado de lã e um carroção coberto, aprender canções e danças do Oeste. . .” (Seagoe, 1978, p.56).

A preocupação com os problemas educacionais da cultura de origem permeia o conteúdo de quase todos os textos examinados. Alguns exemplos:

“Tem crescido incrivelmente o interesse pela educação nos EUA desde que a primeira edição deste livro foi publicada. . .” (Blair, 1967, p. xix).

“... Insiste-se muito, em nossas escolas, na conveniência do celibato das professoras (. . .). Mas a regra de muitas de nossas escolas é demitir as professoras que se casam e recusar admissão às casadas. . .” (Ellis, 1964, p.469).

“... Em anos recentes, as piores favelas de muitas cidades tornaram-se identificadas com guetos negros. Como as favelas predominantemente brancas revelam o mesmo padrão educacional e como os distritos da classe média negra não o revelam, escasseiam as razões para acreditar que se trate, basicamente, de uma questão racial (. . .). Os trabalhadores migratórios e as reservas índias constituem exemplos adicionais, indicando que este fenômeno não é apenas negro. . .” (Green, 1968, p.47).

“Outra maneira de organizar estudantes e professores são os *house systems*, em que uma escola muito grande, com milhares de estudantes. . .” (Kueth, 1974, p.174).

“... Uma investigação sobre experiência sexual de quase 2.000 pessoas jovens, entre 15 e 19 anos, vivendo em Londres e em outras áreas da Inglaterra (revelou que) cerca de um terço dos rapazes de 19 anos e um quarto das moças tinham experienciado o coito, mas dois terços e três quartos, respectivamente, não o tinham. . .” (McFarland, 1977, p.148).

Dos textos traduzidos examinados, apenas o de Derville (1976, p.9) e o de Fleming (1971, p.xvi), ambos de origem inglesa, apresentavam notas introdutórias salientando que os assuntos tratados poderiam ser do interesse de leitores de outras culturas, tendo havido, neste sentido, uma preocupação dos respectivos autores.

De modo geral, seções ou capítulos que tratam do desenvolvimento (psicológico)

---

social, como também leituras e exemplos ilustrativos dos pontos de vista do autor, são inadequados ou têm pouco sentido para nossos estudantes. A tendenciosidade cultural, a heterogeneidade, a obsolescência do conteúdo e o tratamento de problemas educacionais do país de origem tornam algumas obras praticamente inúteis para nossos cursos de educação. Por exemplo, a obra de Morse & Wingo (1978), do original norte-americano de 1962, apresenta capítulos inteiros inadequados (e.g. cap. 2º, p.27-73), procurando “. . . dar ao leitor uma oportunidade para observar as atividades de quatro escolas. . .”, descrevendo situações bastante estranhas aos costumes brasileiros, incluindo as reproduções fotográficas de ambientes escolares e de famílias daquele país.

### Conteúdo – textos nacionais

Do mesmo modo como os textos traduzidos, a maior parte das obras de autores nacionais são colchas de retalhos de teorias tradicionais em vários campos da psicologia, sem uma orientação definida ou uma posição teórica coerente.

Observamos, de modo generalizado, a ausência de referências às pesquisas brasileiras (que, sabemos, são escassas), havendo predominância de descrições de teorias clássicas de aprendizagem (de utilidade questionável para professores) e repetição de conteúdos e exemplos de textos norte-americanos; tal conteúdo quase sempre é descrito de modo desinteressante, numa forma linear, sem menção dos aspectos polêmicos, das contradições e do contexto cultural subjacente. Psicologia Educacional é sempre descrita como uma formação de enxertos retirados de outras áreas, sem elementos unificadores do todo.

Algumas definições e caracterizações deixam muito a desejar, como as seguintes:

“Método vem a ser o instrumento que dirige o processo de investigação. Quando se investiga qualquer fenômeno psicológico, segue-se os passos do método científico.” (Ferreira et alii, 1977, p.22).

“Reforço é qualquer evento, tipicamente uma ação (grifo nosso) por parte do aprendiz, que resulta no aumento da probabilidade da ocorrência de um ato que imediatamente o precedeu. . .” (Oliveira, 1978, p.45; Oliveira & Chadwick, 1982, p.85).

O texto de Rodrigues (1976) apresenta vários pontos positivos, como a linguagem acessível, quase jornalística, e páginas inteiras com excelentes trechos e desenhos produzidos por jovens brasileiros. No entanto, afirmações como as seguintes demonstram uma tendenciosidade acentuada da autora em relação a certos temas:

“A abstinência sexual, perigosa e freqüente entre os jovens (e até mesmo entre os adultos) de nossa época, é causa comum de comportamento mórbido e associal. Para o abstinente, não resta nenhuma outra saída senão o comportamento patológico.” (p.165).

Ainda no mesmo capítulo, continua assim:

“. . . Aqui, como em todos os outros desenvolvimentos que integram o ser humano

---

numa personalidade única e singular, a liberdade e auto-regulação devem ser as únicas diretrizes desejáveis para o comportamento.” (p. 167).

Infelizmente, não foi continuado, pelos nossos autores de livros-textos, o padrão iniciado por Rudolfer (1938). Um exame de sua **Introdução à psicologia educacional** revela o domínio do conteúdo pela autora, levando-se em conta o desenvolvimento da psicologia na época. A obra é bem documentada, com uma nítida separação entre o trabalho da autora e as fontes utilizadas; os capítulos são sistemáticos, o texto flui naturalmente, sem problemas de organização e com um bom desenvolvimento lógico.

A atitude de nossos professores e pesquisadores, de relegar a um plano secundário a produção de livros-textos, foi evidenciada nas observações feitas por Marques (1977). A autora informa, na apresentação, que o planejamento da obra teve início dois anos antes, com a idéia de organizar um livro com contribuições dos pesquisadores representativos da Psicologia Educacional no Brasil, numa espécie de fórum de debates. Dentre as várias dificuldades encontradas, ela informa que, de aproximadamente cinquenta convites iniciais, o livro materializou-se com apenas doze contribuições, certamente sem a representatividade desejada de início.

### Aspectos didáticos – textos traduzidos

A qualidade didática de um livro-texto pode ser avaliada através de vários indicadores. Oliveira (1983, p.24), por exemplo, referindo-se às propriedades pedagógicas do livro didático, menciona vários elementos, como estrutura e seqüência do material, ordenação, relações com o currículo, etc., reconhecendo que são inúmeros os possíveis parâmetros de avaliação.

Neste trabalho, tomamos como indicadores os elementos referidos nos Quadros 2 e 3. Sabemos que a presença dos elementos escolhidos não é suficiente para uma caracterização didática do livro-texto de ensino superior; a adoção de uma perspectiva teórica, a linguagem e até mesmo os aspectos culturais, já examinados, são também importantes. Além do mais, poderiam ser considerados a definição clara de objetivos, a estruturação lógica dos capítulos, qualidade e quantidade de exercícios, e assim por diante. No entanto, tal tipo de análise seria inviável em um trabalho desta natureza.

Quanto aos textos importados, todos incluem prefácio, introdução ou apresentação (pelo autor ou editor) descrevendo os objetivos da obra, sugestões para melhor utilização e meio de organização do conteúdo, além dos usuais agradecimentos a terceiros. Vários outros indicadores do aspecto didático também estão presentes na maioria dos textos analisados (ver Quadro 2); foi notada a freqüente utilização de gráficos e tabelas e de ilustrações, dando maior oportunidade ao leitor de explorar o conteúdo exposto. Nota-se a predominância do sistema autor/data de publicação no reconhecimento de fontes e o oferecimento de bibliografias no final de cada capítulo. Aproximadamente 30% apresentam bibliografias comentadas, mas estas são inócuas: além de normalmente não serem disponíveis para nossos leitores, são quase sempre oferecidas no original. Quando existem traduções brasileiras, tal fato não é mencionado pelos tradutores (com poucas exceções). As leituras sugeridas e alguns exercícios envolvendo situações estranhas à escola brasileira também constituem material irrelevante para nossos estudantes.

Quadro 2 – Alguns aspectos didáticos dos textos traduzidos

Autor e data de publicação no Brasil	Índices			Bibliografias			Ilustrações	Gráficos e tabelas	Exercícios	Resumos
	Analfítico	Onomástico	De figuras e tabelas	Geral	Por capítulo	Comentada				
Ausubel (1980)	+	+		+			+			
Bigge (1977)	+	+			+	+	+			
Blair (1967)	+	+	+		+		+	+		+
Bruner (1969)					+					
Davis et alii (1979)	+	+			+	+	+	+	+	
De La Vaissière (1937)	+	+	+					+		
Deldime (1977)				+	+		+	+	+	
Derville (1976)					+				+	
Ellis (1964)	+	+			+		+	+	+	
Fleming (1971)	+	+	+						+	
Gagné (1971)					+		+	+		
Gagné (1980)	+	+	+	+			+	+		
Gates (1939)	+	+			+		+	+	+	
Green (1968)				+			+	+		
Hill (1981)	+			+		+	+	+		+
Klausmeier & Goodwin (1977)	+					+	+	+	+	+
Kelly (1969)	+		+		+			+	+	
Kueth (1974)	+	+		+		+	+	+		
Legrand (1974)					+		+	+	+	
Lindgren (1971)		+			+	+	+	+		+
McFarland (1977)	+	+	+	+			+	+		+
Morse & Wingo (1968)					+					
Morse & Wingo (1978)					+	+	+	+		
Mouly (1966)	+	+		+	+		+	+		
Müller (1977)	+	+					+			
Pittenger (1977)	+				+	+	+			+
Sawrey & Telford (1964)	+				+			+		+
Sawrey & Telford (1979)					+		+	+		+
Seago (1978)	+	+	+		+	+	+	+	+	+

Alguns textos não apresentam índices analítico e onomástico devido a falhas da edição brasileira, uma vez que tais recursos didáticos fazem parte da edição original (e.g. Bruner, 1969; Sawrey & Telford, 1979). Certamente a supressão de tais apêndices foi efetuada pelos editores para diminuir o custo de tradução, uma vez que um índice correspondente em português exigiria uma completa reestruturação do material inde-xado no original. Tal fato demonstra a importância do aspecto econômico na publica-ção de traduções de livros-textos: são conservados elementos pouco úteis ao estudante, suprimindo-se outros de indiscutível utilidade.

### Aspectos didáticos — textos nacionais

Comparando-se com os textos importados, torna-se evidente a pobreza de recursos didáticos dos manuais brasileiros (ver Quadro 3): poucos gráficos e tabelas, ausência de bibliografias comentadas e de índices que facilitem a utilização do livro. Apenas um dos textos mais antigos (Rudolfer, 1938) e um dos mais recentes (Rodrigues, 1976) trazem índice de assuntos; novamente com a exceção da obra de Rudolfer, nenhum outro texto inclui um índice onomástico.

Quadro 3 — Alguns aspectos didáticos dos textos nacionais

Autor e data de publicação	Índices			Bibliografias			Ilustrações	Gráficos e tabelas	Exercícios	Resumos
	Analítico	Onomástico	De figuras e tabelas	Geral	Por capítulo	Comentada				
Bello (1968)				+						
Bonow (1967)				+			+	+		
Campos (1970)				+						
Casasanta (1955)				+						
Dorin (1970)					+		+	+		
Ferreira et alii (1977)					+		+	+	+	+
Fontoura (1958)			+	+	+		+	+	+	
Marques (1977)				+	+		+	+		+
Mosquera (1977)					+		+	+		+
Oliveira (1975)				+				+		+
Pimentel (1934)*							+			
Rodrigues (1976)	+			+	+		+			
Rudolfer (1938)	+	+		+	+		+			+
Santos (1951)					+		+			
Teles (1975)				+						
Witter (1975)					+			+		

(\*) Primeira data na ficha de empréstimo do livro. Sem data de publicação.

---

Seguindo o padrão das traduções, alguns autores apenas mencionam títulos de originais em outras línguas. Um dos manuais (Bonow, 1972) apresenta uma bibliografia quase toda em inglês, com a nota entre parênteses, após alguns títulos, “há tradução brasileira”, sem oferecer outras informações ao leitor.

Alguns textos deixam transparecer a forma característica de apostilas de cursos superiores, certamente publicadas sob a forma de livro, após algumas modificações (e.g. Campos, 1970; Ferreira et alii, 1977; Mosquera, 1977); tais livros apresentam pouco material explicativo, conduzindo o estudante à memorização de descrições, de definições e de nomes famosos em psicologia, sem despertá-lo para o modo como o conhecimento foi produzido, as limitações das teorias e a natureza muitas vezes polêmica das pesquisas não-brasileiras.

Como exemplo, Campos (1970), no primeiro capítulo, ao expor as “contribuições modernas para a conceituação da aprendizagem”, lança sobre o leitor, em duas páginas e meia, cerca de trinta e cinco nomes ligados à história da psicologia (sem citar brasileiros).

Em 1938, Noemy Rudolfer notava que quem pretendesse especializar-se em Psicologia Educacional teria como um dos obstáculos a ausência de obras em português. Quase meio século depois, constatamos que a ausência – como o ocorrido na lenda do Rei Midas – transformou-se numa profusão desordenada de textos, de utilidade questionável para estudantes e professores brasileiros.

## Qualidade da tradução

Foi feita uma avaliação das traduções dos livros-textos norte-americanos e ingleses (que constituem 86% dos livros examinados), comparando-se diretamente trechos (escolhidos ao acaso) do original com os da edição brasileira, ou fazendo-se apenas a leitura da edição em português, nos casos de não-disponibilidade da edição original. Neste último caso, a ausência do original foi compensada procurando-se identificar falsos cognatos, erros de terminologia, estruturas lingüísticas do original mantidas na tradução, termos e expressões não-traduzidas e existência de notas do tradutor, esclarecendo aspectos do original que não possuem significado completo em nossa cultura.

Embora tenhamos encontrado traduções de excelente qualidade, como por exemplo os trabalhos de Noemy Rudolfer (Gates, 1939), José Reis (Derville, 1976) e de Jurema Alcides Cunha (McFarland, 1977), foram detectadas falhas em vários outros textos analisados.

De modo negativo, vale salientar as traduções das obras de Gagné (1965) e de Bruner (1966); ambas são fontes bem conhecidas de posições clássicas em Psicologia Educacional, portanto importantes elementos de referência para autores de livros-textos e para professores que queiram sugerir leituras em português.

Além da obsolescência do conteúdo da tradução de Gagné, já mencionada anteriormente, foram encontrados vários erros tipográficos e de interpretação do original, mantidos nas continuadas reimpressões realizadas. Logo de início, aprendizagem é definida como “. . . uma modificação que pode ser retirada. . .”, em lugar de “retida”, como afirma o original; noutro trecho lê-se “. . . as cadeias não têm grande importância. . .” (p.86), enquanto o original coloca que as cadeias “são de natureza essencialmente simples”. Foram mantidos alguns termos originais, devido à inexistência de traduções bem

estabelecidas.<sup>4</sup> Na página 5, por exemplo, lê-se, várias vezes, o termo “habilidade” (“capacidade” seria uma tradução mais adequada); “prompting” foi traduzido por “incentivação”, “operante discriminado”, por “operação discriminante” (p.32), e assim por diante. Encontramos vários erros tipográficos e supressão, nas referências bibliográficas, de citações utilizadas no texto (e.g., p.106, 111, 125, 126).

Quanto à obra de Bruner (1966), em comparação com a edição brasileira (1976), notamos as seguintes mutilações: no final do prefácio foram omitidos o nome do autor, local e data em que o texto foi escrito; na página 79 (76 do original) foi omitido um parágrafo inteiro, e no final do livro não existem as quatro páginas originais do índice analítico. Como no texto de Gagné, a tradução livre e pouco precisa tornou difícil a apreensão da mensagem do autor, que, mesmo no original, exige do leitor uma certa familiaridade com a psicologia norte-americana para ser completamente compreendida. A obra merece uma nova tradução (a partir do título, que deveria ser “Uma nova teoria de instrução” e não de “aprendizagem”). Do começo ao fim do livro são misturados confusamente os termos “teaching” “instruction” e “learning”. Outros exemplos: o sub-tópico “child-rearing” virou “educação”, e, “childhood” foi traduzido por “juventude” (p.88); “life-cycle” transmutou-se em “vida-vital” (p.89). Mesmo palavras e expressões comuns foram inadequadamente traduzidas: “deeper sense” foi colocado como “intenso sentido” (p.93); “getting ideas across” virou “obter idéias” (p.98); “kinship” ficou sendo “relações humanas” (p.79). Vários outros erros, tipográficos ou de tradução, dificultam bastante a leitura, tornando, várias vezes, o texto incompreensível (e.g., esforço, em lugar de reforço; caracterização/categorização; sintomas/sistemas; autonomia/antinomia; repellido/repetido; prevê/produz). O capítulo quatro merece uma revisão radical, principalmente nos exemplos lingüísticos. Várias passagens, em todo o livro, deveriam conter notas explicativas, necessárias para compreensão do conteúdo por pessoas não familiarizadas com a cultura norte-americana.

### Considerações finais

Foi constatado o que outros pesquisadores já documentaram em outras áreas da bibliografia brasileira para educação.

Rosenberg (1979) mostrou que a literatura infantil publicada no Brasil apresenta inúmeras deficiências, particularmente o conteúdo alienante. Nosella (1979) chegou a conclusões semelhantes após analisar os livros didáticos para as séries iniciais do 1º grau. Ainda em relação ao ensino médio, Pretto (1983) documentou amplamente a inadequação dos livros didáticos de ciências, chegando a identificar uma série completa de livros escritos por uma autora fantasma.

Livros-textos desatualizados, heterogêneos, focalizando um conhecimento irrelevante, distante de nossos problemas educacionais e das necessidades do professor, ajudam a explicar o desinteresse dos estudantes de educação por Psicologia Educacional e

<sup>4</sup> Em livros-textos, a utilização de termos no original dificulta a apreensão do conteúdo pelo estudante. Na ausência de equivalentes em português, achamos que devem ser feitas traduções aproximadas, ou construídos neologismos significativos, com as devidas ressalvas do tradutor, em colaboração com especialistas da disciplina. Na tradução de Gagné, “performance”, por exemplo, aparece nove vezes em apenas duas páginas (1971, p.4-5); neste caso, “desempenho” seria plenamente aceitável.

disciplinas afins. Tais livros, muitas vezes nas mãos de professores pouco preparados, contribuem para uma aprendizagem fragmentada — uma espécie de antipedagogia — em que o modo como o manual é construído fica em desacordo com os princípios ensinados em suas páginas. Um ensinamento bem conhecido da psicologia é que fatos isolados, dissociados, são rapidamente esquecidos; mesmo quando retidos, ao permanecerem desligados de um corpo de conhecimentos, possuem um valor limitado (Hill, 1976, p.42).

A importação de textos desatualizados — que se tornam mais e mais obsoletos com as sucessivas reimpressões — e a reprodução acrílica do mesmo conteúdo por autores brasileiros, certamente deve ocorrer também em outras áreas das ciências sociais e humanas.

Nos Estados Unidos, de onde temos importado a maioria de nossos livros-textos, a Psicologia Educacional tem recebido fortes críticas. Para mencionar apenas algumas, Ausubel, em 1969, questionava a existência de uma disciplina chamada Psicologia Educacional. Brophy (1974) reconhece que as teorias e pesquisas que constituíam, até recentemente, o cerne da psicologia norte-americana lidam com questões de **aprendizagem**, sendo muito diferentes e menos aplicáveis à sala de aula do que teorias e dados relevantes para os problemas de **ensino**; textualmente, ele afirma que “. . . simplesmente, não estamos estudando problemas que são relacionados com as necessidades do professor em sala de aula”.

Dick (1978) acha que os psicólogos educacionais têm sofrido de uma falta de teoria ou paradigma que possa ser utilizado para a solução de problemas de aprendizagem escolar, e que a Psicologia Educacional norte-americana tem atravessado um período de acentuada insegurança profissional. Recentemente, Bardon (1983) volta a afirmar que Psicologia Aplicada à Educação é uma especialidade em busca de uma identidade; faz uma analogia com um bolo de casamento, constituído de múltiplas camadas justapostas, cada uma com sabor e textura diferentes, com figuras do noivo (Psicologia) e da noiva (Educação) colocadas em cima. Se as camadas forem separadas o bolo perde sua identidade, destacando-se o sabor individual de cada elemento.

Achamos que a ênfase da Psicologia Educacional brasileira deve ser mudada, de uma orientação behaviorista, que tem se mostrado pouco produtiva para a educação, para uma ênfase em teorias cognitivas, bem mais de acordo com o desenvolvimento psicológico e a atividade intelectual humana (Elkind, 1978, p.32-3). Se, por injunções históricas, os nossos principais centros de estudo e pesquisa desenvolveram-se na linha da teoria clássica norte-americana de aprendizagem, devemos ter a coragem de procurar nos ajustarmos à nova realidade e às nossas necessidades.

### Referências bibliográficas

AUSUBEL, D. P. Is there a discipline of educational psychology? *Psychology in the Schools*, Brandon, 6(3): 233, 1969.

\_\_\_\_\_. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro, Interamericana, 1980.

BARDON, J. I. Psychology applied to education: a specialty in search of an identity. *American Psychologist*, Washington, 38(2): 185-96, 1983.



- BELLO, R. A. *Introdução à psicologia educacional*. ed. rev. aum. São Paulo, Ed. do Brasil, 1968.
- BIGGE, M. L. *Teorias de aprendizagem para professores*. São Paulo, EPU/EDUSP, 1977.
- BLAIR, G. M. et alii. *Psicologia educacional*. São Paulo, Ed. Nacional, 1967.
- BONOW, I. W., coord. *Psicologia educacional e desenvolvimento humano*. 5.ed. rev. aum. São Paulo, Ed. Nacional, 1972.
- BOWER, G. H., & HILGARD, E. R. *Theories of learning*. 5.ed. Englewood Cliffs, Appleton-Century-Crofts, 1981.
- BROPHY, J. E. Some good five cents cigars. *Educational psychologist*, Lafayette, Ind., 11(1): 46-51, 1974.
- BRUNER, J. S. *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Harvard University, 1966.
- \_\_\_\_\_. *Uma nova teoria de aprendizagem*. 4.ed. Rio de Janeiro, Bloch, 1976.
- CAMPOS, D. M. S. *Psicologia da aprendizagem*. Petrópolis, Vozes, 1970.
- CASASANTA, G. *Manual de psicologia educacional*. 2.ed. São Paulo, Ed. do Brasil, 1955.
- CYSNEIROS, P. G. Formação no exterior e desenvolvimento profissional do professor universitário. *Tópicos Educacionais*, Recife, 1(3): 307-16, 1983.
- DAVIS, R. H. et alii. *Sistemas de aprendizagem: uma abordagem ao desenvolvimento da instrução*. São Paulo, McGraw-Hill, 1979.
- DE LA VAISSIÈRE, J. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre, Globo, 1937.
- DELDIME, R. & DEMOULIN, R. *Introdução à psicopedagogia*. São Paulo, EPU/EDUSP, 1977.
- DERVILLE, L. M. T. *Psicologia prática no ensino*. 2.ed. São Paulo, Ibrasa, 1976.
- DICK, W. The educational psychologist as instructional designer. *Contemporary Educational Psychology*, New York, 3: 265-71, 1978.
- DORIN, L. *Psicologia educacional*. São Paulo, Ed. Nacional, 1964.
- ELKIND, D. *Desenvolvimento e educação da criança; aplicação de Piaget à sala de aula*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- ELLIS, R. S. *Psicologia educacional*. São Paulo, Ed. Nacional, 1964.

- 
- FERREIRA, B. W., org. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre, Sulina, 1977.
- FLEMING, C. M. *Psicologia do ensino*. São Paulo, Ed. Nacional, 1971.
- FONTOURA, A. A. *Psicologia educacional*. São Paulo, Aurora, 1958.
- GAGNÉ, R. M. *The conditions of learning*. New York, Holt, 1965; 2.ed. 1970; 3.ed. 1977.
- . *Como se realiza a aprendizagem*. Rio de Janeiro, Livro Técnico, 1971.
- . *Princípios essenciais da aprendizagem para o ensino*. Porto Alegre, Globo, 1980.
- GATES, A. I. *Psicologia para estudantes de educação*. São Paulo, Saraiva, 1934.
- GREEN, D. G. *Psicologia da educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1968.
- HILGARD, E. R., & BOWER, G. H. *Theories of learning*. 4.ed. Englewood Cliffs, Appleton-Century-Crofts, 1974.
- HILL, W. F. *Aprender discutindo: o método LTD*. Recife, UFPE, 1976.
- . *Aprendizagem: uma resenha de interpretações psicológicas*. Rio de Janeiro, Guanabara Dois, 1981.
- KELLY, W. A. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro, Agir, 1964.
- KLAUSMEIER, H. J., & GOODWIN, W. *Manual de psicologia educacional*. São Paulo, Harbra, 1977.
- KUETHE, J. L. *O processo ensino-aprendizagem*. Porto Alegre, Globo, 1974.
- LEGRAND, L. *Psicologia aplicada à educação intelectual*. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.
- LINDGREN, H. C. *Psicologia na sala de aula*. Rio de Janeiro, Livro Técnico, 1971. 2v.
- MCFARLAND, H. S. N. *Teoria psicológica e prática educacional; desenvolvimento humano, aprendizagem e avaliação*. Porto Alegre, Globo, 1977.
- MARQUES, J. C., org. *Psicologia educacional; contribuições e desafios*. Porto Alegre, Globo, 1977.
- MORSE, W. C. & WINGO, G. M., orgs. *Leituras de psicologia educacional*. São Paulo, Ed. Nacional, 1968.
- . *Psicologia e ensino*. São Paulo, Pioneira, 1978.

- 
- MOSQUERA, J. J. M. *Psicodinâmica do aprender*. 2.ed. Porto Alegre, Sulina, 1977.
- MOULY, G. J. *Psicologia educacional*. São Paulo, Pioneira, 1966.
- MÜLLER, K. *Psicologia aplicada à educação*. São Paulo, EPU/EDUSP, 1977.
- NOSELLA, M. L. C. D. *As belas mentiras; a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.
- OLIVEIRA, J. B. A. *A pedagogia e a economia do livro didático*. Rio de Janeiro, ABT, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Tecnologia educacional; teorias da instrução*. 6.ed. Petrópolis, Vozes, 1975.
- \_\_\_\_\_. & CHADWICK, C. B. *Tecnologia educacional; teorias da instrução*. 7.ed. ampl. Petrópolis, Vozes, 1982.
- PIMENTEL, I. *Noções de psychologia applicadas à educação*. São Paulo, Melhoramentos, s.d.
- PITTENGER, O. E. & GOODING, C. T. *Teorias da aprendizagem na prática educacional*. São Paulo, EPU/EDUSP, 1977.
- PRETTO, N. *Os livros de ciências da 1ª à 4ª série do 1º grau*. Salvador, Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 1983. tese (mestrado)
- RODRIGUES, M. *Psicologia educacional; uma crônica do desenvolvimento humano*. São Paulo, McGraw-Hill, 1976.
- ROSEMBERG, F. *Eu consumo, tu me consumes*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (31):41-8, dez.1979.
- RUDOLFER, N.S. *Introdução à psicologia educacional*. São Paulo, Ed. Nacional, 1938; 2.ed. 1961.
- SANTOS, T. M. *Noções de psicologia educacional*. 4.ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1951.
- SAWREY, J. M. & TELFORD, C. W. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1964; 2.ed. 1979.
- SEAGOE, M. V. *O processo de aprendizagem e a prática escolar*. São Paulo, Ed. Nacional, 1978.
- SALDANHA, A. M. *Nossa revista. Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília (0):1-3, 1979.

---

SOARES, A. R. A Psicologia no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília (0):9-59, 1979.

TELES, M. L. S. Uma introdução à psicologia da educação. 2.ed. Petrópolis, Vozes, 1975.

WITTER, G. P., org. *Ciência, ensino e aprendizagem*. São Paulo, Alfa-Ômega, 1975.

Recebido em 11 de janeiro de 1985

Paulo Gileno Cysneiros, Ph.D em Psicologia Educacional pela Syracuse University, EUA, é professor do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais do Centro de Educação e dos cursos de Mestrado em Educação e Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

---

*Considering the textbook as an indicator of the development of the teaching of Educational Psychology in Brazil, 29 translations and 16 brazilian-author textbooks were analyzed. Observations were organized into four categories: General Aspects, Content, Didactic Aspects and Translation Quality. It was found that most of the translated books were North American, published originally in the sixties and seventies, showing – in the average – a lag of six and one-half years between original and translation publication dates. Most were eclectic manuals, structured in function of the educational system of the country of origin, without adaptations to the brazilian culture and university system. The appreciation of the content showed several passages meaningful only to persons familiar with the original culture; translation problems were found in several books. The brazilian-author textbooks were considered inferior to the translations, with few exceptions. It was noted the reprinting of obsolete translated editions and of recent editions with the same printing and content errors of previous editions. (T.F.C.)*

*Considérant le manuel comme indicatif du développement de l'enseignement de la Psychologie de l'Éducation au Brésil, ont été analysés 29 livres traduits et 16 livres d'auteurs brésiliens. Les observations ont été classées en quatre catégories: Aspects Généraux, Contenu, Aspects Didactiques et Qualité de la Traduction. Il a été constaté que les textes traduits sont, dans leur ensemble, d'origine nord-américaine, datent des années 60-70 et révèlent une différence moyenne de six ans entre leur parution dans la langue d'origine et leur traduction; presque tous sont des manuels éclectiques, construits en fonction du système d'éducation du pays d'origine, sans adaptations à notre culture et à notre système universitaire; ils présentent de nombreux exemples et situations qui ne peuvent être totalement compris que par des personnes familiarisées avec le pays d'origine et mettent en évidence de nombreuses erreurs de traduction. A part quelques exceptions, les textes des auteurs brésiliens ont été considérés, en ce qui concerne le contenu et l'aspect didactique, inférieurs aux textes traduits. De manière générale, a été observée la réimpression d'éditions obsolètes et d'éditions relativement récentes avec des répétitions d'erreurs et des omissions d'informations sur l'histoire de la publication du livre. (A.P.)*

---

*Considerando el libro de texto como indicador del desarrollo de la enseñanza de Psicología Educativa en Brasil, fueron analizados 29 libros traducidos y 16 otros de autores nacionales. Las observaciones fueron categorizadas en cuatro clases: aspectos generales, contenido, aspectos didácticos y calidad de traducción. Se constató que los textos traducidos, en su mayoría, son de origen norteamericana, la fecha de edición se sitúa en la década del 60 al 70 y presentan un espacio de tiempo de seis años y medio, en promedio, entre la publicación original y la traducción; casi todos son manuales eclécticos, estructurados en función del sistema educativo del país de origen, sin adaptaciones a la cultura y al sistema universitario brasileño; presentan varios ejemplos y situaciones que solo tienen significado completo para las personas familiarizadas con el país de origen y demuestran varios problemas de traducción. Con algunas excepciones, en lo que se refiere al contenido y al aspecto didáctico, los textos de autores brasileños fueron considerados inferiores a los textos traducidos. En general, se ha observado la reimpresión de ediciones anticuadas y de ediciones relativamente recientes con repetición de errores y omisión de informaciones sobre la historia de la publicación del libro. (J.M.O.)*

---

# Escolas americanas de confissão protestante na Província de São Paulo

Maria Lúcia S. H. Barbanti

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)

Campus de Araraquara

*Este artigo procura investigar a questão do aparecimento e êxito, na Província de São Paulo, a partir de 1870, de escolas americanas de confissão protestante, que se destacaram nos quadros do ensino da época como símbolos de uma atuação pedagógica renovada. Embora as condições lhes fossem adversas, pela inspiração européia dominante do sistema de ensino, e pelo fato da Igreja Católica, religião oficial do Império, experimentar um movimento local de contra-reforma, tridentino e ultramontano, essas escolas floresceram ao longo dos anos, sem interrupção de suas atividades. Que razões facilitaram a atuação pedagógica protestante em São Paulo? Veremos que a instalação desses colégios satisfazia às tradições liberais mais caras à Província (apoio à iniciativa privada, defesa do ensino livre e da tolerância religiosa), às exigências dos imigrantes sulistas aqui instalados na época da Guerra de Secessão (de educação escolar em instituições privadas nos moldes daquelas da mãe-pátria) e às características da ação missionária do protestantismo americano (apoio às formas indiretas de evangelização, tanto quanto à difusão da palavra evangélica). Finalmente, veremos que os setores progressistas da sociedade paulista emprestaram decidido apoio a essas escolas, em primeiro lugar por ser o protestantismo visto como versão religiosa dos ideais liberais e democráticos modernos de que tanto se orgulhavam as lideranças e, em segundo, porque eram escolas organizadas segundo o modelo americano que atuava como pólo de atração, tanto pelos seus aspectos democráticos quanto por aqueles propriamente pedagógicos.*

Este artigo estuda a questão do aparecimento e êxito, na Província de São Paulo, de escolas americanas de confissão protestante, integradas ao restrito número dos estabelecimentos que então ministravam um ensino "renovado".

A situação do ensino público paulista na segunda metade do século XIX evidenciava, apesar das inúmeras tentativas de reforma empreendidas, a permanência dos vícios tradicionais do período colonial: inexistência de um sistema estruturado, omissão do Poder Central em relação ao ensino elementar que, entregue às Províncias, reduzia-se às primeiras letras, ensino secundário avulso, incompleto, não-seriado e não-formativo, e evasão de professores e alunos.<sup>1</sup> Iniciativas enriquecedoras de ampliação da função social da escola e de renovação de suas características didático-pedagógicas virão do setor

---

<sup>1</sup> Como demonstrou M. de Lourdes Mariotto HAIDAR em *O ensino secundário no Império Brasileiro* (São Paulo, Grijalbo/EDUSP, 1972), a manutenção pelo Poder Central do sistema de exa-

privado, que oferecerá, para alunos de ambos os sexos, cursos seriados, regulares e simultâneos, de nível elementar e secundário, estruturados para atender às exigências de uma melhor formação. Dentre essas escolas, as americanas de confissão protestante serão apontadas desde seu aparecimento, nos inícios da década de 1870, como símbolos dessa mentalidade renovadora. As condições da época lhes pareciam bastante adversas, pela inspiração européia do sistema de ensino e pelo fato do catolicismo, religião oficial do Império, experimentar um movimento local de contra-reforma, sob a ação pastoral do bispo paulopolitano D. Antonio Joaquim de Melo.<sup>2</sup> Contudo, contrariamente ao que sucedeu com outros estabelecimentos que também ousaram oferecer um ensino de melhor qualidade e logo cerraram suas portas, as escolas americanas de fé protestante floresceram ao longo dos anos, sem interrupção de suas atividades. Que razões facilitaram a atuação pedagógica protestante em São Paulo?

A liberdade de ensino instituída na Província de São Paulo, de fato e de direito, pela Lei nº 54, de 15 de abril de 1868,<sup>3</sup> parece ter sido um dos fatores que garantiram a atuação inovadora das escolas confessionais mantidas por entidades americanas de fé protestante. A instalação desses colégios satisfazia às tradições liberais mais caras à Província de São Paulo: irrestrito apoio à iniciativa privada, defesa do ensino livre, defesa da tolerância religiosa. Na década de 1860 tornaram-se relativamente frequentes os requerimentos de protestantes americanos, ingleses e alemães, solicitando à Inspeção Geral da Instrução Pública da Província, autorização para manter o ensino particular da língua inglesa ou alemã, e para a abertura de escolas elementares e secundárias. Poucas eram as restrições impostas aos requerentes: como qualquer estrangeiro que desejasse abrir escolas, deveriam os protestantes apresentar atestados de moralidade e aptidão também requeridos dos nacionais e, em particular, atestados de que só lecionariam a outros protestantes e a seus filhos.<sup>4</sup>

---

mes parcelados para o ingresso aos cursos superiores havia anulado as tentativas provinciais de melhoria dos estudos secundários mediante a criação dos liceus provinciais.

- 2 Empenhado na reafirmação do poder espiritual da Igreja Católica no Brasil, esse prelado dedicava-se à reforma do clero da Província, procurando vinculá-lo mais estreitamente à Santa Sé e torná-lo mais observante dos decretos tridentinos. Nesse sentido, não apenas exerceu ação pastoral de caráter disciplinar e jurídico sobre os padres antigos, mas trabalhou, na década de 50, pelo estabelecimento de um seminário diocesano que fosse o celeiro de um clero renovado, isto é, celibatário, afastado dos negócios seculares e dedicado exclusivamente aos interesses da Igreja. Com o objetivo de preparar as mães dos futuros novos católicos, fundou o Colégio Patrocínio, de Itu. Completando sua atividade reorganizadora da vida religiosa da Província, escoimou a liturgia de práticas populares e realizou inúmeras visitas pastorais segundo a orientação tridentina da Igreja de Roma. Ver a respeito, FONTOURA, Ezechias Galvão da, Pe. Vida do exmo. e revmo. sr. D. Antonio J. de Melo. São Paulo, Escola Tip. Salesiana, 1898.
- 3 Em vista da autorização contida no art. 15, o ensino privado poderia ser livremente exercido em São Paulo: os proprietários de escolas não dependiam mais da prévia autorização da Inspeção Geral da Instrução Pública, necessária desde 1851, para a fundação ou manutenção de seus estabelecimentos, nem tinham mais os professores que apresentar os atestados de moralidade e aptidão até então requeridos.
- 4 Os requisitos de moralidade e conhecimento de língua eram exigidos pelos arts. 5º e 6º da Lei nº 34, de 16 de março de 1846. Os de religião estão declarados no ofício do Inspetor Geral ao Presidente da Província, em 20 de março de 1867 – Jordem 4942, lata 9 (1867), Arquivo do Estado, São Paulo (doravante designado pela sigla AE), Manuscrito (doravante abreviado com a sigla MS)]. Pedidos de autorização para lecionar a língua inglesa na capital, como os de John

Por outro lado, nos meados do século XIX, não havia em São Paulo ensino confessional católico,<sup>5</sup> e mais, a educação religiosa e moral, exigida nas escolas públicas e particulares pela legislação, era habitualmente descuidada,<sup>6</sup> provavelmente devido à tradição de anti-clericalismo e regalismo da Província. A situação religiosa da época compunha um quadro condizente com a sua condição de país nominalmente católico. Sem ligações estreitas com Roma, o clero brasileiro não assimilara ainda a orientação ultramontana que começava a dominar a Igreja na Europa. Já na década de 30, Kidder apontara a apatia da Igreja Católica na sua missão evangelizadora, e o “protestantismo inconsciente” do clero, que se mostrou bastante receptivo à sua atividade de **colportor**, bem como a tolerância e a liberdade religiosa do povo brasileiro.<sup>7</sup> A decadência de muitas das ordens religiosas existentes no Brasil, mais preocupadas com a administração de seu patrimônio do que com a salvação das almas, o despovoamento dos conventos e a dissolução dos costumes que em muitos imperava explicam o desinteresse dessas corporações pela educação.<sup>8</sup>

A reação da Igreja Católica local a essa situação, desencadeada por D. Antonio Joaquim de Melo, com a fundação do Seminário Episcopal de São Paulo, em 1856, e do Colégio Patrocínio, para meninas, em Itu, em 1858, se por um lado recebeu ostensivo apoio dos católicos, por outro veio a se constituir, pelo seu caráter tridentino e ultramontano, numa provocação à mentalidade liberal, estimulando indiretamente a aceitação de protestantes e suas escolas.

---

King, G. Chamberlain, Thomas E. Bruce e Horace M. Lane [ordem 4859, lata 3 (1861-62); ordem 4860, lata 4 (1863-64) MS], o de Guilherme Krugner para ensinar alemão em Piracicaba [ordem 4861, lata 5 (1865-66) MS] e os de Francisco Wey para lecionar primeiras letras em alemão em Campinas e, depois, em Piracicaba [ordem 4862, lata 6 (1867-69) MS] podem ser localizados nesse mesmo arquivo.

<sup>5</sup> Não podem ser consideradas como religiosas as escolas e aulas avulsas mantidas por sacerdotes com fins precipuamente comerciais. Ver, como exemplos, os pedidos de autorização para funcionar dos colégios do Padre José de A. Campos, de Porto Feliz, e do Padre Manuel B. de Jesus, de Guaratinguetá, registrados no livro nº 1.125 (Instituições Particulares) AE, MS.

<sup>6</sup> O Inspetor Geral da Instrução Pública da Província chegou a multar os diretores do Colégio da Glória, na capital, por não conduzirem seus alunos à missa nos dias santificados, como exigia o Regulamento de 1851, art. 25, dos estabelecimentos que mantinham internatos [Ofício do Inspetor Geral da Instrução Pública ao Presidente da Província, José Jacinto de Mendonça, em 15 de abril de 1862 — ordem 4938, lata 5 (1862) AE, MS]. Nesse ofício, observa o Inspetor: “Os nossos colégios particulares de instrução secundária são inspirados em grande parte pelo espírito de lucro; a instrução se ressentiu muito disso e não recebe o impulso que lhe devem dar, há porém algum esforço. Mas quanto à educação religiosa é em todos eles completamente sacrificada.”

<sup>7</sup> KIDDER, D.P. *Reminiscências de viagens e permanência no Brasil*. São Paulo, Martins, 1940. p.107-8,112,261-3,266-72.

<sup>8</sup> Ver, a respeito da decadência e irregularidade das ordens religiosas, os depoimentos dos próprios bispos brasileiros e do Núncio Apostólico, respectivamente, em:

NABUCO, Joaquim. *Um estadista do Império*. São Paulo, Ed. Nacional, 1936. v.1 p.223-4.

ACCIOLY, Hildebrando. *Os primeiros núncios no Brasil*. São Paulo, Instituto Progresso Ed., 1949. p.240,242,247.



As possibilidades de atuação eram bastante amplas, e foram usadas pelos protestantes, a tal ponto que suscitaram denúncias de cooperação oficial entre governo e protestantismo: essa foi a atitude dos padres jesuítas italianos que tiveram negado, pela Inspeção Geral da Província, um pedido de licença para abertura de um colégio em Itua, em 1866.<sup>9</sup>

A presença regular de protestantes americanos na Província de São Paulo data da década de 60. Tem suas raízes na vinda de sulistas, nos anos da Guerra de Secessão,<sup>10</sup> e na ação missionária das denominações protestantes americanas na América Latina.<sup>11</sup>

O protestantismo não era desconhecido no Brasil. A presença de colonos alemães e suíços foi responsável pela organização, entre 1824 e 1874, de cerca de 40 igrejas evangélicas que, no entanto, não se empenharam em atividades missionárias. Foram as igrejas norte-americanas que se interessaram em propagar seu culto no Brasil. Na década de 30, os metodistas enviaram para cá pastores e **colportores** com a dupla intenção de assistir americanos e ingleses aqui radicados e investigar as possibilidades de abrir frentes de trabalho evangélico. Na década de 60, a igreja presbiteriana retomou a iniciativa missionária. Os pastores Blackford, Simonton, Schneider, Chamberlain, Morton e Lane atuam na Corte e na Província de São Paulo, fundando igrejas e abrindo pequenas escolas. Em 1855 não havia protestantismo fora das colônias; em 1869, a denominação presbiteriana contava com 6 igrejas e 279 membros. A presença desses protestantes foi, sem dúvida, facilitada pelas transformações ocorridas no setor jurídico, regulando questões de casamento, sepultamento, liberdade de culto e de consciência entre os

<sup>9</sup> Ofício do Inspetor Geral da Instrução Pública ao Presidente da Província, em 22 de novembro de 1866; Pedido de licença do Padre Jacques Razzini para abrir colégio em 05 de fevereiro de 1866 [ordem 4941, lata 8 (1866) AE, MS]. A alegação da Inspeção para a recusa foi que os jesuítas não tinham apresentado provas de aptidão referentes ao domínio da língua nacional.

<sup>10</sup> Ver, a respeito,

GOLDMAN, Frank P. *Os pioneiros americanos no Brasil*; educadores, sacerdotes, covos e reis. São Paulo, Pioneira, 1972.

GORDON, L. Charles W. *Le Gendre: a heroic civil war colonel turned adventurer in Taiwan*. *The Smithsonian Journal of History*, Washington, 3:63-76, s.d.

JONES, J. Macknight. *Soldado descansa! uma epopéia norte-americana sob os céus do Brasil*. São Paulo, Jarde, 1967.

<sup>11</sup> Ver, a respeito,

FERREIRA, Julio A. *História da Igreja Presbiteriana no Brasil*. São Paulo, Ed. Presbiteriana, 1959.

KENNEDY, J. L. *50 anos de metodismo no Brasil*. São Paulo, Imp. Metodista, 1928.

LÉONARD, E. G. *O protestantismo brasileiro: estudo de eclesiologia e de história social*. *Revista de História*, São Paulo, 2(6):329-79, abr./jun. 1951; 2(7):173-212, jul./set. 1951; 2(8):411-32, out./dez. 1951; 3(9):165-77, jan./mar. 1952.

RIBEIRO, B. *Protestantismo no Brasil monárquico (1822-88)*; aspectos culturais da aceitação do protestantismo no Brasil. São Paulo, Pioneira, 1973.

acatólicos. A aprovação dessas medidas, a partir da década de 60, refletia não só a necessidade de assegurar a vinda de trabalhadores livres, disponíveis em países protestantes, mas também a tolerância e o liberalismo dos líderes provinciais.<sup>12</sup>

A existência desses dispositivos legais e dos núcleos presbiterianos do Rio e de São Paulo provavelmente chamou a atenção dos americanos, principalmente sulistas, que queriam emigrar dos Estados Unidos nos tormentosos anos da década de 60. Havendo igrejas, haveria também escolas, o que era um estímulo adicional à vinda para o Brasil, uma vez que, do protestantismo, estão estreitamente associadas a formação religiosa e a escolar. Além da possibilidade de disporem de seus próprios serviços religiosos e pedagógicos, os imigrantes americanos deparavam com atrativos de ordem sócio-econômica, oferecidos sobretudo pela Província de São Paulo: terra abundante, clima ameno, semelhança de paisagens com a terra natal, produtos familiares, escravos e, principalmente, grande interesse pela cultura do algodão,<sup>13</sup> em que eram especializados.

Autoridades políticas e intelectuais brasileiras de linha liberal, como Tavares Bastos, manifestaram grande interesse pela vinda de norte-americanos, pois eram vistos como possuidores de práticas sociais progressistas.<sup>14</sup> Em 1866, Quintino Bocaiuva chefiava, em Nova York, um escritório para recrutar imigrantes. Nesse mesmo ano, o Presidente

<sup>12</sup> A Constituição de 1824 assegurava a presença de acatólicos na vida nacional (art. 5º), permitindo e protegendo a liberdade de propaganda (art. 179 §§ 4º e 5º) e a participação nos sistemas político e militar (art. 179 § 14). Mas essas "aberturas constitucionais" tiveram que ser minuciadas quando, na década de 60, os pregadores presbiterianos iniciaram suas atividades de proselitismo religioso. Cerimônias de batismo, casamento e sepultamento foram regularmente praticadas segundo o rito protestante, o que levou as autoridades do país a promoverem alterações na legislação referente ao assunto. Em 17 de abril de 1863, o Decreto 3069, que regulamentava a Lei 1144, de 11 de setembro de 1861, garantiu o sepultamento de acatólicos, em lugar separado, nos cemitérios públicos, bem como o registro de óbitos feito pelo escrivão do Juízo de Paz. Os casamentos, que até então só podiam ser realizados perante o sacerdote católico, foram permitidos também aos protestantes, sob a forma de um contrato privado com a bênção do pastor, pelos mesmos decretos e lei acima referidos, que formavam um verdadeiro estatuto dos não-católicos brasileiros. Por sua vez, a plena participação dos protestantes no sistema político brasileiro seria possibilitado pelo Decreto 3029, de 9 de janeiro de 1881, art. 10.

<sup>13</sup> CANABRAVA, Alice P. *O desenvolvimento da cultura do algodão na Província de São Paulo; 1861-75*. São Paulo, Graf. Siqueira, 1951.

<sup>14</sup> Tavares Bastos advogou com grande empenho uma aproximação entre o Brasil e os Estados Unidos em nome de uma política americana para as duas Américas e na defesa dos interesses comerciais do Brasil nos seus escritos *Cartas do solitário* (São Paulo, Ed. Nacional, 1938), *A Província* (São Paulo, Ed. Nacional, 1937) e *Os males do presente e as esperanças do futuro* (São Paulo, Ed. Nacional, 1939). Numa carta que escreveu em 1863 a G. N. Davis, cit. em *Cartas do solitário*, p.512-4, diz: "O Brasil carece de sangue novo. . . carece de espírito Yankee, desse arrojo, dessa atividade, dessa energia, desse másculo espírito de invenção e progresso, carece de fundir seus prejuízos portugueses e clericais em idéias generosas de liberdade ilimitada. . ."

Os agentes norte-americanos que vieram ao Brasil examinar as possibilidades de trabalho para seus compatriotas foram saudados pelo Ministro da Agricultura em 1865, Paula e Sousa, com uma carta de boas-vindas e recomendações que é bem um exemplo do interesse que os poderes oficiais manifestaram pela imigração dos americanos. Há nela referências explícitas às condições favoráveis para o estabelecimento de sulistas na Província de São Paulo, entre outras, a de garantia de liberdade de culto (KIDDER, D. P. & FLETCHER, J. C. *O Brasil e os brasileiros*. São Paulo, Ed. Nacional, 1941. p.363-6).

da Província de São Paulo, em seu Relatório à Assembléia Provincial, declarava esperar que da Guerra Civil Americana resultasse corrente de emigração para São Paulo, pois já havia recebido três comissões, vindas para avaliar as terras e demais condições.<sup>15</sup> A maior parte dos que emigraram estabeleceram-se, depois de uma tentativa malograda no litoral, em Santa Bárbara, na zona de Campinas, região que oferecia terras próprias para o plantio do algodão e fácil escoamento do produto, por ser cortada pelos trilhos da São Paulo Railway.

Os missionários logo começaram a atuar entre os compatriotas, mas ficaram desanimados com o desinteresse pelas obras religiosas. Os imigrantes não deram um único pastor para as igrejas reformadas no Brasil. Em compensação, enviaram seus filhos como alunos, ou foram professores, das escolas que as missões fundaram. No decorrer dos anos de ação catequética, o apoio que os sulistas proporcionaram aos pastores, e vice-versa, passou a ser exercido mediante as atividades pedagógicas. Para ambos os grupos, a fundação de escolas representava uma resposta às suas necessidades.

No caso dos imigrantes, as escolas fundadas pelas missões protestantes vinham satisfazer às suas exigências de educação escolar em instituições privadas. Os sulistas não aceitavam bem o princípio da educação pública, defendido no Oeste e Norte dos Estados Unidos.<sup>16</sup> Nos primeiros tempos, os próprios pais se encarregaram de ensinar aos filhos, cuidando para que não abandonassem os hábitos da leitura e escrita. Quando se fixaram, construíram em suas propriedades salas especiais, nos moldes das "Little Red School Houses" sulistas, e contrataram professores americanos para lecionar às suas crianças. A liberdade de ensino existente na Província possibilitou-lhes o ensino das primeiras letras em inglês, segundo os métodos tradicionais da mãe-pátria.<sup>17</sup> Quando terminavam a escola elementar, meninos e meninas eram enviados para completar os estudos secundários nos colégios dos missionários: o Internacional, de Campinas, a Escola Americana, de São Paulo, o Piracicabano, de Piracicaba, entre outros. A educação escolar representava também um dos mais importantes meios de subsistência para os membros adultos da colônia, principalmente as moças, que desenvolviam, ainda, atividades paralelas ao magistério elementar e secundário, como o ensino de línguas, o preceptorado e a manutenção de pensionatos. A formação profissional para o magistério era obtida em escolas dos Estados Unidos, ou nos próprios colégios que os pastores

<sup>15</sup> RELATÓRIO apresentado à Assembléia Legislativa Provincial de São Paulo na 1ª sessão da 16ª Legislatura, no dia 3 de fevereiro de 1866, pelo Presidente da Província Dr. J. da Silva Carão. São Paulo, Tip. Imparcial, 1866. p.35-6.

<sup>16</sup> EBY, fr. *História da educação moderna*. Porto Alegre, Globo, 1962. p.500-1.

AMBROSE, Stephen E. Public education in the post-war South. *The Educational Forum*, West Lafayette, 26(3):353-62, Mar. 1962.

TAYLOR, W. R. Toward a definition of orthodoxy. *Harvard Educational Review*, Cambridge, 36(4):412-46, 1966.

TYACK, D. The Kingdom of God and the common school. *Harvard Educational Review*, Cambridge, 36(4):447-69, 1966.

<sup>17</sup> GOLDMAN, op. cit., p.167-8  
JONES, op. cit., p.284-8,331-5,350-1,360

norte-americanos fundaram no Brasil. A partir dos anos 90, o Colégio Piracicabano manteria uma seção de Pedagogia para atender à formação de professores, enquanto que a Escola Americana já oferecia sua classe de ensino normal desde meados da década de 80. Quando a Escola Normal pública, pelas reformas republicanas da década de 90, se tornou uma atraente instituição profissionalizante para a mulher, várias descendentes de americanos freqüentaram suas aulas, obtendo diploma para ingressar no magistério público.<sup>18</sup>

Podemos dizer, pois, que as tradições culturais e pedagógicas dos sulistas emigrados concorreram para o aparecimento e êxito dos colégios protestantes na Província de São Paulo. Mas, outro motivo deve ser apontado: aquele que se refere às razões pelas quais os missionários americanos se ligaram aos colégios. Mais pragmático que teológico, o protestantismo americano apoiava a forma indireta de evangelização, que se utiliza de instituições para-eclesiásticas como os colégios, tanto quanto a forma direta, que resulta da difusão da palavra evangélica.<sup>19</sup> Os batistas mostraram-se interessados apenas na evangelização direta, vindo a estabelecer seu primeiro colégio em São Paulo somente nos inícios do século XX. Mas, presbiterianos e metodistas acreditavam que uma pessoa seria levada a adotar o protestantismo se ficasse convencida da superioridade da vida cultural e social americana, da civilização que dele resultara, tal como era transmitida pela "atmosfera" dos colégios. A difusão da instrução tornava-se assim, para eles, um alvo tão importante quanto a propagação da mensagem evangélica. A Igreja Metodista do Sul manteve, pelo seu *Woman's Board of Mission*, o Piracicabano, mas desenvolveu largamente também a forma direta de ação catequética mediante um ativo serviço de distribuição de Bíblias e folhetos, de pregações públicas e propaganda pelos jornais. A Igreja Presbiteriana do Sul manteve o Internacional e outros colégios como eficientes auxiliares na difusão do evangelho, mas foi sobretudo a Igreja Presbiteriana do Norte que sempre se apresentou como um tradicional reduto da modalidade de evangelização indireta, promovendo uma política educacional de manutenção de grandes colégios e de apoio às iniciativas renovadoras do poder público. Essa posição foi bem representada pela atuação de Horace M. Lane que, enquanto diretor da Escola Americana e do Mackenzie College, se mostrou bastante sensível aos problemas pedagógicos (talvez mais que aos religiosos) desses colégios, oferecendo também constante colaboração à escola pública paulista por ocasião das reformas republicanas da década de 1890.<sup>20</sup>

<sup>18</sup> JONES, op. cit., p. 335-6

<sup>19</sup> "Nós evangélicos estamos plenamente convencidos da superioridade dos nossos ideais, mas o povo culto em geral não aceita o Evangelho antes de ficar convencido da superioridade da cultura evangélica (. . .) Não obstante o poder maravilhoso do Evangelho na transformação imediata dos ideais dos indivíduos, a superioridade das doutrinas batistas não será demonstrada ao povo brasileiro exclusivamente no campo da evangelização. O povo ficará convencido pelos frutos do Evangelho. É justamente no campo da educação que o Evangelho produz os seus frutos seletos e superiores, homens preparados para falar com poder à Consciência Nacional. O Evangelho encerra os princípios de democracia, individualismo, igualdade de direitos, liberdade intelectual e religiosa. . ." (CRABTREE. *História dos batistas no Brasil*, cit. in LEONARD, op. cit., p.417-8).

<sup>20</sup> É interessante lembrar que os missionários brasileiros dessa denominação (Eduardo C. Pereira e Remígio C. Leite, entre outros) opuseram a Lane e aos missionários que o apoiavam o movi-

Do ponto de vista pedagógico, foram os procedimentos metodológicos, os novos objetivos e as transformações curriculares, além do material didático e instalações, que permitiram aos colégios americanos de confissão protestante oferecer um ensino atualizado e eficiente, bem ao encontro das reivindicações das elites provinciais. Funcionavam geralmente em prédios próprios, adquiridos com a ajuda financeira das igrejas-mães, e aparelhados com luz elétrica, campainhas, quadros-negros, mapas, microscópios, e outros materiais não usuais nas escolas brasileiras.<sup>28</sup> O corpo docente era especializado, com a presença de *School Marns*, professoras missionárias diplomadas nos Estados Unidos.<sup>29</sup> A preocupação com o ensino das ciências exatas e naturais e suas aplicações práticas é um dos elementos que caracterizam esses colégios como renovados. A professora Rennotte, que ensinava ciências no Piracicabano, dava aulas de Botânica, Física, Química, Zoologia e Mineralogia com o auxílio de uma coleção de espécimes que organizara no colégio.<sup>30</sup> Currículos seriados e diversificados, com inclusão de matérias científicas ou profissionalizantes, ministradas em lições curtas e graduadas, aulas simultâneas de matérias diferentes, orientação prática e progressiva dos estudos, emprego do método intuitivo, entendido como observação dos objetos reais nas "lições de coisas", são outros dos principais aspectos do ensino oferecido pelo Internacional, pelo Piracicabano e pela Escola Americana.<sup>31</sup> Algumas das práticas pedagógicas foram diretamente adaptadas do regime escolar norte-americano: co-educação para ambos os sexos, folga semanal aos sábados, ao invés da tradicional quinta-feira, férias longas no verão e um período mais curto nos meses de inverno, estudo silencioso e individual das matérias, em substituição às lições "cantadas" em coro pelos alunos, deveres de casa e verificações periódicas da aprendizagem.

Examinando, pois, a questão do aparecimento e êxito das escolas americanas de fé protestante na Província de São Paulo do ponto de vista do significado da presença dessas escolas para a sociedade da época, verificamos que, tanto a aceitação da propaganda protestante quanto a adoção do padrão norte-americano de ensino se revestiram de inegável caráter político. Esse fato implica a aproximação de americanos protestantes e representantes das elites político-culturais progressistas, em busca de apoio mútuo

---

geriu ao Rvdo. Newman a idéia de abrir um colégio em Piracicaba (carta do Rvdo. J. J. Ransom ao Secretário de seu Board, cit in: VEIGA, J.T. O Colégio Piracicabano. *Diário de Piracicaba*, Piracicaba, 13 set. 1959).

<sup>28</sup> Um documento avulso, em inglês, provavelmente rascunho, inserido no FINANCIAL Report of Colegio Piracicabano, op. cit., e posterior a 1886, arrola as seguintes despesas para o Colégio: material de artes: 45.00 dólares; material para o Kindergarten: 40.00 dólares; microscópio, etc.: 41.50 dólares; mapas, quadros-murais e cadernos: 50.28 dólares.

<sup>29</sup> Martha Watts era formada pela Escola Normal de Louisville; Ella Grambery, pela Wesleyan Methodist Institute, da Geórgia; e Ella Kuhl, pelo Women's College de Bordentown, New Jersey. Mary P. Dascomb diplomou-se pelo Oberlin College, de Ohio.

<sup>30</sup> GAZETA DE PIRACICABA. Piracicaba, 14 jan. 1883.

<sup>31</sup> Cf. BRAGA, Erasmo. O Colégio Internacional e seus fundadores: primórdios do ensino norte-americano no Brasil. *Revista do Centro de Ciências, Letras e Artes de Campinas*, Campinas, 44:42-7, 1916; RELATÓRIO da Escola Americana em 29 de outubro de 1887, Ordem 4917, lata 5 (1850-1903) AE, MS; SAMPAIO, João. *Colégio Piracicabano*. São Paulo, Assumpção & Teixeira, 1958.

para suas iniciativas. Os líderes que proclamavam lutar pela elevação do país ao nível do século, contra todas as formas de obscurantismo, isto é, pela república e pela ciência, foram os mesmos que, na condição de simpatizantes, adeptos, colaboradores, professores ou alunos, se relacionaram com colégios americanos de confissão protestante, que vinham atuando nessa linha, na Província de São Paulo, desde os inícios da década de 1870. Nesse quadro, permanecem indissociáveis – e por fortes razões – a atuação política e a pedagógica de figuras como Rangel Pestana, Prudente de Moraes, Caetano de Campos, Horace Lane, Maria Guilhermina L. de Andrade, Márcia Browne, Martha Watts, Eduardo Carlos Pereira, Gabriel Prestes, Antonio Trajano e Chamberlain, entre outros.<sup>32</sup>

Recebido em 19 de março de 1985

Maria Lúcia S. H. Barbanti, Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é Professor Assistente do Instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Araraquara.

*This papers intends to study the problem of the establishment and success of protestant american schools in the Provincia de São Paulo, in the last decades of the XIX<sup>th</sup> century. These schools were known as advanced in pedagogical terms and flourished through the years without interrupting their activities despite adverse conditions, because of the European patterns of education and because of Catholicism, the official religion, at the time undergoing the period of Counter-Reformation, tridentine and ultramontane. Our intention is to show why there were reasons that facilitated the protestant american pedagogical action: 1. the most liberal tradition of the Provincia (support to private institutions, protection to free education and religious tolerance); 2. the needs of the southern american emigrants that came to Brazil during the Civil War (private schools similar to those of America); 3. the characteristics of the american protestant missionaries who supported the indirect forms of evangelism; and 4. the reason the progressive elites belonging to São Paulo society accepted those schools: in the first place, because protestantism was seen as the religious version of the modern liberal and democratic ideals which they were proud of; secondly, because those schools were organized according to the american pattern which was considered an attraction pole not only due to their pedagogical aspects but also for the democratic ones. (T.F.C.)*

*Cet article cherche de faire une investigation sur la question de l'arrivée et du succès, dans la province de São Paulo, à partir de 1870, d'écoles américaines de confession protestante lesquelles se sont distinguées dans les cadres de l'enseignement de l'époque comme symboles d'une action pédagogique renouvelée. Quoique les conditions étaient contraires, par l'inspiration européenne dominante du système d'enseignement et par le fait de l'Eglise Catholique, religion officielle de l'Empire, éprouver un*

<sup>32</sup> Para outras referências, consultar a tese de mestrado *Escolas americanas de confissão protestante na Província de São Paulo: um estudo de suas origens* (São Paulo, FEUSP, 1977), da qual este artigo é uma versão resumida.

mouvement local de contre-réforme, ultramontain, ces écoles ont fleuri pendant les années, sans interrompre leurs activités. Quelles raisons ont facilité l'action pédagogique protestante à São Paulo? On constatera que l'installation de ces collèges satisfaisait les traditions libérales plus chères à la Province (appui à la libre initiative, défense de l'enseignement libre et de la tolérance religieuse aux exigences des immigrants du sud ici installés pendant l'époque de la Guerre de Secession (de l'éducation scolaire aux institutions privées, sur les types de celles de la patrie d'origine) et aux caractéristiques de l'action missionnaire du protestantisme américain (appui aux formes indirectes d'évangélisation aussi comme à la diffusion de la parole évangélique). Enfin, on verra que les secteurs progressistes de la société de São Paulo ont prêté un grand appui à ces écoles, d'abord parce que le protestantisme est considéré comme version religieuse des idéaux libéraux et démocratiques modernes qui faisaient l'orgueil des leaders et, ensuite, parce qu'il s'agissait d'écoles organisées selon le modèle américain qui opérait comme pôle d'attraction, aussi par leurs aspects démocratiques comme par les aspects vraiment pédagogiques. (A.P.)

*Este artículo busca investigar la cuestión de la aparición y éxito, en la Provincia de São Paulo, desde 1870, de las escuelas americanas de confesión protestante, que se destacaron en los cuadros de la enseñanza de la época como símbolos de una actuación pedagógica renovada. A pesar de que las condiciones fueron contrarias, por la inspiración europea del sistema de enseñanza y por el hecho de que la Iglesia Católica, religión oficial del Imperio, experimentaba un movimiento local de contrarreforma de carácter tridentino y ultramontano, esas escuelas florecieron a lo largo de los años, sin interrupción de sus actividades. Cuales fueron las razones que facilitaron la actuación pedagógica en São Paulo? Veremos que la instalación de estos colegios satisfacía las tradiciones liberales más caras a la Provincia (apoyo a la iniciativa privada, defensa de la enseñanza libre y de la tolerancia religiosa), las exigencias de los inmigrantes americanos sureños aquí instalados en la época de la Guerra de Secesión (educación escolar en instituciones privadas iguales a aquellas de la madrepatria) y las características de la actuación misionera del protestantismo americano (apoyo a las formas indirectas de evangelización tanto como a la difusión de la palabra evangélica). Finalmente veremos que los sectores progresistas de la sociedad de São Paulo dieron su decisivo apoyo a estas escuelas, en primer lugar por ser el protestantismo visto como versión religiosa de los ideales liberales y democráticos modernos de que tanto se enorgullecían los líderes y, en segundo lugar, por que eran escuelas organizadas según el modelo americano que actuaba como polo de atracción tanto por sus aspectos democráticos como por aquellos propiamente pedagógicos. (J.M.O.)*

# Museu: veículo comunicador e pedagógico\*

Berta G. Ribeiro

Museu Nacional, UFRJ

*No presente trabalho, examina-se, em primeiro lugar, o papel dos museus e sua evolução. É relatada a experiência de uma exposição sobre cultura indígena realizada em Roma, em 1983, qualificada como de comunicação porque com o objetivo de contestar preconceitos e transmitir uma imagem positiva do índio, mas destinada a um público culto, de classe média, devido ao local que a abrigou e ao preço do ingresso. São analisadas, ainda, duas experiências de museologia pedagógica voltadas para as camadas populares. Trata-se de ilustrações exemplares dos rumos que os museus do Terceiro Mundo deveriam tomar: 1) o programa de museus escolares implantado no México, em 1972, estendido, três anos mais tarde, a 400 escolas rurais e urbanas de todo o país; 2) o experimento, igualmente rico, denominado "Casa do Museu", fruto do trabalho interdisciplinar, baseado em pesquisa antropológica junto a uma comunidade carente na cidade do México. Os dois enfoques mostram as prioridades e o público que o museu busca atingir: elitista e adulto, no primeiro caso; popular e essencialmente juvenil, no segundo. Finalmente é feita uma digressão teórica sobre o papel social e político dos museus etnográficos, a saber: 1) como instrumentos de luta ideológica contra as teorias racistas e colonialistas; 2) como repositórios da memória de uma herança cultural; 3) como veículos de comunicação da problemática dos povos do Terceiro Mundo; 4) como fonte de informação a ser resgatada e devolvida a essas minorias sobre sua formação histórica e identidade étnica.*

Em anos recentes, a cultura popular e a dos chamados "povos primitivos" vêm invadindo o espaço reservado, tradicionalmente, à cultura erudita. Há alguns anos, poucos admitiriam seu ingresso num museu como o Museu de Arte de S. Paulo ou a Bienal de S. Paulo que, em 1983, exibiu como seu "carro-chefe" a arte plumária dos índios do Brasil. Ou o espaço ainda mais sofisticado da Cúria do Senado no Fórum Romano, que abrigou a exposição "Índios do Brasil, culturas que desaparecem" (de que tratarei com mais detalhe, adiante). Ou o consagrado Metropolitan Museum of Art, de Nova York, que ampliou suas instalações para exibir, em agosto de 1983, a coleção etnográfica de Michael Rockefeller, compreendendo, além de tesouros das culturas pré-colombianas e da África negra, todo o acervo por ele obtido na Nova Guiné, onde, durante a excursão que empreendia, perdeu a vida. Ou, ainda, a exposição de arte asteca na National Gallery, de Washington, que para esse efeito recolheu raridades de todo o mundo.

Com efeito, o que caracteriza em nossos dias um centro metropolitano como cen-

\* Comunicação apresentada na 14ª reunião da Associação Brasileira de Antropologia, ao Grupo de Trabalho "Antropologia Educacional", coordenado por Maria Laís Mousinho Guidi - Brasília, UnB, 15 a 18 de abril de 1984. Ampliada para publicação nesta Revista.



tro de efervescência cultural é a encenação de grandes espetáculos. E também de custosas exposições — temporárias ou permanentes — em suas galerias de arte e museus. Uma exposição é tratada como espetáculo que tem lugar na alta temporada, ou seja, nas épocas em que as grandes capitais oferecem a seus cidadãos e a visitantes estrangeiros exposições de repercussão mundial como algumas das acima citadas.

O “espetáculo” tem uma conotação dupla: de educação cognitiva e de comunicação emocional. As artes têm a ver com as emoções. Despertam a sensibilidade estética. Criam predisposições de tipo sensorial, emocional e intelectual no espectador. Permitem uma viagem através do tempo. Atendem a uma necessidade humana de apropriar-se de aspectos da realidade ou do passado a que não teria acesso de outra forma. Sintetizam a dicotomia cognitivo/afetivo que, em essência, é um ato de conhecer o mundo, de descobri-lo, essencial, como o de comer, dormir, ou qualquer outro ato humano.

### O museu comunicador

Esse espetáculo exige técnicas novas de exibição, num trabalho interdisciplinar que reúne o conhecimento do conservador de museus ou do cientista, que dita o tema a ser desenvolvido e em torno do qual é montado o cenário. Este exige o trabalho de arquitetos, designers, fotógrafos, desenhistas, mapistas, técnicos em restauração, que fazem o trabalho da “comunicação visual”. Em termos nacionais, poder-se-ia comparar a mostra a um “show” equivalente ao que exibem as escolas de samba nos desfiles de carnaval. Neste caso, são utilizados recursos cenográficos, a música, a letra do samba-canção, tendo como pano de fundo o tema ou história a ser contada. No entanto, tal como os sambistas são a pedra de toque de um desfile de samba, os objetos são as *pièce de substance* de uma exibição de museu.

A forma de comunicação é antes de tudo visual, embora não falte, nas exposições modernas, a ambientação através de um fundo musical. Neste sentido, a disposição estética do cenário em que as peças devem ser inseridas é uma condição fundamental. Entretanto, esse aspecto refere-se apenas à forma ou à técnica de comunicação visual. Ela só toma sentido na medida em que serve de meio para alcançar um fim, qual seja, transmitir uma mensagem de caráter ideológico e didático, que vem a ser o conteúdo e a própria razão de ser da mostra e do museu como instituição.

Para isso torna-se necessário o concurso do antropólogo, no caso das exposições científicas ou científico-artísticas como as que nos interessam neste trabalho. Aqui se exige pesquisa prévia prolongada, ou a convocação de um especialista na temática que se deseja abordar. Para comunicá-la o programador da exposição necessitará do concurso de material elucidativo, tal como mapas, fotos, iconografia, textos das legendas das peças, textos-cartazes dosados na proporção do tamanho da sala e escritos de modo acessível ao público a que se dirige a exibição.

O objetivo de uma exposição moderna não é apenas distrair a vista, mas, também, ilustrar o visitante. A metodologia, portanto, é a mesma que preside a comunicação por outras linguagens: a do cinema, a da televisão, a do teatro, cada qual com suas especificidades. A do cinema permite apresentar cenas de conjunto, porque a imagem é projetada numa tela de grande tamanho e o espetáculo é montado em salas em surdina. A da televisão deve lançar a imagem de forma mais rápida e em *close*, porque a tela é menor, o espectador pode distrair-se, sair da sala ou ocupar-se, ao mesmo tempo, com outras atividades. Na linguagem museológica combinam-se todos esses fato-

res. O centro da atenção é, no entanto, o próprio objeto, uma vez que o museu, por definição, é uma entidade com fins de colecionamento, conservação e comunicação de informações contidas nos objetos. Os métodos de exibição e o equipamento utilizado devem ter em vista esse papel primordial do museu: de comunicador da herança e da vida contemporânea dos povos. No sentido semiológico da palavra, comunicar é influenciar pessoas. Na sua qualidade de comunicador, o museu deve tirar proveito da tecnologia eletrônica – áudio-vídeo, televisão, cinema – a par da tradicional.

O que mantém um museu moderno, além dos órgãos governamentais, é o apoio que recebe do seu círculo de amigos, de sua clientela e de sua loja. Esta é também um comunicador, na opinião de Strong (1983:76), uma vez que, através de suas publicações, científicas e artísticas, dos catálogos, posters, cartões, artesanatos, miniaturas, *kits*, etc., informa o usuário sobre o acervo permanente do museu e divulga o material das exposições. O mesmo papel representa o restaurante, outro ponto de atração e lazer oferecido ao público, bem como o estacionamento, o jardim, o próprio edifício como obra a ser vista. Assim sendo, a renovação de um museu, em seu papel de comunicador, inclui não apenas a utilização intelectual dos seus espaços, mas também social (ibidem).

Alguns conceitos emitidos por Strong (1983:78-81), abaixo resumidos, sobre as características de um museu moderno, em contraste com os antigos, podem ser tomados como aforismos. Diz ele:

“. . . Museus centenários perderam a habilidade de repensar seus objetivos e ideais”. . . “Freqüentemente visita-se um museu e ao sair, depois de admirar objetos particulares, indaga-se o que foi que se havia visto”. . . “O papel de uma exposição é comunicar e não uma viagem de um acadêmico em direção ao seu ego”. . . “A estrutura burocrática em muitos museus inibe suas possibilidades de comunicação, pela ausência de interação entre a equipe científica e a direção”. . . . “O museu só pode ser um comunicador quando sabe o que deseja comunicar”. “O papel do *designer* é tão importante quanto o do conservador do museu”.

Qual a diferença entre as metodologias moderna e antiga de transmitir informação ao público? A diferença fundamental era a descontextualização do objeto nas antigas exposições. Ou seja, o artefato era pinçado do ambiente cultural em que estava inserido e solto numa vitrine do museu. O museu, objeto-centrado, tornava-se um monumento ao conservadorismo, um mausoléu de objetos sem vida. Somente através de sua contextualização no tempo e no espaço de que fora retirado ele recupera vigor, tornando-se culturalmente centrado.

No caso dos museus de etnologia, o público era induzido a apreciar o exótico, o estranho, o curioso, o extravagante que confirmava todas as idéias preconcebidas sobre povos longínquos. O museu e suas exposições corroboravam os preconceitos sobre raças inferiores, incultas, bárbaras e, por isso, desprezíveis, espécie de fósseis vivos de eras prístinas.

Neste tipo de museu, as próprias coleções foram constituídas de forma eventual e fragmentária. E em função disso, a exibição é desconchavada, orientada para o objeto e para o seu doador (cujo nome figura indefectivelmente na legenda) e não para a cultura que o produziu. Dadas essas características, a sabedoria popular apelida qualquer pessoa decrépita como “peça de museu”.

Do ponto de vista educativo, as antigas formas de exibição tinham outro inconveniente.

niente: o espectador recebia a informação museológica passivamente, sem o estímulo de qualquer documentação complementar que possibilitasse seu questionamento. Atualmente, as lojas dos museus oferecem livros e catálogos em que não só a temática da exposição é elucidada, as peças ilustradas e descritas, como encontra também aí toda a literatura que versa sobre o ramo do saber a que o museu se dedica. Dessa forma, permite-se ao visitante armazenar a informação, consultá-la e questioná-la sempre que necessário. Este armazenamento da informação é outra característica que distingue a linguagem televisiva da museológica. O desenvolvimento de vídeo-cassetes tem permitido, ultimamente, resgatar a informação em centros de documentação, universidades ou mesmo privadamente. (Cf. Jelinek, 1975:52-59)

Como se vê, a revolução científica renovou o antigo conceito de museu, equipando-o de mecanismos e métodos tendentes a lançar mão dos recursos tecnológicos modernos postos a serviço de uma instituição que, em alguns países, como a Itália, remonta ao século XVII. A renovação mais importante, no entanto, diz respeito ao papel comunicador do museu.

Esse papel é exercido, essencialmente, pelas exposições temáticas, permanentes ou temporárias. Aquelas que versam sobre assuntos nevrálgicos da atualidade foram conceituadas por Jan Jelinek, ex-Diretor do International Council of Museums (ICOM), como "jornalismo museológico" (1975:54). O autor afirma que "a escolha de temas apropriados se opera facilmente a partir de um exame crítico dos programas de televisão, por exemplo" (ibidem). Na opinião de Jelinek, "a exposição 'permanente' do museu tradicional está em vias de desaparecimento" (ibidem). Trata-se, na maior parte dos casos, de uma sobrevivência do passado em que algumas questões científicas eram demonstradas através de material reunido em tais instituições. Com o avanço da ciência, elas têm que ser constantemente reformuladas, conclui o autor.

### Uma exposição temática

Em 1983, sob os auspícios de instituições nacionais e italianas,<sup>1</sup> projetei uma exposição na Cúria do Senado no Fórum Romano que foi denominada por seus realizadores italianos como "Índios del Brasile. Culture che schampaiono".<sup>2</sup> A apresentação do projeto que devia constar da exposição como letreiro-cartaz, dizia:

"A presente mostra tem por objetivo revelar: 1. a beleza e densidade da cultura indígena; 2. a contribuição do ameríndio à cultura brasileira e universal; 3. os problemas que enfrentam os povos do quarto mundo em sua luta pela vida e a autonomia sócio-cultural."

O desenvolvimento desse tema foi feito de maneira que o visitante pudesse visualizar:

<sup>1</sup> Fundação Roberto Marinho, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Artístico, Arqueológico e Turístico de São Paulo (CONDEPHAAT), por parte do Brasil; Soprintendenza Archeologica di Roma, Soprintendenza Speciale al Museo Preistorico ed Etnografico L. Pigorini, Ministero per i Beni Culturali e Ambientali, por parte da Itália.

<sup>2</sup> Índios do Brasil. Culturas que se extinguem.

1. **O Brasil pré-colombiano**, através das culturas líticas e cerâmicas do interior e do litoral, estudadas pela arqueologia brasileira, e as culturas mais evoluídas da calha amazônica.
2. **O Brasil indígena de 1500**. As tribos que o português encontrou, a expansão portuguesa, a colonização francesa, holandesa e missionária. O mapa etno-histórico de Curt Nimuendaju, com 1.400 nomes de tribos e sua localização desde a descoberta, dava ao visitante uma idéia da magnitude da população indígena em 1500 e como ela se espalhava por todo o território nacional e países limítrofes.
3. **Os povos que sobrevivem**. Um mapa com a distribuição das tribos remanescentes (apenas 194) permitia ao espectador tomar consciência do vulto do genocídio e etnocídio perpetrado contra as populações nativas. As tribos sobreviventes, reunidas segundo as onze áreas culturais estabelecidas por Eduardo Galvão (1959), foram apresentadas através de textos explicativos, contendo o montante populacional e outras informações, fotografias e iconografia, mostrando como eram feitas ou usadas as peças que eram exibidas, mapas e o ambiente ecológico. Pelas fotos, texto e artefatos, o visitante podia perceber a diversidade cultural e o grau de aculturação das tribos compreendidas nas diversas áreas.
4. **O índio brasileiro: Homo faber**. Aqui foram mostradas as técnicas de subsistência, principalmente as agrícolas, os implementos utilizados para a caça e pesca, inclusive sarabatana e curare, e, sobretudo, o saber etnobotânico do índio, que legou à humanidade plantas tão essenciais como a mandioca, o milho, a batata doce, cará, amendoim, borracha, cacau e dezenas de outras. Dentro desse “capítulo”, foi apresentada, ainda, a tecnologia básica do indígena brasileiro — trançados, cerâmica, tecidos, trabalho em lã, madeira e suas aplicações — bem como as técnicas arquitetônicas e de navegação.
5. **O índio brasileiro: Homo ludens**. Sob esse título foram tratados: a vida ritual (ritos de passagem, ritos propiciatórios); o significado simbólico dos ornamentos pessoais, dos instrumentos musicais e outros objetos “de culto”; a importância do traçado da aldeia como externalização da organização social; os espaços e papéis femininos e masculinos, bem como outros aspectos que envolvem a cultura material para a reprodução social. Dessa forma puderam ser expostos os objetos rituais em sua dinâmica e funcionalidade, através de textos explicativos, fotos e iconografia.
6. **Temas monográficos**. Por existirem no Museu Pigorini, de Roma, excelentes coleções e estudos feitos por pesquisadores italianos, foram escolhidos os seguintes temas aos quais foi dado um tratamento “monográfico”: a) índios e missionários no alto rio Negro; b) arte e estratificação social: o caso Kadiwéu; c) farmacopéia dos índios Yanomâni.

A exposição terminava com um letreiro-cartaz denominado “Posfácio”, em que se falava dos fatores que incidem na preservação ou deterioração das culturas que o visitante acabava de conhecer e a importância da tomada de consciência da opinião pública para que as tribos e culturas remanescentes fossem melhor defendidas.

O apuro e excelência do *design* italiano favoreceram o poder comunicador da mostra. Embora o projeto tenha sido parcialmente alterado, no seu conteúdo e forma expositiva, o êxito da exposição pode ser medido pelo fato de ter sido mantida na Cúria do Fórum Romano durante cinco meses (ao invés dos três programados), de seus organizadores haverem planejado levá-la a outras cidades italianas e incorporá-la, por fim, à exibição permanente do Mu: u Pigorini. Na Itália, o prestígio de uma exposição pode

ser avaliado, também, pelo espaço que lhe é dado na imprensa. Essa opinião atrairá o público, cobrindo os gastos da mostra, ou o afastará, uma vez que a promoção publicitária, por melhor que seja, não é o suficiente.

O objetivo do comunicador, neste caso, foi, por um lado, uma exibição de erudição "para romano ver". E, por outro, o propósito de convencer o visitante branco europeu de que, apesar de nu e isento de sofisticadas técnicas, o índio tinha uma lição a dar à civilização ocidental. Esta se resumia em três pontos, constantes do letreiro-cartaz de apresentação da exposição:

1. o seu respeito à integridade da natureza, como fonte de todas as benesses da terra;
2. a democratização das relações humanas em todos os níveis que, tendo ocorrido até agora apenas no âmbito estreito das micro-etnias, possa, amanhã, tornar-se realidade para todos os povos.
3. a democratização da propriedade e a despreocupação com a acumulação. Esta idéia foi expressa numa frase que constou de um cartaz que antecedeu o tema "O Brasil indígena de 1500" e que foi reproduzida em todas as reportagens feitas a respeito da mostra. Trata-se de um discurso de um índio Tupinambá, registrado por Jean de Lery, em 1578, e que dizia:

"... vós outros, brancos, sois grandes loucos, pois atravessais o mar e sofreis grandes incômodos, como dizeis quando aqui chegais, e trabalhais tanto para amontoar riquezas para vossos filhos ou para aqueles que vos sobrevivem!

Não será a terra que vos nutriu suficiente para alimentá-los também? Temos pais, mães e filhos a quem amamos; mas estamos certos de que, depois de nossa morte, a terra que nos nutriu também os nutrirá. Por isso descansamos sem maiores cuidados."

Apesar dos referidos apelos ideológicos, este exemplo caracteriza um tipo de exposição que se costuma chamar "comunicadora" e não "educadora". Isto é, destinada a um público adulto, intelectualizado, que deseja receber uma informação ao mesmo tempo cognitiva, emotiva e estética. O catálogo e uma coleção de ensaios, editados por ocasião da mostra, ofereceram ao público um material permanente de caráter didático. (Cf. Zevi et alii, 1983; Ribeiro et alii, 1983)

## O museu na educação

O museu moderno, ensina Jelinek, preocupa-se em atrair o jovem e atender à sua ânsia de participação e criação, de aventura e de descoberta. Dentro dessa perspectiva, "... o museu moderno, que não se restringe a apresentar os objetos, mas em explicar seu caráter, a função e a utilização, pode desempenhar um papel importante" (1975: 56).

Trata-se de museus que provêem um programa concreto de atividades para seus visitantes em laboratórios e oficinas ligadas às ciências físicas e biológicas, à arte e à história. Mas exemplificam desenvolvimentos que ocorrem hoje na Inglaterra, nos Estados Unidos e na União Soviética. Para os países do Terceiro Mundo, como o Brasil, são ainda utopias.

Vejamos uma experiência mais simples e, por isso, multiplicável, vinda do México. O Instituto Nacional de Antropologia e História se dedica, desde 1972, a criar museus escolares. Em 1975, 400 escolas haviam implantado esse programa, tanto em zonas rurais como urbanas. Seus objetivos são os seguintes: "1. obter uma ampla participação

voluntária da população para a proteção e salvaguarda do patrimônio cultural; 2. modificar radicalmente a relação tradicional público-museus para tornar estes últimos um instrumento cultural eficaz e popular; 3. dotar as escolas, indiretamente, de auxiliares didáticos.” (I. Larrauri, 1975: 61).

Estes objetivos puderam ser logrados a um custo muito baixo e estendidos a todo o país em prazo relativamente curto. O papel do INAH foi tão-somente levar o projeto às escolas, passando a estas e à comunidade a iniciativa de eleger a temática (história natural, etnografia, história regional, tecnologia popular) das exposições. A convocação da comunidade contribuiu para a constituição das coleções. Quem quer que tivesse um objeto de arte popular, de história natural, poderia doá-lo à escola, de que faria parte o museu, como instituição integrada no sistema escolar, dirigida autonomamente por professores, alunos e voluntários. As fotos a seguir, reproduzidas do artigo que divulgou a experiência mexicana, são suficientemente elucidativas das atividades e criatividade dos museus escolares.



Fig. 1 – “Para preparar e documentar cada peça, as crianças exercem suas faculdades de observação, de lógica e de imaginação, bem como sua habilidade manual e sua aptidão para trabalhar em conjunto e a se interessarem por uma tarefa que beneficia toda a comunidade.” (Larrauri, 1975:68, foto 22).

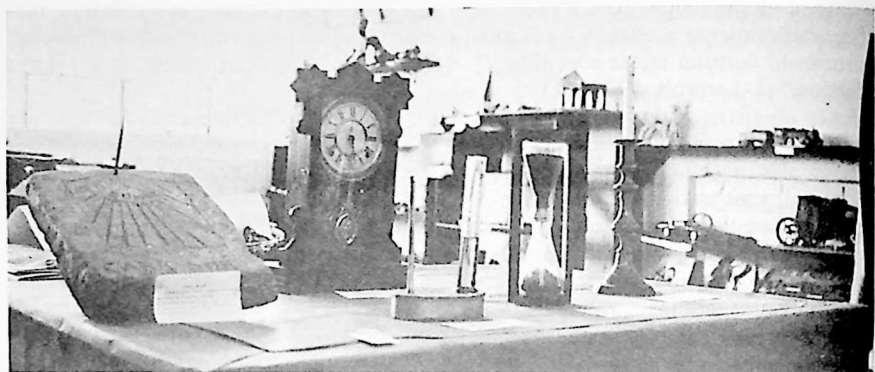


Fig. 2 – “Muitas vezes, para apresentar um tema, combinam-se peças originais com objetos elaborados como neste conjunto onde figuram diversos modos de medir o tempo.” (Larrauri, 1975:64, foto 18).

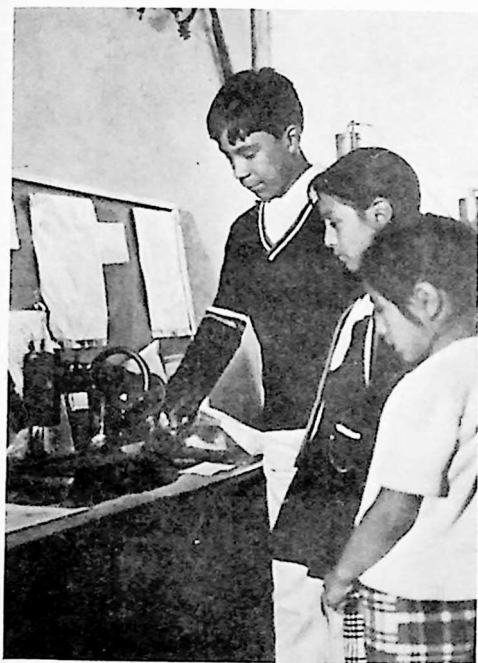


Fig. 3 – “Para poder descrever, classificar e separar os objetos, os alunos devem estudar os precedentes, as características físicas e a função de cada objeto.” (Larrauri, 1975:68, foto 23).



Fig. 4 - Escolares colecionam e montam amostras de espécimens botânicos (Larrauri, 1975:63, foto 17).



Fig. 5 - "O aluno que doa um novo espécimen ao Museu deve precisar a data e o lugar onde foi encontrado." (Larrauri, 1975:66, foto 21).



A montagem das exposições foi feita pelos professores e alunos com a ajuda de serviços consultivos e de uma oficina de produção de material gráfico. A visita a museus tradicionais permitiu auferir sugestões e dar vazão à criatividade. O ponto mais importante assinalado pelo autor do artigo que divulga a experiência é que "as próprias crianças criam o museu. Elas o organizam, o instalam e administram. E, sobretudo, são elas que constituem as coleções" (op. cit.:63).

A maior vantagem desse tipo de museu é justamente fomentar a participação, transformando a criança de espectador passivo em criador ativo. Fomenta a pesquisa, a descoberta e a realização pedagógica de atividades que pareceriam privativas de especialistas: colecionamento, descrição e classificação de objetos e seu ordenamento segundo princípios que os próprios alunos acabam encontrando como mais didáticos e comunicativos.

Desconhecendo, embora, a experiência mexicana, propus, em 1978, quando estive em Iauareté, rio Uaupés, afluente do Negro, Amazonas, a criação de um museu pelos próprios índios com um material precioso guardado na Missão Salesiana do mesmo nome, em um depósito empoeirado, povoado de baratas e outros insetos. Para abrigá-lo, seria necessário apenas pedir aos índios que construíssem uma maloca, como a que faziam antigamente, e que os padres agora proíbem-nos de construir porque preferem vê-los dispersos em choças de famílias nucleares. Desse modo, evitam a concentração, num único local físico, das atividades econômicas, sociais e rituais da comunidade, tal como funcionaram secularmente. Proposta semelhante foi feita ao chefe da Ajudância de Altamira, sul do Pará, em 1981, ao tomar conhecimento de que um de seus subordinados, mais sensível à dignidade da cultura indígena, havia reunido uma coleção de objetos dos grupos da área: Kayapó, Asuriní e Araweté. Esse museu municipal ajudaria muito a dissipar os conceitos e preconceitos contra o índio da população local. E seria motivo de orgulho e de recuperação da memória tribal dos grupos que periodicamente visitam a cidade de Altamira. Escusado dizer que nenhuma das duas propostas foi levada a cabo.

Esse propósito de lançar uma ponte entre a comunidade indígena e a localidade regional mais próxima foi obtido pelos museus escolares mexicanos, segundo informa o seu divulgador. Apesar do aspecto às vezes vulgar e heteróclito do seu material e de sua organização não-ortodoxa, como se vê na Fig. 3, esse ajuntamento permite às vezes recuperar peças históricas ou documentos escritos. Isto porque o maior guardião de bens culturais é o próprio usuário.

Por figurar num museu, eles adquirem, *ipso facto*, uma dignidade e valorização que estimula o colecionamento, educa o gosto artístico, valoriza o passado, a ciência e a arte. O alunado se sente identificado com seu museu, tendo um elemento tangível a mostrar como produto do seu trabalho, além do boletim de notas. O intercâmbio entre museus escolares propicia a troca de experiências e de coleções. As exposições tanto podem abordar temas ecológicos, como a história da cidade, suas riquezas minerais, seu artesanato, etc. Ao mesmo tempo se pode fomentar a produção de duplos e miniaturas de peças colocadas à venda ou doadas a visitantes. (Cf. Larrauri, 1975: 66-69)

Outra experiência edificante de participação e criatividade denominada "La casa del Museo" nos é oferecida pelo México. (Cf. Ordóñez García, 1975:71-7). Essa experiência de "museu integrado" pode ser inferida por uma charge publicada pelo autor do referido artigo que mostra toda a repressão e inibição que o visitante sente em um mu-

seu tradicional: “é proibido tocar”, “é proibido aproximar-se”, “ver não é gratuito”. . . A vetustez da casa, a solenidade dos guardas com seus olhares perquiridores frustram a visita da gente do povo, de roupas surradas e sapatos sujos, ou de crianças e de jovens irriquietos que mascam chiclete. Na “Casa do Museu”, ao contrário, o visitante pode tocar os objetos, fazer soar o tambor e fazer sugestões no jornal-mural. Os responsáveis pelo projeto compõem uma equipe interdisciplinar (antropólogos, arquitetos, urbanistas, museólogos e educadores) que estão tentando inovar a concepção de museu com novos experimentos. Entre as idéias-temas que a equipe se propõe materializar está a de uma grande exposição que mostre “as relações entre a cidade e o campo, a marginalização e a explosão demográfica. . .” (ibidem: 75).

A ambição da “Casa do Museu” é ainda fazer com que a comunidade seja despertada para “. . . o desejo de se instruir, de observar, de colocar questões. . . de reunir-se em torno de um objeto de interesse comum, de fazer com que todos os seus membros se identifiquem com seu país, sua cidade, seu quarteirão, no contexto histórico atual” (ibidem: 76).

Seu objetivo é atrair a população que está “à margem do desenvolvimento econômico, social, político e cultural do país, e sobretudo de sua cidade.” (ibidem).

Para lograr essas metas, a “Casa do Museu” pretende ser um centro de lazer, de distração e criação. Por todos esses motivos, sua localização foi cuidadosamente estudada, terminando-se por eleger Tacubaya, bairro situado a oeste da cidade do México, habitado por uma população extremamente carente, delimitando nela uma área de pesquisa.

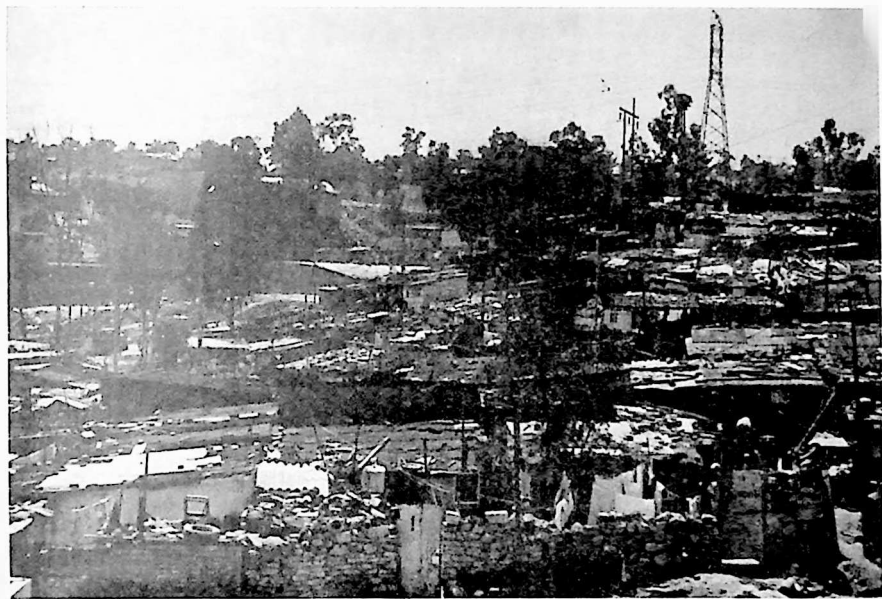


Fig. 6 – Vista da favela (“Zona do Observatório”) onde foi instalada a “Casa do Museu” na cidade do México (Ordóñez García, 1975:72, foto 26).



Fig. 7 – “A ‘Casa do Museu’ é um lugar de reunião para crianças e adolescentes.” (Ordóñez García, 1975:72, tomo 26).



Fig. 8 – Danças folclóricas na “Casa do Museu” (Ordóñez García, 1975:73, foto 29).



Fig. 9 – População local participando de festejos populares num quiosque da “Casa do Museu” (Ordóñez García, 1975:73, foto 29).



Fig. 10 – Exposição e participação (Ordóñez García, 1975:73, foto 30).



Fig. 11 – Trabalhos manuais em aprendizado informal (Ordóñez García, 1975:75, foto 35).

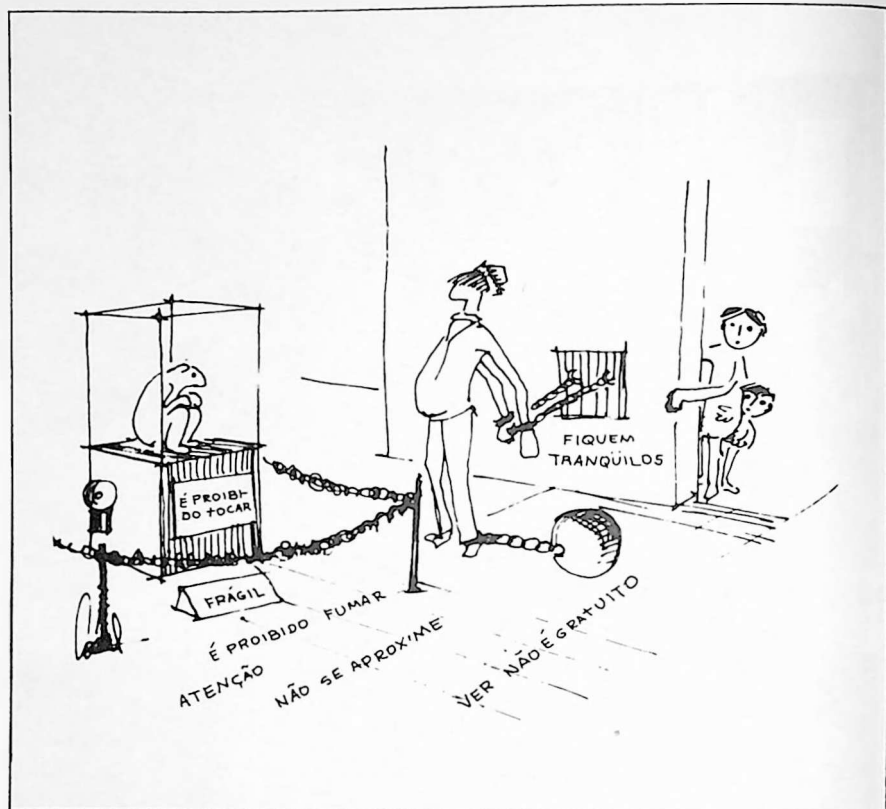


Fig. 12 – “Assim nasceu a idéia do Museu.” (Adaptado de Ordóñez García, 1975:70).

A primeira exposição feita na “Casa do Museu”, denominada “Tacubaya: da época pré-hispânica a nossos dias”, versou sobre a história dessa localidade. Com efeito, o local foi habitado primitivamente pelos Alcohuas; sendo tomado pelos Astecas por volta de 1173 A.C., pertenceu depois a Hernán Cortés, o conquistador espanhol do México. Ela sintetiza, portanto, milênios de história mexicana. Na atualidade, abriga 43.030 pessoas (0,6% do total da cidade do México). Dez por cento dessa população foram objeto da pesquisa quanto ao “. . . seu modo de vida, estrutura familiar, habitação, modos de vestir e alimentar, suas origens. . .” (ibidem:76).

O resultado da mesma foi devolvido à população, não em forma de uma publicação, mas de “um trabalho profundo de antropologia social aplicada” (op. cit.: 77). Ele serviu, outrossim, para planejar as exposições, escolher o terreno e até o módulo desmontável da “Casa do Museu”, essencialmente idêntico ao das habitações populares da área. Aqui se levou em conta a possibilidade de instalação do módulo em qualquer tipo de terreno.



Fig. 13 - Projeto de módulos desmontáveis (Ordóñez García, 1975:77).

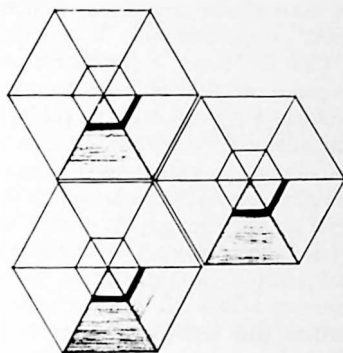


Fig. 14 - Construção da Casa do Museu na "Zona do Observatório" com a ajuda da comunidade. Ao fundo, a "favela" (Ordóñez García, 1975:76).

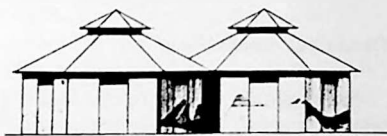
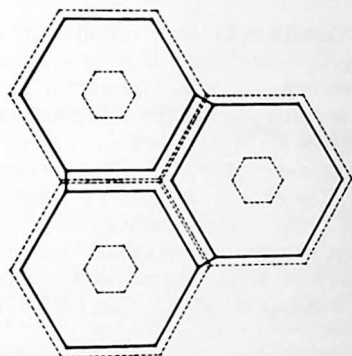


Fig. 16 - Módulos da "Casa do Museu"



Fig. 15 - Museu Nacional de Antropologia do México, que a população marginal não frequênta (Ordóñez García, 1975:71).

Depois de algum tempo, a comunidade passou a participar na realização e planejamento de novas exposições, que duraram de 4 a 5 meses. A "Casa do Museu" passou a fazer parte da vida cotidiana da comunidade, "como algo que lhe pertence verdadeiramente" (p. 77). Nela se desenvolve todo o tipo de atividade: desenho, cerâmica, trabalhos manuais. No mural seus frequentadores opinam como acham que deve ser a "sua Casa", o que gostariam de ver e fazer nela. (Ver figs. 7 a 11)

A "Casa do Museu" é certamente uma experiência válida para países subdesenvolvidos, como o nosso. A idéia de sua criação surgiu da crítica feita ao famoso Museu de Arqueologia e Antropologia da cidade do México. Segundo o autor do artigo que vimos citando, esse museu não é frequentado pelo povo. Sua finalidade é afirmar o caráter cosmopolita da cidade que o abriga. É servir de atração ao turista, em cujo programa de visitas, organizado pela agência de viagem, consta sempre a passagem pelo Museu Nacional de Antropologia. As dimensões do museu, a diversidade de tesouros artísticos e históricos que oferece, inibem a capacidade de observação de um público carente de escolaridade. (Cf. Ordóñez García, 1975:75-6)

Voltemos a Sir Roy Strong, diretor de um dos maiores museus do mundo de artes decorativas, para vermos o que tem a dizer com respeito ao papel educacional de um museu do tipo que ele preza e que contrasta gritantemente com a experiência mexicana:

"Comunicação não é o equivalente à educação para escolares". . . "De um modo geral, a experiência de visita ao museu se realiza na infância e se repete depois de um largo interregno, quando os pais trazem seus filhos". . . "Temos programas para crianças, mas nossas coleções são virtualmente sem sentido para quem tenha menos de 14 ou 15 anos". . . "Não devo alterar o caráter do museu e exigir que toda a exibição e as legendas sejam compreensíveis para crianças de onze anos". . . "O excesso de visitantes pode destruir o que foi salvo durante séculos". . . "Não é preciso pedir desculpas se a maior audiência de museus é constituída por pessoas de nível educacional mais alto". . . "Ingressamos numa fase em que todos os visitantes terão de ser conscientizados sobre o privilégio de ter acesso a obras de arte". (Cf. Strong, 1983:81)

Trata-se, como se vê, de uma visão elitista que abstrai o verdadeiro papel do museu na sociedade. Isso não significa que se deixe de reconhecer que as coleções devem ser resguardadas. Devem sê-lo justamente para serem comunicadas.

### Os museus etnográficos

Na qualidade de instituição social, o museu reflete seu meio e seu tempo. Surgido originariamente como repositório de herbários, ossários, bichos empalhados, testemunhos arqueológicos e tesouros artísticos — resultante do saqueio de povos colonizados — o museu etnográfico corre o risco de obsolescer e finir se não acompanhar as tendências de nossa época. A transformação mais urgente diz respeito ao espírito da instituição: de depósito de excentricidades a instituição educativa e cultural.

Nos países da América Latina, a função primordial de um museu etnográfico é contribuir para que a nação se reconcilie e se identifique com sua herança poliétnica e policultural. Para alcançar esse objetivo, o museu deve encontrar mecanismos de aproxima-

mação com a juventude, principalmente escolar. O primeiro passo é transformar o museu-vitrine em museu-discurso. Ou seja, lançando mão das técnicas de comunicação modernas, interpretar, de forma acessível e didática, a realidade sócio-cultural que busca retratar.

O museu deve expor com arte a ciência, e com ciência, a arte, tornando-se, ao mesmo tempo, um centro de lazer e de educação. Só assim servirá, em associação com outras instituições, aos propósitos da socialização, da transmissão de conhecimento, de registro e discurso sobre diversos momentos da trajetória de um povo.

Em artigo intitulado "Por um novo tipo de museu 'etnográfico' na África",<sup>3</sup> o antropólogo Alpha Omar Konaré assim se expressa a respeito do antigo tipo de museu:

"O museu tradicional não está mais em sintonia com nossas preocupações. Ele ossificou nossa cultura, matou muitos dos nossos objetos culturais e permitiu que sua essência, embebida no espírito de um povo, se perdesse" (Konaré 1983: 146).

É essa essência que cabe ao Museu resgatar e transmitir. Vejamos alguns exemplos com respeito à realidade indígena brasileira.

Os conquistadores europeus fundaram seu conceito de gênero humano de acordo com o rendimento do indivíduo no trabalho. Aqueles que — como os habitantes do Novo Mundo — eram incapazes de "produzir", de fornecer ouro, eram indignos de viver. A visão do aborígene como criatura indiferenciada da natureza, e até como não-ser humano, justificou o uso da força, da crueldade, da astúcia, para alimentar a ambição e a ganância insaciável de um punhado de aventureiros.

Em função disso, um dos preconceitos mais arraigados que pesam sobre o índio é o da imprevidência, lascividade, preguiça, rebeldia e incapacidade de engajamento em processos produtivos. Em consequência, o aborígene é tido como nocivo ao sistema econômico da nação porque detém "improdutivas" grandes extensões de terra e vultosas riquezas minerais.

Para contestar essas idéias preconcebidas, difundidas desde sempre pela historiografia brasileira, é preciso mostrar que o índio participa de uma economia coletiva, não-acumulacionista, e que sua existência representa um aval de conservacionismo ecológico que garantirá o futuro das próximas gerações. Mais ainda, que no campo do conhecimento e domesticação de plantas, a dívida da humanidade para com o habitante autóctone das Américas é incomensurável. Basta citar algumas delas que hoje alimentam todos os povos: o milho, a mandioca, a batata (erroneamente chamada 'inglesa'), a batata doce, o cará, o tomate, o cacau, inúmeras fruteiras e palmeiras. Ou ainda, plantas como o fumo e a borracha, que fizeram a fortuna de empresas multinacionais. Sem a borracha, o sistema de veículos a motor seria inconcebível. Acaso os grandes monopólios pagam algum *royaltie* aos índios que descobriram o emprego da borracha?

Uma alta carga de preconceito incide sobre o índio em função de sua nudez, das deformações e ornamentos corporais. Daí prevalecer o estereótipo de "selvagem", desde

<sup>3</sup> Estampado em um número da revista *Museum*, órgão da UNESCO, dedicado à reformulação dos museus etnográficos do Terceiro Mundo e dos países cêntricos. (Cf. *MUSEUM. Ethnographic museums: principles and problems*. Paris, n.139, 1983; ou v.35, n.3, 1983)



tempos coloniais, que justificou e continua justificando toda a sorte de arbítrios e o próprio extermínio físico do índio.

Para desfazer esse preconceito é preciso esclarecer, em primeiro lugar, que a América tropical – tal como a África tropical – não pede agasalho, reclamo natural dos povos que vivem em climas temperados e frios. Tampouco move o habitante nativo qualquer resquício de pudor, de que decorre a necessidade de o homem vestir-se. Ao invés disso, o índio se sente “vestido” – isto é, apto a exibir-se em público e participar de um ritual – quando ornamentado com os seus emblemas tribais. Ou seja, portando as insígnias próprias à sua condição social, sexual, etária, clânica e, acima de tudo, étnica.

Analisando o significado de uma grande variedade de ornamentos corporais, entre os Xikrin, tribo Kayapó do sul do Pará, Terence Turner afirma:

“Os adornos labiais, auriculares, o estojo peniano, o corte da cabeleira, as faixas tecidas de algodão para as pernas e os braços e a pintura corporal, conformam uma linguagem simbólica que expressa uma ampla gama de informações sobre o status social, a idade e o sexo. Como linguagem, no entanto, ela transmite não apenas informações de um a outro indivíduo, senão que, num nível mais profundo, estabelece um canal de comunicação **dentro** do indivíduo, entre os aspectos sociais e biológicos de sua personalidade.” (Turner, 1969:59).

Estudos recentes têm dado relevo tanto à “expressão” quanto ao “conteúdo” das manifestações estéticas indígenas, caracterizando a arte tribal como um veículo de comunicação da identidade étnica. Sobretudo no que se refere à arte gráfica, o sistema de representações adquire o caráter de linguagem visual, com sentido mnemônico, profundamente enraizado nas vivências e nos enredos míticos.

Técnicas museológicas modernas podem dar conta desses conteúdos, exibindo, por um lado, a criatividade estética do índio e, por outro, os significados semânticos que lhe são próprios. Só assim se poderá revelar “o espírito de um povo”, a que se refere Konaré (loc.cit.), suas motivações e inspirações.

O mesmo diz respeito ao imaginário indígena expresso na mitologia. Os mitos contam a vida pregressa dos povos, sua história e seus heróis. O mito é uma história poetizada, uma dramatização da vida social e, ao mesmo tempo, um orientador da ação. Através do corpo de informações reunidas nos mitos, atualiza-se o comportamento indígena. A constelação de símbolos revelada nos sons, nos gestos, nas palavras, nas cores e nos objetos evoca signos portadores de significados. Eles só podem ser percebidos pelos portadores de uma cultura, porque só para eles têm sentido no plano da ação e da emoção.

A mitologia indígena foi por muito tempo negligenciada e vilipendiada como produto de uma mentalidade pré-lógica. Cabe ao museu etnográfico ajudar a perceber a dimensão universal e a função simbolizante dos enredos míticos.

Vejamos, ainda, um outro exemplo: o conceito de saúde entre os índios. Não se trata de saúde individual, senão da saúde da sociedade, que inclui a beleza física, o bem-estar psíquico, a fertilidade, a ausência de comoções internas e de catástrofes naturais. A tudo isso se volta o trabalho do pajé: à defesa do bem-estar comum. E é com suas rezas e práticas que ele afasta as entidades daninhas. Defende a natureza porque, na medida em que é agredida, ela reage e faz desatar forças sobrenaturais incontroláveis. Neste sentido, as concepções aparentemente irracionais dos indígenas – e dos chama-

dos “povos primitivos” de um modo geral – são na verdade racionalizações que vinculam o modelo da sociedade, o seu bem-estar, ao modelo da natureza.

Tratando dos índios Tukâno, do alto Uaupés, Colômbia, Reichel-Dolmatoff afirma que os mitos cosmogônicos dessas tribos não expressam apenas o que se poderia chamar “a harmonia (do homem) com a natureza”. Expressam muito mais:

“O homem é tido como parte de um conjunto de sistemas individuais, os quais – sejam eles biológicos ou culturais – transcendem nossas vidas. A sobrevivência e a preservação de certa qualidade de vida só se torna possível, no âmbito desses sistemas, se se permite evoluir, de acordo com suas necessidades específicas, todas as formas de vida.” (Reichel-Dolmatoff, 1975:318).

Semelhantes conceitos, implícitos ou explícitos no pensamento aborígine, nos conduzem às grandes lições que têm a dar à civilização apocalíptica de nossos dias: 1) a defesa do equilíbrio ecológico, cuja perturbação sem limites ameaça a sobrevivência humana na Terra; 2) o reordenamento das relações sociais, seja em termos das classes e das etnias dentro de cada nação, seja em termos das nações em âmbito mundial.

A par disso, a ênfase maior de um museu etnográfico deve recair sobre aquilo que o homem tem de comum com outro homem, isto é, aos eventos da vida cotidiana, e que faz com que todas as culturas tenham os mesmos substratos. E, dentro dessa unidade essencial, mostrar o que cada agrupamento tem de peculiar, que o identifica e singulariza.

Em suma, trata-se de imprimir uma orientação política ao museu etnográfico, a fim de que possa cumprir sua função social. Especificamente, no caso dos povos americanos, a aceitação de sua herança pluriétnica.

Para isso muito contribuiu a antropologia, ao “fazer o estranho parecer familiar”, como reconhece Lovisolo (1984:58). Trabalhando com culturas distintas da sua, o antropólogo introduz a noção de que os homens, embora essencialmente iguais, em todos os tempos e em todos os quadrantes, são produto de um estilo de vida, de uma cultura. E que a diversidade é acentuada, etnocentricamente, por cada povo, porque toda identidade étnica se define pelo contraste com outra.

Um dos objetivos de um museu etnográfico é incutir a tolerância para com a diversidade, explicar sua razão de ser, e tomá-la como um fato não apenas real, senão desejável. Com efeito, somente com o advento da civilização ocidental, e através de mecanismos extremos de repressão e opressão, a humanidade foi-se homogeneizando segundo um modelo que, a longo termo, pode não ser o mais desejável, uma vez que não deixa lugar a alternativas, o desabrochar de outros.

Importante função do museu etnográfico é focalizar o processo de mudança e a forma pela qual os povos se acomodam ou reagem a esse processo. Isto obriga o programador de exposições a não ater-se apenas ao passado arcaico, mas a encarar a problemática atual das minorias étnicas, sua luta pela autonomia cultural e pela faculdade que lhes deve ser assegurada de rechaçar ou apropriar-se da cultura nacional no que tem de enriquecedor e humanizador do homem.

O museu etnográfico deve também buscar um modo de devolver as informações que acumula sobre a herança de minorias étnicas a seus legítimos portadores. Para isso, cabe ao museu romper suas muralhas e instalar-se junto às populações que deseja atingir. Deve ser dada a oportunidade a essas mesmas populações de planejar e dirigir

a instituição. Somente elas podem apresentar as situações reais, as práticas sociais, o pulsar da vida, os aspectos espirituais contidos num objeto inerte. É o que preconiza Konaré (1983:147) em relação aos museus etnográficos africanos.

Vinculado a outras instituições – escolas, universidades, arquivos, centros comunitários – o museu se transforma em uma biblioteca, no sentido de armazenar e difundir o conhecimento, os estilos de vida nacional, regional e local. O grande desafio é tornar esse conhecimento acessível a uma clientela, a mais ampla possível, principalmente sua clientela natural e mais entusiástica: infantil e juvenil. O grande desafio é organizá-lo de modo a responder a necessidades locais, a exemplo dos museus escolares e da “Casa do Museu”, referidos anteriormente. É torná-lo um instrumento ativo de combate às teorias racistas, colonialistas e classistas.

Nessa luta ideológica, o museu etnográfico pode desempenhar um papel crucial. Tendo sido desenhado como o ajuntamento do exótico, do estranho, para inclusive justificar o domínio dos povos extra-europeus, ele é chamado agora a mudar de caráter: enaltecer a multiplicidade cultural do mundo e as razões porque os povos têm estilos de vida distintos não obstante os substratos comuns. Semelhante orientação vem sendo postulada também para os museus dos centros metropolitanos, conforme se verifica pelos artigos publicados no número especial da revista *Museum*, já referido.

#### Referências bibliográficas\*

- GALVÃO, Eduardo. Áreas culturais indígenas do Brasil; 1900/1959. In: ENCONTRO de sociedades; índios e brancos no Brasil. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979. p.193-228
- JELINEK, Jan. Musée moderne, musée vivant. *Museum*, Paris, 27(2):52-60, 1975.
- KONARÉ, Alpha Oumar. Toward a new type of “ethnographic” museum in Africa. *Museum*, Paris (139):146-51, 1983; ou 35(3):146-51, 1983.
- LOVISOLO, Hugo Rodolfo. Antropologia e educação na sociedade complexa. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 65(149): 56-69, jan./abr.1984.
- LARRAURI, Iker. Le programme des musées scolaires au Mexique. *Museum*, Paris, 27(2):61-70, 1975.
- ORDÓÑEZ GARCÍA, Coral. La Casa del Museo, México, D.F.; une expérience de “musée intégré”. *Museum*, Paris, 27(2):71-7, 1975.
- REICHEL-DOLMATOFF, G. Cosmology as ecological analysis: a view from the rain forest. *Man*, Londres, 2(3):307-18, Sept. 1976.
- RIBEIRO, Berta G. O índio brasileiro: homo faber, homo ludens. In: \_\_\_\_\_ et alii.

\* A autora agradece a Marília Duarte Nunes, museóloga e ex-Diretora do Museu do Índio, a indicação dos artigos aqui analisados e da bibliografia sobre o tema.

---

A Itália e o Brasil indígena. Rio de Janeiro, Fundação Roberto Marinho, Index, 1983.

STRONG, Roy, sir. The museum as communicator. *Museum*, Paris, 35(2):75-81, 1983.

TURNER, Terence. Tchikrin; a central brazilian tribe and its symbolic language of bodily adornment. *Natural History*, New York, 78:50-9, 1975.

ZEVI, Fausto et alii. *Índios del Brasile*; culture che scompaiono. Roma, Deluca, 1983a. Catálogo.

\_\_\_\_\_. *Índios del Brasile*; scritti di antropologia e archeologia. Roma, Ministero per i Beni Culturali e Ambientali, 1983b.

Recebido em 25 de fevereiro de 1985

Berta G. Ribeiro, Doutor em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP), é Bolsista-Pesquisador nível A do CNPq, prestando assessoria ao Projeto "Etnologia e Emprego Social da Tecnologia Indígena e Popular" - Convênio FINEP/Fundação José Bonifácio-UFRJ - junto ao Departamento de Antropologia do Museu Nacional.

---

*This article examines primarily the role played by museums as well as their evolution. It reports the experience of an exposition of Indian Culture that took place in Rome, in 1983, classified as an exposition of communication because it had the purpose to reject cultural prejudices and convey a positive image of the Indian but designed for a learned middle class public due to the location of the exposition and entrance fee. The paper also analyses two innovations in pedagogical museology intended for lower - income populations. These are examples the museums of the Third World should emulate: 1) the program of school museums established in Mexico, in 1972, and 3 years later extended to 400 rural and urban schools throughout the country; 2) the equally rich experience called "Casa do Museu", a result of interdisciplinary work based on anthropological research conducted in an underprivileged community in Mexico City. The exposition in Rome and the Mexican projects reflect the priorities as well as the kind of public the museum seeks to reach: elitist and adult in the first example, popular and essentially youth-oriented in the second. Finally, a theoretical digression on the social and political roles of ethnographic museum is carried out focussing on them as: 1) instruments of the ideological struggle against racial and colonialist theories; 2) repositories of the memory of cultural inheritance; 3) vehicles of communication of the problems of the Third World and as sources of information about history and ethnic identity to be recovered and given back to these minorities. (T.F.C.)*

*Dans ce travail, on examine d'abord, le rôle des musées et leur évolution. On présente l'expérience d'une exposition sur la culture indigène réalisée à Rome, le 1983, considérée comme de communication parce qu'elle a eu comme objectif de contester les préjugés et de transmettre une image positive de l'indigène, mais destinée à un*

public culte classe moyenne, considérant l'endroit de l'exposition et le prix de l'entrée. On analyse aussi deux expériences de muséologie pédagogique tournées vers les couches populaires. Il s'agit d'illustrations exemplaires des routes que les musées du Tiers Monde devaient prendre: 1) le programme des musées scolaires introduit au Mexique, le 1972, extensif, trois ans plus tard, à 400 écoles rurales et urbaines de tout le pays; 2) l'expérience riche aussi nommée "Maison du Musée", conséquence du travail interdisciplinaire, fondé sur recherche anthropologique chez la communauté pauvre dans la ville du Mexique. Les deux points de vue montrent les priorités et le public que le musée veut atteindre: d'élite et adulte, au premier cas; populaire et surtout de jeunesse, au second. Enfin, on fait une digression théorique sur le rôle social et politique des musées ethnographiques, c'est-à-dire: 1) comme outils de lutte idéologique contre les théories racistes et colonialistes; 2) comme dépositaires de la mémoire d'un héritage culturel; 3) comme véhicules de communication de la problématique des peuples du Tiers Monde; 4) comme source d'information à être rachetée et restituée à ces minorités sur leur formation historique et identité ethnique. (A.P.)

En este trabajo se examina, primeramente, el papel de los museos y su evolución. Se hace un relato de la experiencia de una exposición a respecto de la cultura indígena que se realizó en Roma, en 1983, clasificada como de comunicación, porque tenía como objetivo contestar prejuicios e ideas preconcebidas y transmitir una imagen positiva del indio, pero en realidad se destinó a un público culto, de clase media, llevándose en cuenta el local que la abrigó y el precio de las entradas. Son analizadas, todavía, dos experiencias de museología pedagógica objetivando las clases populares. Se trata de ilustraciones ejemplares de la orientación que los museos del Tercer Mundo deberían tomar: 1) el programa de museos escolares que se implantó en México, en 1972, extendido, tres años más tarde, a 400 escuelas rurales y urbanas de todo el país; 2) la experiencia, igualmente rica, denominada "Casa del Museo", fruto de trabajo interdisciplinar, basado en investigaciones antropológicas en comunidades pobres en la ciudad de México. Los dos enfoques muestran las prioridades y el público que el museo tenta alcanzar: elitista y adulto, en el primer caso; popular y esencialmente juvenil, en el segundo. Finalmente se hace una digresión teórica sobre el papel social y político de los museos etnográficos de manera siguiente: 1) como instrumento de lucha ideológica contra las teorías racistas y colonialistas; 2) como repositorios de la memoria de una herencia cultural; 3) como vehículo de comunicación de la problemática de los pueblos del Tercer Mundo; 4) como fuente de información para ser resgatada y devuelta a esas minorías sobre su formación histórica e identidad étnica (J.M.O.)

## Universidade: os reis estão nus

*Entrevista de Pierre Bourdieu a Didier Eribon, publicada em LE NOUVEL OBSERVATEUR, de 2-8 de novembro de 1984, a propósito do lançamento de seu livro Homo academicus (Éditions de Minuit).\**

*LE NOUVEL OBSERVATEUR* – Pierre Bourdieu em “Le Nouvel Observateur” é algo que vai causar surpresa. Dizem que o senhor não gosta nada de jornais e de jornalistas. . .

PIERRE BOURDIEU – Dizem tantas coisas. . . Na verdade, eu analiso os efeitos que produz, no universo intelectual, a introdução de critérios exteriores, impostos pelos jornalistas, como o fato de “sair-se bem” na televisão, ou de pertencer a determinado círculo de amigos. Parece-me, é certo, indispensável conhecer os mecanismos pelos quais os intelectuais são manipulados e alienados do poder de avaliar sua própria produção.

Eu poderia mostrar como e em que a aproximação entre intelectuais e jornalistas, e a confusão que resulta disso, prejudicam as duas partes – aos intelectuais, mas também, e da mesma maneira, aos jornalistas. Eu penso que é necessário defender tudo que possa contribuir para aumentar a autonomia do mundo intelectual. Por um conjunto de razões que explico em meu livro, esta autonomia está cada vez mais ameaçada pelos poderes políticos e jornalísticos. A consequência disso é que, em muitos casos, os intelectuais não têm outra opção senão retirar-se do jogo.

Vimos isso no debate sobre “o silêncio dos intelectuais”: a propensão das pessoas a participar desse debate era tanto maior quanto mais necessidade sentiam da consagração jornalística e, portanto, quanto menos capacidade tinham de desempenhar o papel que é, em minha opinião, o do intelectual. E de que uma das dimensões fundamentais é a irreverência em relação a todos os poderes.

*N.O.* – Além de sua análise da Universidade, o senhor pretende, então, propor uma análise do jornalismo atual?

P. BOURDIEU – Acredito que, no universo político, os jornais contribuem para definir o que é pensável politicamente, e mesmo para determinar quem são os atores legítimos do jogo político, através de meios como o convite a programas do tipo “le Club de la presse”. Da mesma forma, no universo intelectual, eles pretendem definir os verdadeiros atores e sua importância. Pense em todos os efeitos de premiação exercidos pelos programas de televisão e rádio, pelas avaliações do ano ou do decênio literários, etc. Tem sido cada vez mais frequente os jornalistas pretenderem ainda impor questões e previsões, através de enquêtes e entrevistas, que são também tipos de “encomenda”, sem outra contrapartida além de uma certa forma de publicidade. Nos dois casos, eles têm um efeito extremamente conservador.

\* Tradução de Márcia Soares Guimarães.

Os “Clubs de la presse” e outras “Heures de vérité” só dão a palavra a porta-vozes autorizados, Marchais e Lustiger, Chirac e Ceyrac. . . E da mesma maneira, os vereditos habituais ou extraordinários das páginas culturais dos jornais e revistas consagram apenas pessoas já consagradas. Ou pessoas que devem sua consagração ao poder de consagrar que detêm, enquanto jornalistas ou jornalistas-professores universitários. Permita-me não citar exemplos. Esta situação ameaça toda espécie de pesquisa verdadeira, quer artística, quer científica, afastando, por exemplo, os professores universitários, mesmo os mais insensíveis às seduções do sucesso imediato, da persistente paciência e da longa obscuridade que as grandes obras exigem.

*N.O. – Por que, então, aceitar dar uma entrevista? Por que penetrar no terreno do adversário?*

P. BOURDIEU – Para nele defender, contra pessoas que são mais mal informadas que mal intencionadas, os valores da autonomia e os critérios próprios às áreas mais autônomas do universo do saber.

*N.O. – O senhor fala de autonomia e apresenta seu trabalho como sendo científico. Mas ele suscita furores e paixões que não têm muito a ver com a ciência.*

P. BOURDIEU – Toda ciência suscita resistências. Principalmente em sua fase inicial. Você certamente se lembra de que Freud mencionava os grandes golpes desfechados pela ciência no narcisismo antropocêntrico: Copérnico, Darwin e a própria psicanálise. Fazer uma sociologia dos intelectuais é, penso, fazer um novo ataque, talvez mais imperdoável, ao narcisismo coletivo dos intelectuais. Se todas essas pessoas, a começar por mim, escolheram fazer aquilo que fazem, é sempre um pouco para poderem se pensar como “sujeitos”, sujeitos puros, “sem laços nem raízes”, como dizia Mannheim.

Sartre encarnou esse ideal do intelectual inteligente, dono e senhor de todos os princípios de sua própria inteligibilidade. Ora, a sociologia dos intelectuais lembra que todos nós temos laços e raízes, paixões e interesses, posições e, conseqüentemente, pontos de vista. . . e de engano. Essa lembrança da libido específica que se encontra na origem das ações intelectuais parece ter qualquer coisa de insuportável para muitos intelectuais. . .

*N.O. – Vão ainda dizer que o sociólogo pretende colocar-se acima de todo mundo. Que o senhor se considera Bourdieu-o-Pai.*

P. BOURDIEU – É certo que o projeto sociológico ele mesmo, e principalmente o que chamamos de “a sociologia do conhecimento”, nunca está livre da ambição de se colocar como sujeito absoluto, capaz de tomar os outros por objeto e de conhecer melhor que esses outros a verdade do que são e do que fazem. O essencial de meu trabalho neste livro consistiu justamente em tentar descobrir, para destruí-lo, tudo que minha análise pudesse dever a esse tipo de viés profissional.

*N.O. – Lembrar que os intelectuais também têm paixões e interesses, e que estão situados socialmente, outros já o fizeram antes do senhor. . .*

P. BOURDIEU – Há maneiras e maneiras de fazê-lo. A redução das razões do adversário a causas, quer dizer, o mais freqüentemente a interesses mais ou menos baixos, é o pão cotidiano da vida intelectual. Isto caminha lado a lado com a etiquetagem permanente, o jdanovismo que comumente praticam tão à vontade os denunciantes fanáticos do jdanovismo, todos aqueles que proclamam sem cessar que fulano é “stalinista”, que é “o último marxista”, ou mesmo que é um “mandarim”, etc.

O que separa meu trabalho desses comportamentos é que eu descrevo o conjunto do

jogo no qual se engendram ao mesmo tempo os interesses específicos dos intelectuais – completamente irredutíveis ao interesse de classe que denunciava a artilharia marxista, cujos torpedos são grandes, mas passam sempre acima das cabeças – e as clarivências parciais sobre os interesses dos outros. Basta citar como exemplo esse par perfeito de perspectivas cegas quanto ao ponto de vista a partir do qual se anunciam: Raymond Aron em “O Opio dos Intelectuais”, sobre os intelectuais de esquerda, e Simone de Beauvoir, em “O Pensamento de Direita, Hoje”, sobre os intelectuais de direita.

Meu livro mostra que o espaço em que se dá o jogo e as posições historicamente constituídas no interior desse espaço comandam as tomadas de posição intelectuais e políticas. Pode-se dizer que isso é sociologismo, mas essa relação (estatística, é claro) entre as posições e as tomadas de posição é um fato. Devo mesmo reconhecer que não deixo de ficar surpreso e, às vezes, chocado com a ingenuidade um pouco indecente com a qual os especialistas da reflexão que são os intelectuais liberam seus impulsos sociais. Não posso deixar de considerar isso um erro profissional.

*N.O.* – Ao dar a seu livro o título de “*Homo Academicus*”, o senhor não estaria rotulando aqueles que geralmente produzem livros?

P. BOURDIEU – Sim, exatamente. Você talvez tenha lido aquela novela de David Garnett, “Um Homem no Zoo”, que conta a história de um jovem que briga com a namorada durante uma visita ao zoo. Desesperado, escreve ao diretor, numa espécie de ato suicida, oferecendo-lhe um mamífero que falta à coleção: ele mesmo. Colocam-no, então, em uma jaula ao lado do chimpanzé, com uma etiqueta que cito de memória: “HOMO SAPIENS. Este espécime foi oferecido por John Cromantie. Pede-se aos visitantes que não irrite o homem com observações pessoais.”

No fundo, é um pouco isso que eu fiz, e é um pouco isso que gostaria de propor como etiqueta de meu livro. Graças a mim, comigo, o Homo classificador caiu em suas próprias classificações. Acho isso sobretudo cômico. Penso que meu livro deveria suscitar muito riso. Também.

*N.O.* – Então, é um pouco do latim de Molière.

P. BOURDIEU – Sim, porque eu queria também lembrar, no título, esta espécie de eternidade da vida acadêmica em que encontramos numerosos invariantes trans-históricos, como a condenação na Sorbonne dos escritos hereges ou de tantos outros tratados.

*N.O.* – Em sua aula inaugural no Collège de France, o senhor disse querer fazer “uma sociologia das categorias do pensamento professoral”. Esse livro é a realização desse programa?

P. BOURDIEU – Exatamente. Exceto que, por razões deontológicas, não me permiti levar muito longe a denúncia das relações existentes entre as posições ocupadas no espaço universitário e o conteúdo ou a forma das obras. Eu poderia ter multiplicado as análises do tipo daquelas que fiz a respeito do debate Barthes-Picard,<sup>1</sup> ou a respeito dos conflitos entre a velha e a nova história, ou da questão dos novos filósofos. . . Mas creio que no livro estão todos os elementos e instrumentos para que os interessados, como se diz, possam fazer eles mesmos a análise.

*N.O.* – O senhor acha que eles têm interesse nisso?

P. BOURDIEU – De meu ponto de vista, que é aquele do interesse propriamente

<sup>1</sup> Em 1965, uma viva polêmica contrapôs Roland Barthes e Raymond Picard, professor da Sorbonne, a respeito da “nova crítica literária”.



científico, estou certo de que sim. Diria mesmo que se pode tirar um grande proveito ético de tal sócio-análise: pode-se encontrar nela um meio de assumir o próprio destino social, o que não quer dizer aceitá-lo com resignação. Mas não creio que haja muitos dispostos a aproveitar essa oportunidade. Penso, ao contrário, que haverá muitos empenhados em produzir instrumentos de defesa individuais ou coletivos.

*N.O. – Vão por tudo isso acusá-lo de terrorismo.*

P. BOURDIEU – Sei disso. Mas insisto em que o tratamento sociológico, se formos capazes de suportá-lo, tem muitas virtudes científicas e também políticas: sabe-se melhor o que se faz e o que se diz. E nos protegemos de confissões auto-destrutivas. Penso naquele filósofo que, recentemente, escreveu a respeito de um livro sobre o ensino: “Este livro é importante para os filósofos, não porque lhe dê uma imagem gratificante de sua disciplina, mas, essencialmente, porque aponta o inegável valor do ensino da filosofia na França.”

Os interessados poderiam encontrar em meu trabalho ao menos meios de se proteger de afirmações tão cruelmente reveladoras das pressões sociais que, como essa, dizem na segunda parte da frase o que negaram na primeira.

*N.O. – Por que é que o senhor sempre se refere aos filósofos?*

P. BOURDIEU – Eu vejo neles os defensores mais rigorosos do narcisismo intelectual. Estas pessoas que falam sem parar de dúvida radical, de atividade crítica, esquecem-se sempre, como já observava Wittgenstein, de pôr em dúvida a crença que os leva a aceitar a postura da dúvida, esta espécie de ponto de honra profissional do filósofo, este preconceito da ausência de preconceito, através do qual se afirma a diferença entre o senso comum, a opinião e o positivismo pedestre dos sábios. . .

Penso em todos esses preconceitos profissionais que nunca são postos em questão, ou só o são por exceção, por exemplo, a superioridade intrínseca da linguagem filosófica sobre a linguagem comum. Se ousou citar esse exemplo é porque posso usar da autoridade de um filósofo reconhecido, John Austin, que fornece muitos elementos para uma análise sociológica do que ele chama de visão professoral do mundo, “scholastic view”. Em síntese, a crítica sociológica apenas radicaliza a crítica filosófica dos preconceitos, quando propõe meios de captar também os preconceitos presentes na instituição filosófica. Portanto, de realizar mais completamente muitas das ambições tradicionais da filosofia.

É claro que, como sociólogo, estou em boa posição para compreender que as pessoas, sobretudo aquelas que se dizem filósofas, só possam reconhecer a filosofia quando é produzida por filósofos patenteados, “autorizados”, quero dizer, reconhecidos socialmente como tal. Entretanto, o próprio Kant dizia que “há uma grande diferença entre filosofar e fazer filosofia”.

*N.O. – Finalmente, resumindo tudo que o senhor acaba de dizer, seu livro pode ser considerado como uma autobiografia disfarçada.*

P. BOURDIEU – Seria, antes de tudo, uma anti-autobiografia, na medida em que a autobiografia é sempre uma maneira de construir para si mesmo um mausoléu, que é sempre, também, um cenotáfio. Mas, de uma certa forma, você tem razão. Meu livro é também uma tentativa de conhecimento de mim mesmo. Gostaria de dizer uma coisa bastante banal, mas pouco conhecida: a verdade mais íntima daquilo que somos, o impensado mais impensável, está inscrito na objetividade das posições que ocupamos, no presente e no passado, e em toda a história dessas posições.

A verdade do professor da Sorbonne reside em parte em toda a história da Sorbon-

ne, durante a qual se constituiu a situação atual da Sorbonne, no espaço das posições universitárias. Isso serve também para o professor da École des Hautes Études, ou do Collège de France. Sartre procurava a verdade de Flaubert, do escritor Flaubert, e, através dela, a sua própria verdade, em uma espécie de genealogia social, nas origens familiares ou nas experiências originárias. Creio que a verdade de Flaubert, ou de Sartre, ou de qualquer outro intelectual está, pelo menos de igual maneira, naquilo que chamo o campo intelectual, ou seja, no conjunto de relações de concorrência ou de conflito que os unem e os opõem ao mesmo tempo aos outros professores universitários e aos outros intelectuais.

Sei, por exemplo, que, para compreender o que faz Barthes ou Picard, o que escrevem sobre a crítica ou a crítica que escrevem, é necessário saber qual a posição historicamente constituída a partir da qual escrevem: École des Hautes Études ou Sorbonne, Ciências Sociais ou Humanidades, discípulo de Saussure ou de Lanson, etc.

*N.O. — Escutando-o, e sobretudo lendo-o, temos a impressão de que o senhor só tem interesse teórico. Nada sobre política, nenhum programa, nenhum projeto, nenhum conselho. . . Visivelmente, o senhor não almeja o posto de Ministro da Educação.*

P. BOURDIEU — A uma ironia, respondo com outra ironia: você acredita que um Ministro da Educação seja indispensável? E você não acha que, pelo menos no que se refere ao ensino superior e à pesquisa, o “laissez-faire”, isto é, a autonomia, ou a auto-gestão, como queiram, seria a melhor das políticas? Mas para que isso seja mais que uma ironia, eu precisaria argumentar longamente.

*N.O. — Sim, mas na medida em que seus trabalhos, sobretudo “Os Herdeiros” e “A Reprodução”, têm sido freqüentemente usados para justificar ou condenar esta ou aquela política, parece-me que o senhor não pode se omitir.*

P. BOURDIEU — É um verdadeiro problema: aquele que nós mencionávamos no começo desta entrevista. O que você quer que eu faça? Uma declaração no “Le Monde”? Uma entrevista coletiva à imprensa? Uma petição?

Os políticos só gostam dos sábios depois que morrem. Serviram-se de meus trabalhos para justificar medidas que não tinham nenhuma relação com eles, e, em todos os casos, como se tivessem sido produzidos por um autor do passado, a quem não era o caso de pedir opinião. O problema é que não há na França um estatuto para o discurso competente sobre o mundo social. Michel Foucault e eu tínhamos planejado preparar um livro associando vários especialistas em uma crítica rigorosa a um certo número de medidas políticas, em matéria de cultura e de educação principalmente. . .

Em todo caso, acredito que a comunidade científica, através do Collège de France, se manifestará logo sobre o futuro da ciência e de seu ensino. Pela primeira vez, um corpo constituído de sábios reconhecidos recebeu mandato do poder político para se ocupar de seus próprios assuntos. O que não tem nada de trivial e constitui um fato político de primeira grandeza.

*N.O. — Freqüentemente criticam o seu pessimismo e o seu fatalismo. O senhor acha realmente que não há política que possa vir em benefício da pesquisa e do ensino?*

P. BOURDIEU — É verdade que a análise não incita ao otimismo. Principalmente a partir do momento em que ela evidencia esta espécie de pares infernais de adversários-cúmplices, que condenam o sistema de ensino e aqueles que o dirigem a um perpétuo movimento oscilatório entre o que se chama direita e esquerda, e que são, na realidade, duas formas de conservar vantagens adquiridas, duas formas de defesa individual ou co-

letiva contra as sanções do mercado pedagógico e científico.

A contestação de hierarquias universitárias, que se dissimula atrás da máscara da democratização, e a defesa dessas hierarquias, que se apóia na exigência de qualidade de ensino, formam um par de forças que não alteram o *statu quo* no que concerne ao essencial, isto é, a produção e a transmissão do poder. Seria necessário poder pôr em andamento um processo que conduzisse a uma distribuição de vantagens materiais e simbólicas um pouco menos independente do que é hoje das contribuições pedagógicas e científicas de diferentes atores. Isso me parece ser, ao mesmo tempo, necessário e muito difícil de conceber. É, aliás, um problema muito geral, de que a Universidade é a forma limite.

*N.O. — Mas o senhor não propõe soluções.*

P. BOURDIEU — Não. Mas uma coisa é certa: não é apenas pelo efeito de reformas realizadas sem pesquisas nem análises, como todas que se sucederam nos últimos vinte anos, e fundamentadas em uma ignorância quase total dos verdadeiros desafios e dos verdadeiros mecanismos, que se conseguirá parar o balanço, ontem a demagogia superficialmente igualitária, hoje o culto do esforço e os aplausos da “Société des Agrégés”.

De modo mais geral, não se atua sobre universos tão finamente diferenciados através de reformas formalistas e universalistas, incapazes de tratar metodicamente a especificidade de casos sempre particulares, e inspiradas na maioria das vezes em representações — plataformas, programas ou relatórios de comissões — que informam mais sobre os interesses específicos de seus autores do que sobre a realidade do sistema de ensino.

*N.O. — Se estou compreendendo bem, o senhor não propõe medidas políticas, mas critica a política.*

P. BOURDIEU — O que está em jogo, e que a discussão comum sobre a política não abrange nunca, é a própria idéia do que pode ser e fazer a ação política, aquilo que era chamado em outros tempos de “governo”. Os políticos deveriam meditar sobre a distinção estóica entre o que depende e o que não depende de nós. O grande princípio do erro consiste, é sabido, na ignorância de seu limite.

Tudo que a política pode fazer é controlar de leve e insensivelmente campos de forças, coisa evidentemente contraditória com as pressões em favor do espetacular e do exibicionismo da reforma. É ir buscar no campo de forças, e nas lutas que nele ocorrem, as forças capazes de modificar o campo de forças na direção desejada. Estamos aqui mais próximos de Fourier e da arte de utilizar as paixões que de Marx. Seria necessário saber conduzir uma política de pequenos empurrões bem aplicados que poderiam ajustar engrenagens hoje bloqueadas por um sistema onde se distribuem de maneira aleatória as sanções e os benefícios.

De todo modo, não poderemos nos manter indefinidamente na situação atual. Pois me parece haver compreendido que, quando os ratos são submetidos a um tratamento bastante semelhante àquele que é dado hoje aos professores e aos pesquisadores, distribuindo-se ao acaso descargas elétricas e grãos de trigo, eles se tornam loucos.

*N.O. — O senhor parece ter uma concepção bastante pragmática da política. O senhor acha que é necessário abandonar as visões globais do mundo e as grandes ideologias?*

P. BOURDIEU — De forma alguma. Não se trata de anunciar uma vez mais o fim das ideologias. Mas o que se costuma chamar de “a experiência da esquerda” nos fez compreender bem claramente, e isto é uma conquista positiva, que as principais opo-

sições entre a direita e a esquerda não estavam exatamente onde a esquerda as situava. O que hoje já se tornou evidente esteve escondido, aos olhos dos próprios políticos, sob a lógica da concorrência entre os partidos e, no seio de um mesmo partido, entre diferentes correntes e tendências.

A confusão que resulta disso pode favorecer um indiferentismo político realmente perigoso, mas pode também ser ocasião propícia para uma pesquisa livre dos princípios verdadeiros dos problemas. Com a condição de que o vazio assim criado não seja preenchido com inquietudes ideológicas, como a informática, a que se atribui o poder de resolver todos os problemas, desde a solidão individual até o comércio exterior. Com a condição também de que a descoberta das pressões econômicas e da pequena margem de liberdade que elas deixam às opções políticas não venha reforçar as tendências ao economismo.

O tecnicismo — para Lênin, era a eletricidade, hoje é a eletrônica — combina-se frequentemente com o economismo para suprir a ausência de uma verdadeira invenção política fundamentada em um conhecimento aprofundado do mundo social. Os políticos aprenderam um pouco de economia, mas são sempre quase totalmente ignorantes em sociologia.

*N.O. — Mas de quem deveremos esperar essa invenção?*

P. BOURDIEU — Não apenas dos políticos, claro. O que lhes compete é, repito, conhecer os limites da ação política. O que suporia desde já uma verdadeira conversão pessoal por parte deles e uma redefinição completa da imagem social de seu papel. Seria necessário que eles deixassem de pensar na lógica da regra e do regulamento "omnibus", bom para todos e para sempre, e passassem a praticar uma espécie de casuística racional, combinando a atenção a um caso singular com um conhecimento das leis gerais de funcionamento dos múltiplos universos nele envolvidos e das forças e interesses específicos das pessoas de quem depende o sucesso do empreendimento. Sem isso, a melhor intenção do mundo se arrisca a ter efeitos inteiramente opostos aos fins desejados. Tudo isso suporia muita inteligência, modéstia, grande conhecimento da realidade, atenção às pequenas coisas e às "pequenas pessoas". . . Uma verdadeira revolução, ora!

*N.O. — O senhor se refere a uma revolução mental, a coisa mais rara entre os que fazem revoluções. . .*

P. BOURDIEU — Sim, pois há mais invenção política em uma instituição como "S.O.S. Grand-Mères" que em dois anos de trabalho de uma Comissão de Planejamento, ou em vinte artigos do senhor X ou Y, sem falar dos tão badalados congressos. Esta invenção política cotidiana, é preciso persegui-la, encorajá-la, assisti-la, orquestrá-la, generalizá-la, com a disposição não de um engenheiro social, mas com a de um jardineiro.

---

# A construção social da escola

Elsie Rockwell

Justa Ezpeleta

Centro de Investigaciones del IPN  
Departamento de Investigaciones Educativas  
México, D.F.

## I. Por que construir outro objeto de conhecimento?

Vários anos de trabalho em diferentes campos do sistema educativo foram gerando a inquietação que deu origem a nosso estudo sobre a escola primária no México.

Em qualquer nível do sistema, os problemas que mobilizam a escola, que preocupam os professores, determinam o curso de seu trabalho e, de modo marcante, afetam a vida da instituição e a educação que daí advém, são problemas difíceis de abordar, partindo da conceituação mais comumente usada para analisar a escola e o sistema.

Dessa constatação decorre o grande tema que demarca nosso trabalho e que pode ser formulado como a **construção social da escola**. Dele parte a ampla pergunta inicial da pesquisa: O que acontece na escola, como ela vive, como se constitui permanentemente, como ocorrem as mudanças e como se processa ali o ensino?

Ainda que a pergunta pareça simples, ela se inspira em diversos debates sobre os “saberes” relativos à escola, apoiados em outros “saberes” pertinentes à sociedade.

De uma parte, a análise das práticas educativas e das políticas de implantação de diversas reformas nos levou a firmar a idéia de que o sistema supõe uma escola que, ao mesmo tempo é e não é, mas que, em sua concretização, na verdade não é. De outra parte, deixando de lado sua intenção organizacional, as categorias do sistema convergem, se correspondem, coincidem freqüentemente com as categorias geradas tanto pela pedagogia como pelas ciências sociais (especialmente em suas versões jurídica, sociológica e antropológica) ao conceituar a escola. A análise dessas categorias, do seu conteúdo, de suas fontes epistemológicas, dos setores da realidade que elucidam, foi reforçando a idéia de que — embora com razões históricas ponderáveis — elas resultam de uma visão de sociedade que a compreende a partir da noção de poder. Em síntese, distinguimos dois níveis de percepção relevantes: o da visão de cima e, por meio dela, o da penetração parcial da realidade que nos interessa estudar. Não podemos estender-nos na crítica sobre a freqüente ou sistemática aplicação de categorias geradas para compreender o sistema, até suas unidades isoladas (escolas). A discussão sobre a pertinência dessas categorias deve efetuar-se na escala do sistema. Não é a escala em que nos interessa trabalhar.

---

Este trabalho foi publicado originalmente pela Red Latinoamericana de Investigaciones Calitativas de la Realidad Escolar, de Santiago do Chile, sob o título “La Escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso”. A tradução é de Juscelino Mafrá de Oliveira. (N. do E.)

Por esta razão preferimos omitir essas categorias; todavia, ao mesmo tempo, acreditamos que no seu nível são discutíveis. Por sua vez, a ciência social nos tem proporcionado outras categorias que são pertinentes para o estudo da escola como tal. E estas também, a nosso ver, reproduzem o ponto de vista do poder, na medida em que reconstituem processos denominados “microsociais”, partindo de uma lógica compreendida com uma ordem social macro, determinada, estática e inquestionável.

Isto é evidente na tradição positivista, bem como em boa parte da tradição crítica, marxista ou contestadora. Esta última, inspirada talvez na necessidade de construir um poder alternativo, adota, com freqüência, os parâmetros clássicos do positivismo, para efetuar, com outro conteúdo, uma leitura “às avessas” da mesma realidade. Mas, igualmente, numa perspectiva tomada de cima.

Revisando conceituações e categorias, foi ficando claro que, na reflexão sobre a escola, faltava a idéia de instituição. Ou se a ignorava, ou se a supunha quase em termos jurídicos; nunca “a instituição” aparece “construída” como objeto na pesquisa que a supõe.

Não encontrávamos a idéia de instituição como expressão viva da política estatal e ao mesmo tempo como expressão ativa da sociedade civil.

A leitura de Gramsci, Heller e outros autores nos ajudou a identificar duas questões básicas: 1) que, embora num nível de abstração muito geral se possa falar de leis de funcionamento do modo de produção capitalista, “este se realiza num mundo profundamente diverso e diferenciado”. Por isso “trata de mostrar e de mudar sua proteiforme realidade, obriga a deixar de lado qualquer pretensão de unificá-lo de maneira abstrata e formal ao mesmo tempo e abrir-se para uma perspectiva micrológica e fragmentária. Na enumeração material do que verdadeiramente é, está... a possibilidade de assegurar a realidade histórica e concreta para potencializar uma prática transformadora”<sup>1</sup>; 2) a necessidade de observar com particular interesse o movimento social, vindo de baixo, desde as situações e os sujeitos que realizam anonimamente a história e a sociedade, partindo também da continuidade em que se processam e se constroem suas vidas, bem como do lugar onde se materializa a ideologia e, ao mesmo tempo, se “reflete e antecipa” a história. “Aceitando o paradigma marxista de que os homens fazem sua história sob circunstâncias determinadas, muitos marxistas acabaram não entendendo que essas circunstâncias são, por sua vez, vistas pelos homens de uma maneira ‘particular’, e o que realmente interessa, na teoria e na prática social, é indagar sobre essa particularidade.”<sup>2</sup>

Destas grandes orientações teóricas, distantes ainda da escola, foi nascendo a idéia de sua construção social. Se bem que submersa num movimento histórico de amplo alcance, a construção social de cada escola é sempre uma versão local e particular desse movimento. Cada um de nossos países mostra uma forma diferente de expansão do seu sistema escolar público, ligada ao caráter das lutas sociais, a identificáveis projetos políticos e ao tipo de “modernidade” que cada um propôs para o sistema educativo em determinadas circunstâncias históricas. As diferenças regionais, as organizações sociais e sindicais — inclusive os professores e suas reivindicações —, as diferenças étnicas, o peso da Igreja, etc., marcam, em sua expressão local, a origem e a vida em cada escola. A partir dali, em sua expressão única, se conformam internamente as frentes e as correla-

<sup>1</sup> ARICÓ, José. *Marx y América Latina*. Alianza Editorial Mexicana, 1981. p. 241

<sup>2</sup> Idem, *ibidem*, p. 179

ções de forças, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as prioridades de trabalho e as tradições docentes que conformam a trama real onde a educação se realiza. Uma trama em permanente construção que articula histórias locais — pessoais e coletivas — entre as quais a abstrata vontade estatal pode ser absorvida ou ignorada, encadeada ou recriada em forma particular, deixando margens variáveis para uma maior ou menor possibilidade hegemônica. Uma trama, enfim, que é necessário conhecer porque ela constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas, tanto pedagógicas como políticas.

Por tudo isso, a idéia da construção social da escola nos impôs a necessidade de construir a escola como “objeto de conhecimento”.

## II. Teoria e Epistemologia para uma realidade não documentada.

Construir um objeto de estudo é um problema fundamentalmente teórico. Não parece banalidade destacar este fato num terreno como o educativo, onde as insuficiências explicativas ou as urgências da ação (política e/ou técnica) têm gerado, com frequência, alternativas empiristas num sentido e populistas em outro. Nossa valorização do trabalho teórico não advém certamente de um interesse acadêmico. Surge das necessidades da prática e responde a uma clara intencionalidade política e técnica. Como reconhecer sem teoria os espaços e as formas concretas, conjunturais, sobre as quais se devem projetar as ações? Como identificar os processos em que a intervenção política e técnica tem maiores possibilidades de tornar-se fecunda? Questionar e transformar as concepções e práticas vigentes requer ainda muita construção de conhecimento.

Na teoria herdada, a escola é uma instituição estatal. O fato de pertencer legalmente ao Estado a transforma automaticamente em porta-voz ou representante inequívoca da vontade estatal. Tem uma história documentada que dá conta de sua existência, homogênea e homogeneizante, como unidade de um sistema. É difusora de valores universais — e inquestionáveis — que, em cada escola, se transmitem em sua essência. Assim, na versão positivista, a escola, além de alcançar pela via da socialização a internalização de “valores e normas comuns à sociedade”, alcança também a concretização dos direitos cívicos e da justiça social. Algumas versões críticas, por seu lado, baseando-se na mesma história documentada da escola, demonstram sobre a mesma informação seu caráter reproduzidor das relações sociais de produção.

No entanto, com essa história e essa existência documentada da escola, coexistem outra história e outra existência não documentada, através da qual toma forma material, adquire vida. É a história dos setores da sociedade civil que, através de seus trabalhadores, alunos e pais, se apropriam dos apoios e prescrições estatais e constroem a escola.

Por isso, aquela versão documentada, oficial ou acadêmica, é parcial e produz um efeito ocultador do movimento real. Essa tradição, por exemplo, nos tem ensinado a ver na escola, dentro dela, o pedagógico, e fora dela — nas causas, efeitos ou resultados da escolaridade — o político. Por sua vez, as análises críticas — reprodutivistas, em particular — incorporam a “transmissão ideológica” ao jogo pedagógico, mas continuam sem dar lugar “ao político” dentro da escola.

O conhecimento da vida da escola em suas formas concretas, cotidianas, e a integração nelas da ação dos sujeitos particulares, evitando a abstração formal, é um dos nos-

soos principais problemas teóricos. Como integrar na teoria o caráter inevitavelmente heterogêneo do cotidiano? Como construir categorias que liguem a historicidade do cotidiano à história do movimento social?

Estas e outras perguntas levam a buscar a pertinência do referencial empírico e as opções metodológicas para os problemas definidos. Ou seja, conduzem à reflexão epistemológica que necessariamente acompanha a construção teórica.

Diversas formas de racionalismo têm advertido quanto ao perigo de “se perder” na variedade e heterogeneidade infinita do particular do cotidiano, do conjuntural; com isso tendem a condenar ao campo do “não pesquisável” uma boa parte da realidade social, justamente essa parte que coincide com o não-documentado.

O propósito de conhecer estas realidades costuma-se qualificar de “empirismo” e “historicismo”, a partir de perspectivas racionalistas que dicotomizam o real em essência-aparência, estrutura-acontecimento, ordem-cãos.

Historicamente, no entanto, as fronteiras exatas das divisões dicotômicas da realidade em cognoscível-incognoscível tem-se modificado justamente com o processo de construção teórica. Ainda na ciência social paradigmática, a lingüística, tal dicotomia (língua-fala) tem cedido diante da rica elaboração de conceitos que apresentam outros níveis e conteúdos dos processos de comunicação e de significação.

A revalorização do conhecimento histórico e da análise conjuntural, a integração da análise das particularidades nacionais na determinação do movimento político, etc., são outros sinais confluentes da paulatina incorporação consciente do incognoscível à reflexão teórica.<sup>3</sup>

Tem sido constante neste trabalho a busca, a explicação, o aprofundamento de relações particulares e imprevistas. O paradoxal tem consistido em que a observação e a análise desses episódios cotidianos e inconseqüentes, dos quais fomos testemunhas, permitiram elaborar e enriquecer categorias, precisar conceitos e construir descrições analíticas. A análise de uma situação particular, com todo o suporte de conhecimento antecedente, dá a possibilidade de se armar conceitos que permitam discernir em outras situações os sentidos das ações empreendidas, a partir de diferentes aspectos do jogo social e político.

### III. O encontro com o Estado e o “outro” na escola.

Na nossa experiência, a construção como processo e a construção como produto estão inextrincavelmente unidas. Talvez por isso temos optado por mostrar na medida

<sup>3</sup> Encontramos construções análogas que nos têm ajudado em nosso trabalho em áreas temáticas geralmente distanciadas da nossa: histórias culturais e da sabedoria popular, por exemplo, construídas à margem dos paradigmas da “razão”. Recordamos, em especial, os trabalhos de Carlos Monsivais sobre a cultura urbana no México; a obra de Carlos Guinzburg, em particular seu livro *El queso e los gusanos*; o trabalho de P. Thompson sobre formação da classe operária, entre outros, e a importante reflexão coletiva sobre a busca de novos modos de conhecimentos, sob a responsabilidade de Aldo Garganti, *Crisis de la razón* (Siglo XXI, 1983). Mesmo assim, a releitura de clássicos marxistas (orientada por trabalhos de Aricó, Portandiero e outros) que têm norteado a tentativa de pensar a realidade da América Latina, nela e para ela, desempenhou papel preponderante no sentido de compreender a importância da construção histórica e o estudo do que é particular.

<sup>4</sup> Trata-se da tradição etnográfica, cuja essência identificamos como “documentar a realidade não documentada”. Temos analisado e discutido suas possibilidades para a captação do cotidiano e



do possível sua imbricação. Observação e análise, na tradição da pesquisa em que, depois de muito reajuste de contas, nos inscrevemos,<sup>4</sup> caminham interligadamente com a reflexão e construção teórica, dão lugar a debates teóricos e fundamentam novas concepções. A recontagem deste processo tenta mostrar as limitações das categorias herdadas para ver a escola e a necessária busca de outras concepções.<sup>5</sup>

Chegar às escolas para observar e registrar o que se observa, implica para o pesquisador múltiplas tensões. Ainda quando a preparação prévia tenha posto em dúvida os preconceitos e estejam claros os problemas teóricos que demarcam nossa busca, se impõe, de todo modo, uma permanente vigilância tanto psicológica como epistemológica.

De nossa abrangente pergunta inicial decorre também uma ampla e inquietante disposição para o registro da informação de campo: registrar "tudo" o que se veja. Não é simples. Sabíamos que registrar "tudo" não é possível, mas propunhamos com isso ampliar a margem de nossa visão, alargar os limites da seletividade. Tratava-se de desafiá-la a atenção sabendo que ela não é autônoma. Tínhamos consciência de que as situações mais "viáveis" para o observador são aquelas que para ele podem estar carregadas de uma significação imediata e, ao mesmo tempo, que este tipo de significação poderia atuar como interferência para se obter a informação que buscávamos. Conseguir registros em que se ajustam, da mesma forma, o significativo e o não evidentemente significativo, implicou toda uma aprendizagem e esse tem sido um dos pontos de permanente vigilância no trabalho do campo.

Porém, o que é o aparentemente significativo que se impõe como "o mais visível"? Na reflexão consciente sobre este processo, verificamos que a observação inicial se orientava por diversas noções do "senso comum" sobre a escola, pelas conceituações pedagógicas e sociológicas recebidas e pela organização formal do sistema escolar, expressa em categorias que revelam uma estreita relação com aquelas conceituações.

Para o senso comum, a escola é o domínio do essencialmente bom e valioso. Com maior sofisticação, a pedagogia oferece conclusões parecidas. Senso comum e pedagogia alimentam sistematicamente uma atitude valorativa diante da escola. Apesar das precauções, tudo isto se põe em questão quando alguém chega para observar a escola. E ali começa o assalto das expectativas: espera-se uma certa ordem, uma certa disciplina, alguma regularidade nas ações; existem parâmetros os mais diversos para identificar, em diagnóstico rápido, o "bom professor", o "aluno terrível". O observador se surpreende quando se defronta com situações inexplicáveis por si mesmas, sem relação possível com o que se "espera" que aconteça. A alta frequência e diversidade destas situações ajudam a convencê-lo de que sabemos muito pouco sobre a vida da escola.

O impulso por compreender no momento da observação acrescenta ao senso comum as categorias da ciência social e as do próprio sistema educativo. Recorre-se à idéia de "instituição" para identificar parâmetros, pautas, e surge a tentação de locali-

---

acreditamos haver convertido sua perspectiva colonial apropriando-nos de seus instrumentos para "olhar a partir de baixo". Esta tradição investigadora, quando não assumida com o pretendido embasamento teórico, ou numa vertente empirista, permite integrar ao processo de pesquisa o necessário desenvolvimento conceitual. Ver E. Rockwell, *Etnografía y teoría en la investigación educativa*. Documento mimeo. DIE, 1980.

<sup>5</sup> Resulta difícil relatar o processo sem incorporar os numerosos dados de referência concretos que temos presentes ao firmar nossas propostas. Só a falta de tempo e espaço explica esta ausência de menção ao material de campo.

zar papéis, hierarquias, normas, funções, etc., que o prévio conhecimento permite antecipar. Também aqui incide o desconcerto: papéis, normas, hierarquias, estão e não estão, se vislumbram e se perdem em relações ou situações não apreendidas nessas categorias. Novamente, o fracasso da definição imediata; novamente, a convicção de que é preciso ampliar a visão e desconfiar das categorias herdadas. Um trabalho permanente de análise, de registro de ida e volta aos dados de campo e o esforço de compreendê-los garante o avanço progressivo para superar os sentidos "evidentes" das situações. A análise fundamentada permite identificar e relacionar indícios e a partir dali orientar as novas observações. Em certas ocasiões essas pistas se diluem logo que começamos a segui-las, porém, com frequência, cada uma delas inicia encadeamentos que nos conduzem à trama que pretendemos reconstruir. Quando todo o "não significativo" se transforma em indício, em pista possível do que procuramos, os registros começam a documentar com maior precisão a aparente dispersão da vida escolar.

A reiterada busca de recorrências, a confrontação de versões alternativas, a atenção para eventos que, embora esporádicos, apresentam regularidades e conflitos pouco perceptíveis na rotina diária, ampliam nossa capacidade de ver e prever o que ocorre na escola. Este processo analítico põe em jogo o debate teórico e a "vigilância" epistemológica.

Acreditamos, no começo do trabalho, e ainda acreditamos, por vezes, que iríamos estudar a "instituição escola". Hoje o termo e o conceito "instituição" nos parecem limitadores e nos defrontamos com a necessidade de reconceituar ou de inventar um termo que expresse este setor do real que ainda não terminamos de construir.

Estudar a escola em sua expressão cotidiana, em seu existir de todos os dias, implica uma opção no sentido de "olhar a partir de baixo" que não tem sido muito frequente nas ciências sociais.<sup>6</sup> Pensamos com frequência que o desenvolvimento destas ciências, como braço intelectual da nascente ordem burguesa, marcou sensivelmente suas maneiras de observar a realidade. A preocupação positivista em compreender a nova "ordem" social, em implantar e conservar um novo equilíbrio, e a conseqüente necessidade de detectar os pontos de "negação" (anomia, desvio, etc.) estão presentes nas categorias que herdamos da ciência social. Elas permitem reconstruções "coerentes" para uma visão a partir do poder; a dinâmica da "ordem" social é sempre expressão de alguma "racionalidade".

O positivismo inaugurou também outra história, a dos fatos progressivos, a que apaga a memória social. Impôs o presente como a dimensão do tempo, implantou o futuro como a medida do progresso, recobrou apenas "o institucional" ou "instituído" do passado, e ignorou, talvez por considerar irracional, a memória coletiva e a história viva feita pelos povos. Tempo e espaço do poder congelaram essa história. A atemporalidade, a ahistoricidade das categorias herdadas dessa ciência, não se tornam azarentas se pensamos nas suas origens. Se levamos em conta aquela confluência entre saber e poder, torna-se mais fácil explicar a frequente superposição entre as categorias da ciência social e as peculiares à burocracia escolar.

Os conceitos clássicos de "instituição" e especificamente de instituição educativa dão ênfase aos fins e objetivos institucionais e à organização hierárquica, ao aspecto legal

<sup>6</sup> Desde logo, existem numerosos estudos que recortam um pequeno âmbito visto de "baixo" das instituições educativas, como os de socialização, integração professor-aluno, micro-etnografia, etc. No entanto, focalizam processos que se dão nesta escala e geralmente não os relacionam ao contexto institucional, não "olham a partir de baixo" a escola.

e normatização regulamentadora, como determinantes do comportamento dos atores que cumprem certos papéis e como referentes básicos para o controle e a avaliação; estes conceitos são o substrato implícito comum tanto do planejamento educativo como de grande número de pesquisas educacionais, que não encontram dificuldade alguma em transformar a classificação oficial de escolas, professores e alunos em esquemas de amostragem e em tomar como “dados” a informação que o sistema recolhe com seus próprios mecanismos e categorias; em aceitar como parâmetros de avaliação os que o sistema propõe. A continuidade entre o âmbito de pesquisa e o burocrático se moderniza com modalidades de “análise de sistemas” e “prospectiva”, sem que se questione a estrutura básica de sua concepção da escola.

Quando aparecem estas categorias científicas e administrativas no processo de observar ou analisar o que ocorre diariamente nas escolas, manifestam-se, em momentos precisos, como reflexos estáticos desse movimento permanente que é a escola. Elas se acham fortemente ligadas à língua escrita. Nos frequentes pedidos de documentação que o sistema faz ao diretor e professor, essas categorias captam de maneira empobrecida o fluxo escolar; os dados se “ajustam” às exigências do formato, sem que as contradições preocupem seriamente a quem prepara seus informes. Aparece de novo nas entrevistas iniciais com os diretores, no discurso mais formal dos professores, que supõem que nosso interesse em saber alguma coisa da escola guia-se pelas mesmas perguntas.

No entanto, seu papel regulador faz com que estas categorias sejam significativas na escola; o conceito e reprovação de alunos, o apelo ao programa para legitimar a atividade docente, ao calendário oficial para defender o descanso, ao regulamento dos pais para conseguir colaborações, incidem na prática escolar. As categorias organizativas e normativas, como se vê, estão em jogo na escola; porém a vida escolar não pode ser vista ou compreendida em sua totalidade, a partir delas. Sua abstração e parcialidade dão a medida exata dos limites daquele “conhecimento” que o sistema escolar gera, visto de cima, de sua própria realidade.

Ao tentar delimitar, para orientar a observação relativa à “unidade” escola, desaparece progressivamente o referente do “sistema” escolar. Os limites administrativos e sociológicos de cada escola se tornam difusos — neste nível da vida diária — porque “o sócio” e o “político” circundantes a impregnam e também a constituem. É impossível explorar, por exemplo, as formas de negociar a imprescindível ajuda dos pais na manutenção da escola, sem atingir o substrato da organização social e política local. Neste caso, não nos são úteis as categorias tópicas da sociologia para “focalizar” a observação, justamente porque só é possível deslindar a escola de seu contexto social depois de um árduo processo analítico.

Por outro lado, é análogo o problema de observar e reconstruir as formas e forças exatas que o Estado aplica na escola. Presente em formas que não anuncia no seu discurso — como as políticas — e ausente justamente naqueles momentos, como ocorre no ensino, em que anuncia o planejamento e controle, o Estado então se mostra e se oculta na escola. É possível, no entanto, ir construindo maneiras de ver o quadro que não coincidam com as auto-imagens que difunde.

Partindo da Escola, compreendida inicialmente dentro de seu espaço físico, foi inútil explorar na direção de cima, rumo às instâncias cuja designação hierárquica as-

<sup>7</sup> No México, o agrupamento sindical dos professores (SNTE) é controlado com maior ou menor

segura sua ascendência e poder sobre os professores da base. A supervisão administrativa, a orientação técnica e a gestão sindical oficial<sup>7</sup> só apresentam sua face visível a partir de sua incidência na escola que nos interessa conhecer. Abre-se um mundo de caminhos burocráticos (não sem seus pontos de ameaça e coerção) em que professores e pais devem transitar para poder assegurar a continuidade — a vida mesma — da escola.

É certo que, em proporção mínima, porém bem calculada diante do custo social e político de não fazê-lo, esse Estado oferece a educação primária a toda a população infantil. Para tanto mantém os professores como trabalhadores assalariados, financia em parte o prédio escolar e expede textos únicos e gratuitos para todas as crianças. Dá certificado, sem maior preocupação com o controle da aprendizagem alcançada em seis anos de escolarização. Estes elementos materiais representam a garantia de uma matriz comum às escolas de todo o país; normas, prescrições, livros, documentos e organização formal únicos delimitam a proposta uniforme da educação estatal. Sobre esta base, o próprio Estado promove ações diferenciadas, de uma zona a outra, de uma escola a outra, que podem reduzir a demanda efetiva, institucionalizar a evasão prematura, discriminar certos subsistemas quanto ao apoio material, “adaptar-se” segundo sua concepção do meio ou de acordo com sua previsão da participação comunitária e privada para relativizar sua própria obrigação constitucional de prover educação básica, leiga, universal, gratuita. Filtrado através de todos esses mecanismos, encontra-se, como constante implícita, a presença política do Estado na escola.

Encontramos também aqui, numa percepção a partir de baixo em relação à burocracia estatal, que as categorias oficiais, a documentação acessível, remetem a pontos precisos mas, por vezes, inócuos. O que ocorre, fora dos limites dos regulamentos, fora da sala de aula, fora da assembléia, fora da visita rotineira do supervisor, indica as questões reais em jogo, os conteúdos ocultos dos regulamentos, procedimentos administrativos e técnicos. A força das categorias “naturais” que situam, desagregam ou hierarquizam o magistério tem um substrato coercitivo exercido sobre seus interesses pessoais e profissionais que tende a assegurar o controle político, mais do que regular a “racionalidade” do trabalho.

Não gostaríamos de deixar a impressão de que é possível uma demarcação exata entre o estatal e o civil na escola. A presença e a ação efetiva do Estado na construção da escola vão se sedimentando. A superposição de estilo e a expedição de regulamentos de construção escolar, assim como de programas e conteúdo de ensino, ou as sucessivas bandeiras e aberturas sindicais possíveis em diferentes épocas, também encontram lugar na memória coletiva, na constituição efetiva da escola. Isto significa que tudo quanto o Estado introduziu ou apoiou em conjunturas passadas pode, na atualidade, adquirir o sentido de resistência silenciosa diante da modernização irreversível proposta pelo próprio Estado. Só ao historiador a conformação do Estado, ao complexizar o próprio conceito,<sup>8</sup> supomos possível captar o sentido de sua presença atual nas escolas. E simultaneamente imaginamos que se possa conhecer a incidência de todo o outro que

---

coincidência conjuntural pelo Estado; a dissidência, por sua vez, é incipiente e sistematicamente perseguida.

<sup>8</sup> Isto pressupõe compreender sua conformação específica em cada contexto histórico, sua base de aliança entre os setores dominantes e subalternos, sua garantia de condições mínimas de produção, sua participação na construção e destruição das relações da sociedade civil.

---

também é constitutivo da escola; tudo aquilo que, a partir da sua visão normativa ou categorial, o Estado qualifica de “desvio”, de ação “negativa”.

#### IV. Conceitos para captar o cotidiano da escola

Em nossa construção para integrar esse “outro” da escola, estamos nos apoiando em alguns conceitos.

Um dos pressupostos iniciais foi a noção de “vida cotidiana”, que fundamentou a opção metodológica e o recorte empírico. Pouco a pouco converteu-se em ferramenta conceitual importante para análise. Com efeito, aproximar-se da escola com a idéia de “vida cotidiana” significa mais que “ir observar” o que ocorre lá diariamente; orienta certa busca e certa interpretação do que se pode observar na escola.

Enquanto conceito, o “cotidiano” foi formulado apenas depois de se questionar acepções comuns do termo que o referem à vida de setores anônimos, de baixa hierarquia social e “nenhuma participação histórica”; em oposição ao não-cotidiano, costuma-se identificá-lo com a História, ou seja, com aquilo que na perspectiva de poder o supõe significativo para o movimento histórico. Começamos a reconhecer, no entanto, que, em qualquer dimensão, existe vida cotidiana, que nosso processo mesmo de investigar pode ser visto também sob este aspecto, que é possível reconstruir o que ocorre a cada dia em qualquer “lugar” da realidade social, inclusive nos lugares privilegiados pelas visões hierárquicas e legitimadoras do poder (“O espaço cotidiano do rei é a corte, não o reino”).

O conceito de “vida cotidiana” delimita e ao mesmo tempo recupera conjuntos de atividades caracteristicamente heterogêneas, empreendidas e articuladas por sujeitos particulares. As atividades observadas em uma escola, ou em qualquer contexto, podem ser compreendidas como “cotidianas” só com referência a esses sujeitos; dessa maneira, ficam circunscritas a “pequenos mundos” cujo horizonte se define diferentemente, de acordo com a experiência direta e a história de vida de cada sujeito. Como categoria analítica, o cotidiano se distingue do não-cotidiano num mesmo plano da realidade concreta; o que é cotidiano para uma pessoa, não é sempre cotidiano para outras. Num universo de diversidade como o escolar, começa-se a distinguir assim as múltiplas realidades que podem ser identificadas como “escola” por determinados sujeitos, levando em conta que a escola é objetivamente diferente, de acordo com o local onde é vivenciada.

O recorte do cotidiano, para o qual o sujeito particular é o referente significativo, define um primeiro nível analítico, possível, das atividades observáveis em qualquer contexto social. Para o pesquisador, este conjunto de atividades cotidianas é, e deve ser, articulável a partir de vários outros níveis analíticos. As continuidades e descontinuidades entre as atividades (ou seja, seu desenvolvimento histórico, sua vinculação ou consequência em relação a processos sociais) são percebidos ao se determinar unidades e categorias analíticas que atravessam e ultrapassam os limites que o cotidiano define para cada sujeito.

Neste sentido, é claro que a realidade escolar não é idêntica à experiência direta que determinados sujeitos (incluindo os que pesquisam) têm dela, e sua reconstrução requer a integração de vários níveis de análise. Não nos propomos, portanto, identificar nosso objeto de conhecimentos com o “conhecimento cotidiano” da escola. Não nos interessa conhecer, em forma individual, as múltiplas vivências da escola. Ao integrar o

cotidiano como um nível analítico do escolar, admitimos a possibilidade de aproximarmos, de modo geral, das formas de existência material da escola e revelar o âmbito preciso em que os sujeitos particulares envolvidos em educação experimentam, reproduzem, conhecem e transformam a realidade escolar.

No processo de observação, alguns sujeitos particulares (tal professor ou diretor, a família conhecida, o grupo de alunos que se aproximam) adquirem importância pouco comum em pesquisas sociais. Cada volta à escola acrescenta novos indícios para compreender, a partir destes sujeitos, a lógica de certas atividades observadas na escola e reconstruir teias que os ligam a outros sujeitos. Esta busca adquire em certas ocasiões o fascínio da fabulação ou o suspense da novela policial. E apesar da reiterada continuidade de determinados sujeitos, ou melhor, por isso mesmo, se procede paralelamente de modo a estabelecer, mediante a abstração, certas relações de valor analítico mais amplo. Nas determinações finais, estes sujeitos permanecem anônimos; o que se constitui a partir deles se reconhece e se constata de novo em outros meios.

Corresponde a este processo analítico certa conceituação de sujeito que convém distinguir de outras acepções do termo. Empregamos "sujeito" num sentido diferente de sujeito biológico e psicológico que tende a se reconstruir por abstração de estruturas ou funções compartilhadas pelo gênero humano. Como sujeito social, tentamos, por outro lado, não substituí-lo pelas variáveis de situação social, pelos mecanismos de socialização e de interpelação ideológica que o determinam. Entre estes dois polos, parece possível definir um sujeito cognoscível através do "conjunto de relações sociais" que conforma seu "pequeno mundo" e que o liga a integrações<sup>9</sup> de diversa ordem. É concebido como sujeito "concreto", não por tratar-se de um "indivíduo", mas pelo caráter histórico e específico daquelas relações. Ao viver sua vida, ao realizar seu trabalho, este sujeito empreende diversas atividades para poder se reproduzir no modo histórico particular do mundo em que vive; contudo, essas atividades são, ao mesmo tempo, constitutivas deste mundo. As atividades dos sujeitos particulares circunscritos a "pequenos mundos" sempre importam em alguma escala. Inserem-se, por sua vez, em diferentes níveis de integração.

Na escala de integrações maiores, suas atividades se tornam importantes mediante processos como o de formação de classes (ou ainda de "blocos históricos"), isto é, de preparação de sujeitos coletivos, potencialmente transformadores das relações hegemônicas.

Embora o movimento social se torne mais evidente ao se analisar as integrações sociais de escala maior, as descontinuidades no interior de cada integração são apreciáveis, justamente nas sucessivas articulações ou encadeamentos entre os pequenos mundos em que se desenvolve a atividade humana. Uma das formas que ocultam o movimento real da sociedade é a distância entre as concepções ordenadas e coerentes que descrevem as integrações maiores e o sentido das práticas reais nos espaços que as constituem. Por isso também chegam a ser explicativos do movimento social os processos presentes nas práticas e os saberes reais dos numerosos "pequenos mundos" que compõem cada integração. A análise do cotidiano na escola aponta na direção desse nível explicativo da realidade.

<sup>9</sup> Usamos "integração" como termo geral para cobrir vários níveis de unidades de análise social (família, comunidade, partido, nação, etc.) de acordo com a acepção de A. Heller, *Sociologia de la vida cotidiana*, Península, 1973.

A escola, tomada como unidade regular do sistema educacional, representa um primeiro nível de integração. Tem sido um dilema traduzir até este nível o conceito de vida cotidiana e de sujeito como seu centro. De fato, ao reconstruir o dado escolar, recortamos analiticamente a totalidade da vida do sujeito, já que, a partir dele (desde a criança que também é aluno, da mulher que também é professora) se organizam e se hierarquizam, com diferentes graus de delimitação, congruência ou conflito, as numerosas atividades de seu "pequeno mundo". As atividades cotidianas nem sempre se distribuem em setores isolados. De fato, pode haver continuidade entre atividades cotidianas diversas que um sujeito particular realiza em diferentes campos; pode haver também grandes diferenças entre as práticas que caracterizam os diversos níveis de uma mesma integração como a escolar. Assim, o saber demonstrado pelo professor na sala de aula freqüentemente incorpora elementos de outros setores de sua vida cotidiana; expressa por sua vez certa distância diante dos componentes "didáticos" que são "cotidianos" nas instâncias de formação docente da própria instituição escolar.

Circunscrevemos vida cotidiana e sujeito à escola; no entanto, não o fazemos mediante a concepção oficial da escola, das categorias que definem o que legitimamente pertence a seu âmbito institucional (o ensino, a disciplina, sim; a política, não). Deixamos aberta a delimitação da escola para reconstruir partindo de "todo" tipo de fato que acontece em, desde, em volta de e apesar da escola, que pode ser componente histórico da realidade escolar. Reconstruímos o que pode ser comum, o que pode ser divergente ou contraditório nas diversas formas reais de viver a escola. Encontra-se um espaço de interseção entre sujeitos particulares que trazem seu saber específico à constituição de uma escola; neste se incorporam e se tornam significativos numerosos elementos não previstos nas categorias herdadas do escolar. A realidade escolar aparece bem melhor mediada pela atividade cotidiana — a apropriação, a elaboração, a refuncionalização, a rejeição — de sujeitos particulares e, em certos momentos, de sujeitos coletivos.

A heterogeneidade é uma das características mais destacáveis na vida cotidiana em geral. A escola não foge a esta regra, não só porque existe uma grande diversidade de níveis de sujeitos e de escolas, mas sobretudo porque, em cada conjunto de atividades, em cada "pequeno mundo", coexistem elementos com sentidos divergentes. Qualquer registro de atividades escolares cotidianas revela incongruências, saberes e práticas contraditórias, ações aparentemente inconseqüentes. Ao integrar conceitualmente o "cotidiano" como objeto de estudo, tentamos conservar este aspecto heterogêneo e não perdê-lo ao definir tipologias sóbrias e estruturas coerentes.

A única forma de dar conta do heterogêneo, de não perdê-lo, mas também de não perder-se nele, é reconhecer seu caráter de construção histórica, analisar, a partir do conhecimento de sua origem e encadeamento histórico, o sentido das atividades que se reproduzem na atualidade.

Ao estabelecer seu caráter histórico, é possível compreender que o conteúdo social do conjunto de atividades cotidianas não é arbitrário; não responde a uma escolha que cada sujeito faz diante de uma gama infinita de possibilidades. As atividades particulares contribuem para processos específicos de produção e reprodução social, ou seja, conformam "mundos" que, para outros sujeitos, são os "mundos dados"; recuperam e redefinem instituições construídas com anterioridade; produzem valores que se integram no movimento social; confluem em processos políticos de caráter progressista e

---

retrogrado. Em todos esses processos, as atividades cotidianas “refletem e antecipam” a história social.

O heterogêneo, não é o infinitamente variável; não é o determinado voluntariamente em cada caso individual. Na escola, a interação dos processos constitutivos em escala desigual (sala de aula, escola, sistema) assegura a “continuidade relativa” de diferentes categorias sociais que ordenam a atividade escolar, de escola para escola, de momento a momento, na trajetória de cada escola. Algumas das atividades mais persistentes caracterizam a prática docente do século passado; a remoção de diretores de uma escola para outra mostra a continuidade básica do conhecimento do ofício, ante as formas geradas em cada escola particular. Ao analisar as recorrências, ao reconstruir as diferentes “lógicas” em jogo na negociação do destino de uma escola, identificamos as categorias sociais organizativas que sustentam, ou melhor, resistem à padronização estatal do sistema escolar, que expressam as diversas correntes de sua constituição histórica.

#### V. Processos para vincular a vida cotidiana à história

Quando delineamos, como eixos principais da análise, processos constitutivos da realidade escolar, é evidente que priorizamos uma opção de construção do objeto sobre outras possíveis (sistêmicas, estruturais, valorativas, funcionais, comparativas, etc.). Não há nada de novo em planejar como propósito inquiridor a reconstrução de processos; de fato, o “processo de ensino-aprendizagem” já tem sido consagrado como objeto de estudo na escola (ainda que duvidemos, ante a evidência da sala de aula, que se trata de “um” processo e não de dois).

Foi importante, pois, elucidar o que entendíamos por “processo”. A primeira precaução necessária nos remetia à escala de pertinência dos conceitos selecionados. Como processo, o ensino é analisável unicamente na escala da prática cotidiana do docente; a estratificação social ligada à escolarização diferencial, por outro lado, é apreциável apenas na escala do “sistema” escolar em seu conjunto. Ao avaliar diversos conceitos que designam processos, tem sido necessário cuidar de sua definição precisa, sua elaboração categórica em relação com “o observável” e sua hierarquia em interação com outros processos, para adequá-los à escala cotidiana que optamos estudar.

Um conceito que apresentou problemas neste sentido é o de reprodução, associado à concepção de escola como aparelho ideológico do Estado. É certo que a leitura “reproducionista” da vida cotidiana das escolas que observamos é possível e ainda convincente, dada a presença das ideologias impostas pelo Estado capitalista, das práticas alienantes análogas às das fábricas, da reafirmação do pretendido valor universal da educação sobre toda evidência contrária. No entanto, quando não se é seletivo na observação, na escala da realidade cotidiana, pelo menos o processo de reprodução é insuficiente para dar conta de “tudo” o que acontece. A heterogeneidade e singularidade do cotidiano exigem outras dimensões ordenadoras; impõem com vigor o reconhecimento de sujeitos que incorporam e objetivam, à sua maneira, práticas e saberes, dos quais se apropriaram em diferentes momentos e contextos da vida, e que contêm história acumulada durante séculos. Consideramos que esta exigência de historicizar o processo de reprodução, ainda que se torne evidente na escala cotidiana, não é menos significativa numa escala maior, em que a organização social da instituição escolar responde a movimentos diversos em cada contexto histórico.

Ao levar em conta, como referência constante, a história, também começamos a distinguir, entre os processos pertinentes a essa referência, outro tipo de processos consi-



---

derados dentro de marcos de referência mais sistemáticos ou sincrônicos, peculiares aos paradigmas dominantes. Estes tendem a apresentar um cunho de neutralidade diante das lutas sociais e dos movimentos políticos que conformam e rearticulam a organização da sociedade civil. Nas concepções herdadas de instituição, os processos privilegiados têm esse sentido; por exemplo, considera-se que o funcionamento e a permanência de qualquer instituição se consolida durante gerações, “não obstante” os indivíduos, por processo efetivo de internalização de normas e de socialização de pautas de comportamento uniformes. Nas análises sistêmicas, prioriza-se como processo a “comunicação”, ou “transmissão de informações”, sem levar em conta o comunicado. Estes conceitos são ahistóricos num sentido específico: não captam processos quando “estão em jogo” propostas alternativas de construção ou conhecimentos relativos ao social; indicam aquilo que, desprovido do conteúdo, resulta “comum” aos diversos momentos do social. Em nossa busca de definição, vale ressaltar o sentido (ambos os sentidos da palavra) histórico do movimento, sua constituição e consequência diferenciada, de acordo com o tempo e o lugar específico. Por isso descartamos a possibilidade de estabelecer e denominar “funções” da escola como instituição; em vez disso, vimos tentando identificar uma série de processos sociais, não exclusivos da educação, que ocorrem em cada escola em proporções e maneiras diversas.

A reflexão sobre um dos processos que se tornaram chave na análise, o de apropriação (segundo o desenvolvimento específico que A. Heller dá ao conceito), pode ilustrar o conceito anterior. Como um dos processos básicos que vinculam o sujeito particular a seu mundo cotidiano e a outras integrações de escala maior, a apropriação subjaz ao conjunto de práticas e saberes que observamos. Diferente do conceito de socialização, que supõe uma ação homogênea da sociedade sobre o indivíduo, com a resultante internalização de normas de existência *a priori*, a “apropriação” nos permite dar conta de uma ação recíproca entre sujeitos individuais ou coletivos e diversas instituições ou integrações sociais.

Em cada âmbito institucional, e de maneira contínua, são determinados sujeitos que se apropriam diferencialmente das coisas, conhecimentos, costumes, usos, espaços, instituições; se apropriam também, sem necessariamente crer nelas ou aprová-las, segundo as regras do jogo indispensáveis para sobreviver.

Não nos propomos dar conta da apropriação em sua dimensão interna, construtiva, de aprendizagem individual, ainda que saibamos que ela está no âmago da realidade que observamos. Interessa-nos revelar sua consequência social, destacar os conteúdos e as relações sociais específicas que estão em jogo neste processo. O encontro entre a apropriação garantida a partir de baixo (desde os alunos, pais, professores de base) e o controle exercido a começar pelo âmbito da burocracia estatal (nos casos em que, por sua vez, determinados sujeitos conferem existência material aos mecanismos e às sanções legitimados pela legalidade institucional) mostra o sentido e a força de propostas alternativas de construção da escola.

Ao retornar desta reflexão acerca dos processos, voltando-nos para os indícios registrados e os fragmentos significativos da riqueza cotidiana da escola, deparamos com o problema de estabelecer diferentes níveis analíticos dos processos pertinentes à escala de realidade escolar escolhida. As categorias teóricas que designam os processos constitutivos da escola transpõem, num maior nível de abstração, as categorias sociais que assinalam diferenças entre os espaços, os momentos, as funções e os sujeitos da “instituição” escolar. Permitem também reorganizar, com outro sentido, a desagregação da

---

escola que se dá nas categorias e dicotomias oficiais (professores, alunos, pais, escola-comunidade, sindicato-burocracia) e assinalar descontinuidade onde a concepção “vinda de cima” supõe homogeneidade.

O recurso analítico principal é a descrição, a reconstrução de tramas, partindo de evidências diversas ou do desenvolvimento concreto de eventos (construções, assembléias, festejos, aulas), de pequenas histórias escolares em que se negociam e se constroem diferentes aspectos da realidade escolar, nas quais, sujeitos particulares apresentam repertórios de práticas e saberes específicos. Como referentes teóricos da descrição, os processos sociais indicam o sentido dessa reconstrução: permitem revelar, matizar e interpretar, a partir de um tópico mais geral, os detalhes do registro. A descrição de uma assembléia escolar ou sindical, por exemplo, é possível de muitas maneiras; nela procuramos uma reconstrução que, além de esgotar a possibilidade “indicativa” de todas as intervenções registradas, disponha de caminhos para identificar processos como a apropriação de “usos” específicos que modificam uma decisão adotada ou processos de individualização subjacentes a um discurso grupal aparentemente coletivo.

Nesse tipo de trabalho analítico, que revela processos sociais específicos presentes nas realidades escolares singulares que observamos, tentamos vincular o cotidiano ao histórico.

Não nos interessa, neste processo de investigação, determinar o grau de generalização empírica ou a representatividade de nossas descrições das escolas estudadas ou dos processos específicos que reconstruímos, já que a relevância destes responde seguramente a características particulares do contexto da pesquisa.

Importa para nós, isto sim, a possibilidade de generalizar a construção teórica que se elabora no curso da análise, de gerar, a partir desta concepção de escola e deste tipo de categorias, o conhecimento da escola em outros contextos nos quais os processos dominantes podem ser diferentes. Supomos que uma perspectiva histórica e comparativa permitirá ampliar o repertório conceitual de processos e categorias pertinentes à escala da vida escolar cotidiana e à história particular da escola na América Latina.

A conceituação da construção social da escola e a precisão de conceitos que englobem processos históricos e facilitem a análise do cotidiano são generalizáveis em outro sentido. No contexto de nossa inserção em instituições educativas, têm modificado nossa observação dos problemas, têm transtornado nossos critérios valorativos e nossos propósitos indicativos. Buscamos a presença da história na instituição, assim como a do Estado em suas formas mais implícitas; buscamos as apropriações reais e potenciais que acontecem “a partir de baixo”, ou seja, a partir dos indivíduos particulares que vivem a cada dia a instituição. Buscamos novas categorias e formas de intervenção política e pedagógica. São estas inquietações que nos levam a participar da construção social mesma da realidade escolar.

## Os valores na educação (Mesa-Redonda)

*Dando continuidade à realização de Mesas-Redondas destinadas à discussão de temas relevantes para a educação brasileira, reuniu o INEP, a 26 de fevereiro último, professores de renome da área das Ciências Sociais, notadamente de Filosofia e Sociologia, além de técnicos da própria instituição e de outros órgãos, a fim de debaterem sobre o tema "Os valores na educação", levando em conta os efeitos da urbanização e da industrialização e a conseqüente influência dos meios de comunicação e informação nos valores culturais e estruturas mentais das novas gerações. A seguir, o registro das exposições e debates que tiveram lugar nesse evento:*

### ABERTURA

Palavras da Diretora-Geral do INEP, Professora Lena Castello Branco Ferreira Costa.

Senhores Expositores, Senhora Debatedora, Senhores Diretores, Técnicos do INEP, prezados amigos.

Uma das inovações introduzidas na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em sua nova fase — inaugurada em novembro de 1983, após três anos de paralisação —, foi a realização de Mesas-Redondas que propiciassem o debate sobre temas relevantes para a Educação e, igualmente, alimentassem, com matéria de alto nível, os números de tradicional RBEP. O conceito de **temas relevantes** comportaria

aqui um esclarecimento, no sentido de que tanto alcançaria os assuntos da atualidade mais candente, como também aqueles de conteúdo perene porque permanentemente vinculados à Educação, em seu sentido mais abrangente. Dentre os primeiros temas do momento, valorizados pela contemporaneidade e por certa paixão ao dissecá-los, foi discutida, na primeira das Mesas-Redondas, a aplicação da **Emenda Constitucional nº 24/83**, a conhecida Emenda João Calmon. A matéria resultante constou o nº 149 da RBEP.

No passo seguinte, quando se comemorava com o número 150 os 40 anos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos privilegiou-se o **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, em abordagem histórica mas, igualmente, do ângulo da contemporaneidade das idéias que o embasaram e que tanta influência têm no delineamento da escola brasileira.

Em terceiro momento, e antecipando-se mesmo a decisões de natureza política, foi aqui debatida a presença da Educação e da Cultura na Constituição Brasileira. Como órgão de estudos e pesquisas, o INEP há que situar-se, freqüentemente, na vanguarda das idéias e nas linhas de frente do pensamento, aclarando caminhos e antecipando-se aos fatos. Nesse sentido, acreditamos que as reflexões e sugestões contidas no número 151 da RBEP venham a ser consideradas, em futuro próximo, quando das anunciadas discussões e debates sobre a reinstitucionalização do País.

A Mesa-Redonda que ora tem início volta-se para tema que é, simultaneamente, eterno e atual — qual seja o dos valores educacionais, considerados na perspectiva da sociedade brasileira em mudança.

A escolha do assunto assentou-se sobre duas ordens de preocupações: a evidência de que a sociedade brasileira tem evoluído aceleradamente, nas últimas décadas, sob o impacto da urbanização e da industrialização, sobretudo, e a constatação de que sobre essa nova sociedade atuam poderosos meios de comunicação e de informação, que em muito contribuem para que ocorra acentuada mudança nos valores culturais e nas estruturas mentais, sobretudo das novas gerações de brasileiros.

Nesse contexto, preocupa-nos a todos nós, educadores, professores, administradores educacionais, pais e cidadãos, em geral, qual o papel a ser desempenhado pela escola, como agente educativo por excelência. Que valores deverão permeá-la? Que orientações éticas haverão de informá-la, para que a escola continue a exercer sua função formadora, e não se restrinja ao papel de mera agência transmissora de conhecimentos?

Para expor o tema foram convidados o Professor Emmanuel Carneiro Leão, Diretor-Adjunto de Pós-Graduação e Diretor da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e o Professor Newton Achilles von Zuben, Chefe do Departamento de Filosofia e História da Educação da Universidade de Campinas.

Serão debatedores a Professora Bárbara Freitag Rouanet, Coordenadora e Professora do Curso de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília, e o Professor José Mário Pires Azanha, Presidente da Comissão de Pós-Graduação e Professor do Departamento de Filosofia da Educação da Universidade de São Paulo, estando a presença deste último sendo aguardada ainda por todos nós. A cada expositor estão reservados 30 minutos;

aos debatedores destinar-se-ão 20 minutos.

Agradeço, sensibilizada, por terem aceito o convite do INEP, aqui comparecendo e assim assegurando pleno êxito aos trabalhos programados. Tenho a certeza de que, com esta Mesa-Redonda, estaremos encerrando com chave de ouro a programação que nos propusemos desenvolver à frente da Diretoria-Geral do INEP.

## 1º EXPOSITOR

**Emmanuel Carneiro Leão\***

Senhoras e Senhores,

Em primeiro lugar, quero agradecer por ter sido convidado a propor algumas idéias e abrir algumas dimensões de interrogação sobre uma temática tão palpitante e urgente, sobretudo num momento de passagem e transição como o de hoje. A colocação dos valores da Educação vai restringir-se a perguntar pelo contexto em que se coloca o problema da educação. Quaisquer sejam a orientação, o nível ou as disponibilidades, o contexto problemático terá certamente uma influência decisiva no encaminhamento não somente dos valores como também de toda a atividade educativa. O contexto é a pressuposição de base que determina as colocações a serem propostas à discussão.

Todo problema — não somente o educacional, mas todo e qualquer problema humano — nunca é um problema arbitrariamente proposto nem por grupos, nem por indivíduos, nem pela época. Todo e qualquer problema é sempre imposto pelo contexto histórico, social e econômico, cujas forças escapam à influência de grupos, de instituições e de indivíduos. Não quer isto dizer que as instituições, os

\* Emmanuel Carneiro Leão é Diretor da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

grupos e indivíduos não participem do contexto e sua constituição. Pelo contrário, quer dizer que o contexto histórico-social de uma época exerce imposições e pressões através das instituições, dos grupos e dos indivíduos.

Nosso contexto ("nosso" significa aqui do Brasil, nesse momento e nessa situação) poderia ser — e esta é a primeira colocação, a primeira proposta, o primeiro convite à discussão — determinado por uma conjunção de três vertentes, como um triângulo com seus três vértices: o primeiro vértice é a política; o segundo vértice, a ciência e a técnica que formam um processo só; o último vértice, o Terceiro Mundo. Ampliando-se a terminologia proposta em 1955 pela Reunião de Bandung, Terceiro Mundo é um termo ambivalente e sujeito a toda uma série de restrições, mas amplo o bastante para abranger a maioria da população mundial situada no hemisfério sul.

Há pouco, numa conversa, a Professora Bárbara dizia que a educação não é uma teoria, não é uma doutrina. A educação é uma atividade, é uma prática social, muito embora não possa existir prática sem questionamento de pressupostos, sem abertura teórica ou uma orientação axiomática. A segunda colocação para debate é que ninguém poderá empenhar-se efetivamente num esforço educativo, numa prática educativa, sem defrontar-se com os desafios oriundos da integração destes três vértices: política, ciência-técnica e Terceiro Mundo.

E o que é a política como vértice deste triângulo? Evidentemente não é a política partidária apenas, pois a política partidária é um dos integrantes da ação política. Por que? Porque hoje em dia, em nossa época, não apenas no Terceiro Mundo, mas globalmente no mundo inteiro, a política é uma dimensão planetária. Significa que tudo é de alguma maneira político. Em que sentido? A cada passo nos depa-

ramos com decisões políticas. O Poder foi se totalizando. Se compararmos, num corte vertical da evolução histórica, as áreas de exercício da atividade política, constata-se que houve uma absorção crescente das áreas pelo exercício do poder político.

Assim, todo problema educacional é hoje, em última instância, uma questão política e de política. Trata-se de uma totalidade independente da vontade e da decisão de indivíduos e grupos. Todas as áreas da atividade histórica, social, cultural, econômica ou que nome se queira dar, se acham absorvidas pelo sorvedouro do poder. Já não existe espaço extra-político, nem infra-político, nem supra-político. Em nível biológico, por exemplo, as áreas da vida e da sobrevivência, que no passado não entravam na alçada de competência da ação direta do poder político, hoje pertencem e integram o espaço da política. Houve um longo tempo histórico em que as práticas ligadas à vida e à sobrevivência, como o nascimento, a morte, a fome, a saúde, a mortalidade, a natalidade, o bem e o mal-estar eram confiados aos indivíduos e fugiam à competência de ação do poder político. Hoje, no entanto, todas elas constituem o campo das atividades bio-políticas. Em nível econômico, as diversas áreas de produção e suas ordens compõem a infra-estrutura. Modos, relações, fatores, sistemas de produção, planificações, planejamentos e instituições perfazem os campos das atividades econômico-políticas. Também houve um tempo em que essas áreas não estavam diretamente sob a pressão de imposições políticas; mas hoje estão e não podem deixar de estar. É essa a situação em que estamos inseridos. Em nível social, os muitos serviços assistenciais, toda a previdência, a saúde pública e os seguros, a educação, o lazer, a cultura, todas as necessidades culturais de indivíduos e grupos integram os campos das atividades sócio-políticas. Em nível das condições de

vida, a defesa contra as muitas poluições, a segurança nacional e a pública, a proteção do meio ambiente, a promoção da qualidade da vida, perfazem hoje os campos das atividades ecológico-políticas. Em nível ideológico, os problemas ligados ao princípio e fim de todas as coisas, as questões sobre o sentido e os valores da existência, os fenômenos míticos e religiosos constituem também o âmbito de ação e decisão das atividades ideo-políticas.

Vemos, pois, que a política se foi estendendo e terminou por cobrir e absorver todas as áreas de atividade, de comportamento e ação dos indivíduos, das instituições, da sociedade. Mas a totalização da política não pára aí. Enquanto as necessidades infra-políticas entraram para a esfera política, as concepções de mundo e de vida se viram canalizadas cada vez mais para desaguar no mar totalitário da política.

No final do século passado, Marx, o jovem Marx, já compreendeu e exprimiu a nova situação, dizendo que a política é a herdeira e executora do que até então tinha sido a filosofia. É o sentido da famosa frase: "A realização da filosofia é a sua perda." A realização que faz a filosofia perder-se é, sem dúvida, sua realização política.

Vivemos, portanto, o desafio totalitário da política total. É uma das vertentes do contexto problemático onde, quer se queira, quer não, se deve colocar hoje toda e qualquer questão ligada à prática educacional. É o primeiro vértice do triângulo, em cujo sistema se coloca todo problema da educação. E somente numa ambiência tão impregnada do poder totalitário da política total é que se torna possível e indispensável um debate sobre os valores educacionais que progressivamente, periodicamente, regularmente, continuamente, somos desafiados a enfrentar. Estes debates, estas discussões, estas mesas-redondas são uma necessidade, pois correspondem

a uma solicitação da abrangência assumida pelo exercício do poder e da decisão política. É tão absorvente esta abrangência que tudo, e não apenas os debates, vive a todo instante o risco de uma tautologia. Isso significa que em todas as discussões estamos debatendo o poder e a política. E não somente isto; a própria vontade social da discussão já é exercício de poder. O risco da tautologia reside no fato de todos os discursos não falarem senão do poder... do poder... do poder. Até o conectivo "e" que une os temas em discussão, tais como educação e sociedade, educação e escola, educação e técnica, etc., está contagiado e tragado pelo sorvedouro do poder político.

Mas este é apenas um dos vértices do triângulo. É que a própria universalização do poder o corrompê. Se tudo se torna uma questão de poder, a política tem de fazer-se universal. Ora, para se tornar universal, a política tem de perder densidade, tem de descobrir os flancos e ser questionada em sua pretensão planetária a um poder total. Se tudo é uma questão política, a política está em crise. Qual é a crise da política total? Para alçar-se a uma extensão planetária, a política teve de esvaziar-se ao máximo. E neste vazio se foi introduzindo a necessidade de dispor de instrumentos, meios e técnicas cada vez mais abrangentes e poderosos que assegurassem uma envergadura universal de ação. E no vazio da política, a ciência e a técnica, que subministram os instrumentos e produzem as ferramentas da totalização, foram tomando conta dos meios do poder e, de posse dos meios, foram desbancando a política. É o segundo vértice do triângulo: a ciência e a técnica.

A política total não é suserana, mas vassala do poder global da ciência e da técnica. Colocar a questão das relações entre a educação e a política equivale a denunciar as relações de poder da ciência-técnica, relações escondidas e mascaradas

pela extensão providencial da política total.

Nas primeiras décadas da segunda metade do século começaram a bruxulear na consciência histórico-social da humanidade os prenúncios de uma avalanche planetária da ciência e da técnica. Assim, o segundo vértice do triângulo não é exclusivo do Terceiro Mundo. A terceira colocação proposta para debate refere-se a este império da ciência e da técnica no mundo do hoje. Aos poucos foi surgindo no horizonte da história um novo espectro. Como que de repente, os equilíbrios dos sistemas naturais começaram a romper-se pelo exercício absorvente e expansivo do crescimento da ciência e dos progressos da técnica. O desenvolvimento de instrumentos e ferramentas para aparelhar o exercício do poder total transformou-se em ameaça. A esperança de salvação se fez desespero de perdição. Nós todos conhecemos alguns destes exemplos desesperadores: As muitas poluições nos corroem — a poluição da indústria, a poluição da propaganda, a poluição dos discursos ideológicos. Todos os ambientes da vida e da existência vão sendo paulatinamente toldados pelos dejetos do crescimento técnico-científico aplicado à indústria em larga escala. E às muitas poluições biológicas logo vieram acrescentar-se as poluições sociais, psíquicas e culturais, perturbando o campo do imaginário social, distorcendo os processos mentais e expropriando os contingentes da ordem social. O uso de entorpecentes e tranquilizantes se generaliza. As depressões e manias se tornam cada vez mais frequentes. Os desequilíbrios emocionais e sociais crescem a olhos vistos. É indiscutível a deterioração generalizada da vida e suas condições. Vemos emergir no horizonte histórico o espectro de uma degeneração genética pelo desenvolvimento de engenharias do ADN e sentimos a ameaça de epidemias gigantescas provocadas por bactérias ul-

tra-resistentes.

Por seu turno, o desenvolvimento industrial e o crescimento econômico das comunidades, bem como o aumento de seu poder de influência, baseiam-se na utilização sistemática de recursos técnico-científicos. E todos nós sabemos a revolução que vêm produzindo na cultura, na indústria, na economia, no comércio, na propaganda, na imprensa e nos *media* o recente desenvolvimento e a implantação crescente das técnicas micro-eletrônicas de informatização. Os sistemas de produção já não se contentam com lançar mão de conhecimentos técnico-científicos produzidos autonomamente fora de suas áreas. Eles mesmos se encarregam de organizar as pesquisas nos setores de seu interesse e de orientar as demais no sentido de seus objetivos. Assim, vemos os Estados e os grandes conglomerados se preocuparem com a ciência, criando departamentos de política científica e ministérios de tecnologia. Ao mesmo tempo, tomam em mãos a orientação, os meios, os pressupostos e as condições para a realização da pesquisa de ponta e do ensino, seja diretamente através de suas instituições (universidades, institutos, secretarias, conselhos, laboratórios), seja indiretamente através de programas de crédito, financiamento e bolsas, destinados à pesquisa. É neste sentido que a ciência e a técnica constituem o segundo vértice do triângulo.

O terceiro vértice é formado pelo contexto próprio do Terceiro Mundo. A expressão “terceiro mundo” é ambígua e sujeita a reservas. Designa aqui a consciência de uma solidariedade de se pertencer a um contexto problemático bem definido. Trata-se de uma realidade histórica inegável. Existe um mundo diferente. É uma diferença constituída, em primeiro lugar, pelo espetáculo de uma miséria radical. Dela, os não-miseráveis não podem falar, nem de fora, nem de dentro. Mesmo se renunciassem a sua condição e nível de vi-

da, mesmo se decidissem viver uma vida miserável, ainda assim não estariam vivendo uma miséria radical. É que teriam escolhido viver a miséria radical. Ora, a característica da miséria radical é não ter escolha nem condições de possibilidade de escolher. Assim, não podemos fazer uma experiência total do que significa ser radicalmente miserável.

Em segundo lugar, a estrutura do Terceiro Mundo se define pela persistência da crise e, por último, pela consciência da libertação. No Terceiro Mundo, a turbulência é constante; nada é estável. As catástrofes são tão previsíveis quanto as grandes paciências. Nestas condições, a consciência dominante é uma exigência de libertação. Mas libertação, antes de tudo, das carências elementares: má-nutrição, insalubridade, má-habitação, má-educação, subemprego; das iniquidades sociais: exploração, distanciamento, marginalidade, dependência; e, por fim, libertação das muitas repressões: repressão política, repressão burocrática, repressão tecnocrática, repressão da técnica e da ciência, repressão da publicidade e propaganda, repressão dos ambientes poluídos, mental, social e biologicamente. Acima de tudo, porém, a exigência básica é a libertação das dependências que instalam e mantêm a dominação dos grandes conglomerados e sustentam toda sorte de discriminação, desde a racial até a ideológica, quer a discriminação se exerça diretamente, *mano militari*, quer indiretamente, através dos recursos da publicidade e propaganda, da manipulação de opinião e da alta instrução que, de alguma maneira, todos sofremos.

Na realidade, a revolução do Terceiro Mundo leva a luta pela libertação até o coração do ser humano. O homem está separado do homem por vários tipos de inimizades coletivas que revestem formas de crueldade inauditas ou assumem modos de inconsciência e indiferença quase desu-

manos. A inimizade não é sempre resultado de um ato positivo. Muitas vezes é também resultado de um ato negativo, da omissão de um ato e de uma atitude. Dividido contra e dentro de si mesmo, o homem é alcançado nas próprias articulações de seu ser. O Terceiro Mundo significa, assim, a morte do homem e, com ela, a morte da educação.

Dentro deste triângulo, formado pela politização universal, pela ciência e técnica totalitária e pelas iniquidades do Terceiro Mundo, é que se põe hoje o problema da educação.

Se perguntássemos: Neste contexto, como se apresentaria o desafio da educação? Usando a terminologia semiológica, poderíamos responder: neste triângulo, a educação seria a reunião das línguas com que as sociedades do Terceiro Mundo, na avalanche de uma política total e de uma técnica científica absorvente, levam suas gerações novas a reproduzir os mecanismos e os padrões de seus poderes e a criar as formas e os valores de seu não-poder.

Assim como na estampagem de um tecido não é possível separar cor e padrão, assim também, no exercício da convivência histórico-social dos homens, não é possível dissociar a linguagem que os reúne, o discurso que os atravessa, o poder que os oprime, as instituições que os pressionam, a ideologia que os molda, da criação, do não-poder, da autoridade, da vida e da morte, do silêncio. A linguagem integra tanto os fenômenos de reprodução e repetição, como os fenômenos de produção e inovação.

Os primeiros fenômenos, as decisões técnicas e normativas do poder e suas línguas, se impõem e disseminam com a força de aparelhos e instrumentos, com a sedução de instituições e discursos. Aqui a ideologia impera incontestável, pois a ideologia é sempre o poder que as instituições e línguas do poder dispõem para socorrer seu não-poder. Valem-se da ideo-



logia para cobrir os vazios de controle, isto é, onde o poder não pode aplicar seus instrumentos para conter as resistências e impor as suas decisões, lança mão da ideologia para cobrir estas áreas de fragilidade de seu exercício.

Os segundos, os fenômenos de criação, se esquivam aos aparelhos e órgãos de exercício do poder.

Não havendo condição para controle direto do inesperado, a ideologia serve de tentativa para manter, dentro de limites, o incontrolável.

Embora ambos os tipos de fenômenos, tanto os de reprodução como os de produção, sejam complementares e na prática social se fundam sem se confundirem, em cada desempenho de e da linguagem, a integração e solidez recíproca de sua constituição requerem uma temporalização para vencerem os desníveis e as defasagens entre criação e reprodução nos diversos níveis históricos de produção e desempenho das sociedades humanas.

Assim, é necessário um tempo originário para se decidir a identidade acolhedora e se alcançar a maturidade promotora, a fim de que as formas de reprodução provoquem e não inibam ideologicamente novas criações.

Em traços gerais é o que me parece constituir o contexto problemático em que, quer queiramos ou não, temos de colocar hoje qualquer problema relacionado à educação. Muito obrigado.

## 1º DEBATEDOR

Bárbara Freitag<sup>\*</sup>

Quería inicialmente agradecer ao INEP e aos organizadores deste evento pelo honroso convite para participar do deba-

te. Quería ainda agradecer, especialmente, ao próprio Professor Carneiro Leão, por ter tido a gentileza de encaminhar-me seu manuscrito com antecedência, possibilitando-me uma participação mais efetiva. Seria muito difícil debater idéias dessa complexidade e problemáticas dessa profundidade improvisadamente. Tive, pois, oportunidade de refletir sobre o manuscrito do professor e de desenvolver algumas idéias que aprofundam certos aspectos e, em parte, dão ênfases diferentes, devidas à minha própria formação de socióloga, a alguns temas levantados. Cabe a mim essa tarefa difícil de comentar a exposição de um professor de formação filosófica que, como tal, vai diretamente ao âmago dos problemas, procurando desvendar e superar as aparências ("den bloßen Schein"), em benefício da essência ("des Wesens der Dinge"). O contexto problemático da educação é por ele circunscrito pelos três vértices aqui referidos: o da política, o da ciência e técnica e o do Terceiro Mundo.

Tendo sido dito o **essencial**, concentrei os meus comentários na concretização histórica e sociológica das três dimensões (ou desses três vértices) apontadas. Como socióloga, não procurarei falar em valores e problemas gerais e universais da política, da ciência e do Terceiro Mundo, e sim na **institucionalização** desses valores e problemas em estruturas societárias, políticas e econômicas localizáveis no espaço e no tempo. Em outras palavras, tratarei de "sociologizar" as reflexões do meu distinto colega, esperando concretizá-las dessa forma.

Nestes termos, "traduzirei" os três vértices ressaltados pelo Professor Carneiro Leão em conceitos sociológicos: a política será analisada sob o ângulo do **Estado capitalista moderno**; a ciência e tecnologia ou técnica serão inseridas nas estruturas societárias que as geram e tornam possíveis, ou seja, as **relações de produção ca-**

\* Bárbara Freitag é Coordenadora do Curso de Pós-graduação em Sociologia da Universidade de Brasília (UnB).

pitalista; e, finalmente, a dimensão do Terceiro Mundo será repensada aqui nas formas estruturais de dependência (do conflito estrutural Norte-Sul). A sociologização das idéias lançadas por Carneiro Leão tem a finalidade de tornar mais explícitos os valores que hoje regem a educação (e sua institucionalização em sistemas educacionais formais e informais), mostrando como esta se insere nas estruturas societárias vigentes, refletindo os valores globais da mesma e colaborando em sua reprodução e perpetuação.

Sem dúvida, o problema educacional moderno não pode mais ser pensado independentemente da atuação do Estado (vejam que traduzi poder e política por Estado, algo arriscado que irei debater depois). Seja visto como “Estado Bem-Estar” ou como “Estado reprodutor e garantidor das relações de troca”, o Estado interfere na dinâmica educacional, procurando discipliná-la, estruturá-la e, assim, controlá-la. Na primeira interpretação, o Estado (Bem-Estar) estaria suprindo (compensado) deficiências geradas por estruturas que se localizam “fora” do sistema de poder, dentro das relações capitalistas de produção e reprodução. Ao fazê-lo, acredita poder dissipar e controlar forças disruptivas, capazes de, eventualmente, romper com as bases do sistema e com os valores que o regem. O Estado visto como “defensor das classes dominantes” (atual versão dos marxistas-estruturalistas) estaria se apoderando, dentro e fora das estruturas de poder formalmente organizadas, das instituições políticas e civis, para reprimir abertamente (“aparelhos repressivos”) ou seduzir imperceptivelmente (“aparelhos ideológicos”) aqueles que nada teriam a perder se as bases do sistema desabassem. A cooptação a favor do sistema se canalizaria basicamente via o sistema formal de ensino, implementado e controlado pelo Estado; por isso mesmo este sistema é visto como o

aparelho ideológico por excelência do Estado, segundo os teóricos Gramsci, Althusser e seus adeptos.

A visão conformista do Estado (Estado Bem-Estar) vê neste sistema de ensino um instrumento que assegura o acesso democrático e dá chance de estudar e fazer a sua vida, especialmente àqueles que, por sua origem econômica e outros infortúnios pessoais ou estruturais, seriam excluídos da participação deste ensino e das próprias estruturas societárias. A visão crítica do Estado faz desse sistema educacional uma instituição onipotente, capaz de “fazer as cabeças” de cada um dos cidadãos e especialmente da classe oprimida e explorada, no sentido de aceitar sua subordinação à classe dominante. Para mim, um dos problemas dessa linha teórica constitui em esclarecer como o sistema educacional consegue “ideologizar” diferentemente, “fazer as cabeças”, de forma discriminada, das diferentes classes sociais; de qualquer maneira, a educação é aqui totalmente confundida com a “ideologização”. Em ambos os casos, ou em ambas as interpretações da ação do Estado, a educação assume a função de consolidar as estruturas existentes.

Mas a “educação” não somente serve de instrumento de ideologização; ela também mediatiza os interesses e valores básicos do sistema em outro nível. Nas modernas sociedades capitalistas, é o sistema escolar formal (estatal e privado) que se encarrega da “formação da força de trabalho”, ou seja, da profissionalização dos futuros assalariados. Essa profissionalização se dá em diferentes níveis: na reprodução da própria força de trabalho manual (no caso da classe operária) e na produção e reprodução de cientistas e técnicos necessários à manutenção e dinamização das relações de produção e da acumulação ampliada.

É nessa perspectiva que considero lícito substituir o vértice da ciência e tecno-

logia por relações de produção capitalistas, algo também questionável e discutível, mas, por isso mesmo, fértil para a discussão. A lógica central dessas relações, bem como a forma de organizar a produção, é garantir a dinamização constante do sistema produtivo através de invenções novas, de descobertas científicas economicamente aproveitáveis, de tecnologia de ponta poupadora de força de trabalho. Ciência e tecnologia não determinam abstratamente os valores na educação e formação da força de trabalho em diferentes níveis de especialização. A própria lógica de produção capitalista impõe o ritmo de descobertas científicas e tecnológicas que permitem a substituição gradativa da força de trabalho viva (o homem) por robôs, máquinas, computadores programados e programáveis, ou seja, por aquilo que Marx denominava de capital constante. Ciência e técnica não só penetram nossas vidas ao nível da política e da ideologia, como postula o sociólogo Habermas em seu trabalho *Ciência e técnica como ideologia*, mas integram o próprio processo de produção, de cuja lógica decorrem e permeiam as relações sociais em todos os níveis: econômico, político, ideológico e social. Os valores da criatividade, da eficiência, da racionalidade prática, etc., que hoje são defendidos em nome do aluno para dar-lhe uma personalidade integrada, para ajustá-lo ao sistema, conforme os objetivos gerais da sociedade global, nada mais são que o reflexo ideológico da “moderna sociedade industrial”, asentada na ciência e na tecnologia para perpetuar e defender a lógica das relações de troca e acumulação típicas da sociedade capitalista (29 vértice).

Marx, inclusive, chamou a atenção para o fato de que é via ciência e tecnologia que se cria a base técnica do sistema societário capitalista que nós definimos modernamente como sociedade industrial. A ciência, portanto, não atua so-

mente ao nível da superestrutura, mas está inserida na base do sistema e permeia a sua lógica.

Estariamos, no entanto, contradizendo nossas próprias formulações do início desta argumentação se mantivéssemos a exposição nesse nível de “concretidade”, que, em verdade, ainda é um nível de generalidade sociológica historicamente intolerável e pouco elucidativa. Torna-se necessário pensar o Estado e as relações de produção capitalista que o sustentam no contexto de dependência. Desde o princípio achei que é muito importante esse 3º vértice — o do Terceiro Mundo. Torna-se necessário pensar os outros dois vértices na concretidade histórica da nossa situação terceiro-mundista, ou seja, no conflito Norte-Sul, e isso especialmente a partir da segunda metade do século. O Estado e as relações de produção no Terceiro Mundo não são idênticos ao Estado e às relações de produção no centro do sistema capitalista. Mas o termo Terceiro Mundo pode levar a equívocos, na medida em que sugere que haja um Estado e relações de troca e acumulação diferentes e independentes, neste Mundo, do Primeiro e Segundo Mundos. Verdade é que as relações de troca já permeiam o nosso Mundo como um todo, refletindo-se de forma específica no assim chamado Terceiro Mundo, ou seja, na periferia. Por isso creio ser mais “científico” (no sentido de uma moderna sociologia crítica) falar em estruturas de dependência que asseguram a existência das formas de organização do Estado e da reprodução ampliada também na periferia, tornando-as inseparáveis estruturalmente do centro, mas, justamente por essa dependência, diferentes do centro.

Essa diferença se reflete antes de mais nada na forma incompleta que assumem as instituições e estruturas capitalistas, gerando contradições mais visíveis, mais gritantes, mais conscientizadoras da lógica (e perversão) inerentes ao sistema capita-

lista como um todo. Essa afirmação se torna mais palpável se a exemplificarmos justamente ao nível da educação. Esta, em um contexto de dependência, revela mais facilmente sua fraqueza e sua força. Sua fraqueza, na medida em que mostra que o Estado é incompetente tanto para preservar sua imagem de Estado Bem-Estar, que supre as deficiências geradas pela pobreza e marginalidade, não conseguindo oferecer chances educacionais a todos, quanto se revela incapaz de "ideologizar" e "fazer a cabeça" de amplas faixas da população pelo simples fato de não abrangê-las, ou seja, na medida em que deixa de atendê-las de todo. Mas através da educação também se revela a força inerente às contradições geradas pelo sistema na periferia. Na medida em que a educação instrumentaliza grandes parcelas da população a compreenderem melhor sua situação, sem que, ao mesmo tempo, sejam asseguradas as formas de opressão e camuflagem das contradições, conflitos e insatisfações geradas pelo sistema, faz com que as mesmas possam ser usadas para desestabilizar o sistema. Acho que é isso que o professor destacou como sendo uma das dimensões terceiro-mundistas -- a revolução.

A condição estrutural da dependência desmascara mais facilmente as farças, as tentativas de dissuasão do sistema, expondo mais facilmente sua nudez e imoralidade intrínsecas.

A educação, no contexto da dependência, torna-se, assim, sem querer, como muitas outras políticas estatais de controle e ideologização, um instrumento de conscientização e crítica do *statu quo*, na medida em que não consegue disfarçar (ou disfarçar mal) os verdadeiros valores ou "desvalores" que permeiam a lógica da produção capitalista. Ao mesmo tempo que isso acontece, ela está também desmascarando o caráter essencial do Estado capitalista, que na visão de Offe (um dos

discípulos de Habermas, da escola de Frankfurt) não é mais, hoje em dia, o defensor dos interesses de uma classe dominante como minoria, e sim o defensor do sistema capitalista como um todo.

Se até aqui somente me dei ao trabalho de concretizar e "sociologizar" as idéias do meu distinto colega, gostaria de incluir agora, nos meus comentários, um vértice adicional -- o sujeito --, transformando assim o triângulo inicial do colega Carneiro Leão num quadrilátero.

Como procurei elaborar nas reflexões que se precederam, o sistema societário em vigor procura incorporar o indivíduo em suas instituições e estruturas, preparando-o e moldando-o de tal forma que ele seja capaz de funcionar positivamente dentro do sistema estabelecido.

O indivíduo, com suas competências afetivas e cognitivas, é a peça chave da programação política e econômica do sistema capitalista em vigor. "Out siders" não podem ser tolerados, de forma que o indivíduo precisa ser incorporado, integrado, socializado na família, no trabalho e na escola, como "força de trabalho" transformada em "capital humano".

Mas esse indivíduo também pode ser concebido de várias formas. A partir da perspectiva de Riesmann, o indivíduo considerado "inner directed" seguiria, a partir de uma lógica interna e das qualidades e valores inatos, um paradigma de ação embutido em sua personalidade desde o nascimento. A partir de uma perspectiva skinneriana, seria o oposto: o indivíduo, concebido como uma "tábula rasa", pode ser moldado e preenchido conforme aos conteúdos societários de sua época. Na primeira vertente interpretativa, a educação não pode fazer "nada" com o sujeito; na segunda, "tudo"! Na primeira interpretação, o indivíduo já vem programado a partir de um *telos* "divino" ou da "natureza" que escapa ao controle humano. Sua "educação" seria

impossível, já que traz a bagagem de todos os seus valores e conteúdos consigo, desde o nascimento. Existe toda uma linha de argumentação (tanto na Psicologia e na Linguística, quanto na Sociologia Moderna) que defende o ineísmo das estruturas. Se isso fosse verdade não precisaríamos mais de educação. Na visão skinneriana, no entanto, o indivíduo não traz bagagem nenhuma; ele vem sem nenhuma substância ao mundo, espelhando em seu interior meramente os valores vigentes no seu "meio social". Neste caso a educação seria onipotente, podendo moldar o indivíduo de acordo com os seus interesses e as suas necessidades. Bastaria condicioná-lo, então.

Sabe-se, no entanto, que as coisas não se dão nesses extremos. Eu, ultimamente, tenho trabalhado muito com Piaget, tenho me convencido cada vez mais da validade da proposta teórica deste estudo: a psicogênese infantil. Piaget demonstrou que os indivíduos constroem a sua personalidade, sua consciência, seu pensamento, sua moralidade, em um longo processo de assimilação e acomodação, em que elementos do meio exterior são absorvidos na organização interna das estruturas cognitivas, tendo o indivíduo flexibilidade suficiente para se acomodar e ajustar às inovações percebidas no mundo exterior. Nessa linha de interpretação há margens bastante grandes para concretizar um projeto educativo, no qual nem tudo é possível, mas muito se pode fazer ou impedir que aconteça. O meio social poderá ou não por à disposição dos indivíduos aqueles elementos de que necessitam para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, ou seja, de todas as suas competências. O indivíduo, por sua vez, tem sua própria "cabeça", que ele mesmo molda e "faz", selecionando habilmente os impactos de fora à base de seus impulsos e disposições internas.

Os indivíduos, assim concebidos, têm,

portanto, uma contribuição a dar ao processo educativo e societário, moldando e transformando o triângulo ressaltado pelo Professor Carneiro Leão e por mim sociologicamente reinterpretado. Esses indivíduos não serão eternamente submissos às estruturas de dominação vigentes (Estado), nem explorados eternamente pelo sistema capitalista de produção (capitalismo), nem eternamente subdesenvolvidos, pela mera ironia do destino de terem nascido brasileiros (Chico), latino-americanos ou africanos...

Vimos que a própria estrutura de dependência pode contribuir, involuntariamente, para que a consciência dos indivíduos se aguçe, facilitando o reconhecimento das contradições e desmascarando as intenções de disfarce elaboradas pelos aparelhos estatais e ideológicos.

Desta forma, o indivíduo, que constitui o centro de atenção e das intenções do sistema capitalista e de seu aparelho repressor ou ideológico (o Estado), pode deve transformar-se em sujeito capaz de romper os condicionantes estruturais que procuram limitar o pleno desenvolvimento das suas aptidões humanas, criando estruturas sociais construídas e mantidas, reformuladas ou desfeitas, pela atuação participante e consciente de todos os sujeitos. O pré-requisito disto é que haja de fato sujeitos conscientes. E a educação pode colaborar no desenvolvimento desses sujeitos conscientes. É em torno disso que poderíamos aprofundar este debate. Obrigada.

#### **RÉPLICA DE CARNEIRO LEÃO A BÁRBARA FREITAG**

Quero agradecer à Professora Bárbara a contribuição que ela nos traz em sua proposta de concretização, abrindo as questões dentro do triângulo e transformando-o, pelo acréscimo de mais um vértice, num quadrado.

Indiscutivelmente, a educação tem o papel de formar a consciência, de formar personalidades e individualidades. Esta ação educativa que indiscutivelmente se vem exercendo está sintonizada com os interesses do sistema industrial. Então eu me pergunto: o que acontece com a educação montada predominantemente como aparelho ideológico? As televisões, os jornais, os rádios, os filmes, os cartazes, estão todos a serviço de determinados interesses, objetivando sustar determinada forma de explosão das consciências. Também estou convencido de que todo indivíduo está aberto à possibilidade, mas esta abertura é uma janela, uma faixa que vai se estreitando à proporção que o indivíduo cresce. Com a idade vão se impondo as injunções da sociedade, as pressões do sistema, exigindo dele, sob pena de morte da sua liberdade, a renúncia à condição de sujeito e pessoa. A morte do sujeito é a grande denúncia que, no final do século passado, nos fez Nietzsche ao proclamar a morte de Deus. Numa situação dessa, a margem de autonomia da consciência na ação e na prática educativas se reduz concretamente a qualquer coisa vizinha de zero. O que sobra então é apenas a esperança de que os potenciais inesperados do indivíduo, sem hora nem vez, cheguem a virar o fio e se insurjam contra toda ação repressora. Nessas condições, vejo a ação educativa contribuindo indiretamente para a formação do sujeito. "Indiretamente" quer dizer com a força extraordinária da negatividade, segundo as palavras de Hegel.

Moldados pelos aparelhos ideológicos, os indivíduos aos poucos se revoltam na força de suas possibilidades sufocadas contra as pressões do sistema. Por isso, constituir o sujeito é que perfaz todo o problema. Educar a consciência do sujeito — nisto é que consiste justamente o desafio que nos traz a industrialização. As estereotipias, as padronizações e uniformi-

dades surgem com os mecanismos de funcionamento da indústria. Daí o impasse educativo em que nos debatemos. Imaginemos nossa situação: dizemos hoje que o grande problema é a reestruturação da sociedade, onde o combate à inflação é prioritário. No entanto, as técnicas, os recursos e métodos de solução se mantêm à margem das grandes sociedades, pois nem falam a língua comum de todos. A sociedade brasileira não tem nem as condições para adquirir uma consciência correspondente e, não obstante, lhe é imposto viver e responder às exigências de uma solução que ela ignora. Poder-se-ia dizer que sempre foi assim. Também na religião a sociedade brasileira não fala a linguagem misteriosa da dogmática e da liturgia cristã, e, no entanto, o cristianismo é a religião dominante. A diferença essencial é que a economia não é religião mas pretende valer-se do modo de agir das religiões.

A questão do Terceiro Mundo está por toda parte. Nós recebemos das metrópoles industriais as matrizes de quase tudo. Esta dependência, no entanto, não resulta de falta de criatividade social do brasileiro, como muitos outros exemplos o demonstram. O futebol é um deles. Inicialmente nos veio falando inglês, e nos primeiros tempos falamos inglês jogando futebol. As regras do jogo, as posições em campo, os sistemas e as táticas, as bolas e os equipamentos, tudo era importado da Inglaterra. Mas a sociedade brasileira se identificou com o futebol. Descobriu e encontrou em seus movimentos e em suas manobras a si mesmo. Viu no jogo da bola, nas fintas e nas mossas a sua própria pobreza. O mesmo comportamento do garoto de nossos morros, que tem de roubar comida nas feiras livres e evitar ser agarrado pelo guarda, pelo feirante, e enganar a polícia, é o mesmo jogador de futebol gingando em campo para controlar a bola e retirá-la dos pés de seus marcadores. O futebol jogado no Brasil é o futebol

da criatividade de sua pobreza. Certa vez, Gilberto Freyre disse que o brasileiro joga futebol dançando o samba. É que o brasileiro dança o samba enganando a pobreza de sua vida. Em decorrência dessa grande identificação não foi difícil criar uma linguagem própria, técnicas e táticas baseadas na improvisação e inventividade do momento. Aqui temos o exemplo de como é possível uma sociedade pobre, do Terceiro Mundo, dar uma resposta própria e original aos desafios de sua sobrevivência e de seu encontro com as exigências de uma ordem industrial, ao passar de uma sociedade agrária para uma sociedade urbana.

**A Professora Lena Castello Branco** – Teremos agora a palavra do Professor Newton Achilles von Zuben. Devido a ausência do Professor José Mário Pires Azanha, que seria o seu debatedor, sugiro que o substituam os professores Carneiro Leão e Bárbara Freitag. (...) Acertada a alteração, solicito ao Professor von Zuben que inicie a sua exposição.

## 2º EXPOSITOR

**Newton Achilles von Zuben\***

Senhora Diretora, Senhores Professores, demais participantes.

Devo confessar-lhes o quanto me honra estar aqui presente, participando deste debate para o qual fui convidado graças unicamente à benevolência dos organizadores.

Devemos reconhecer que a temática não é nova. Pretender dizer algo novo sobre a questão dos valores em educação é correr o risco, a meu ver, de pecar por presunção. No entanto, emprestando uma expressão a Husserl, a filosofia é **laborio-**

sa; busca sempre outras facetas, o não-dito; importa-se com o originário. Esta percepção de si do filosofar como laborioso leva a um segundo ponto interessante: não existe um caminho real ou imperial da filosofia, vale dizer, o pensamento filosófico não poderia prover-se de instrumentos universais. O método é um caminho, uma abertura. O método filosófico vincula-se à indigência própria à filosofia, que não é nem uma ciência empírica, uma vez que seus objetos não são acessíveis empiricamente, e nem uma ciência matemática, capaz de construir, segundo Kant, seus conceitos. A filosofia é uma ciência conceitual. Ela se esforça por colocar em relação conceitos e constatar o valor real dos conceitos. Em suma, uma verdadeira tarefa de Sísifo! A filosofia não pratica um método preconcebido. E mais: o papel quase autônomo dos conceitos filosóficos, infelizmente, pode levar a abusos. Os conceitos podem, assim, ser tomados como esquemas dogmáticos e a filosofia se torna escolástica.

Como a questão que agora nos interessa, a saber, os valores na educação, diz respeito à condição humana, acho primordial que não se pense mais a condição humana, o homem, a partir de uma necessidade de essência, mas a partir de uma necessidade de existência. A dificuldade a que nos levou a tradição consistiu em reduzir a essência do homem a uma diferença específica (em detrimento do "comum"). Esta se pensa como necessidade e não como acontecimento, história, realidade contingente, tornando-se necessidade por assunção. A condição humana, digo, os fenômenos humanos possuem um núcleo real, graças ao qual irrompem no mundo dos eventos. Tais fenômenos formam um contexto que, ao mesmo tempo que é vivido, pede uma exposição conceitual que engaja toda a filosofia.

Neste clima situo minha colaboração. Estas reflexões não pretendem ensinar

\* Newton Achilles von Zuben é Chefe do Departamento de Filosofia e História da Educação da UNICAMP.

nada a ninguém, mas indicar pistas. Situo-me, feliz ou infelizmente, no campo da filosofia, uma vez que não nego minhas razões, ao contrário, elas muito me honram. Em vez de alegria e consolo pela descoberta de pretensas respostas, o que encontrei foram outras questões e indagações que relançavam sem cessar à reflexão. Eis aqui o resultado do meu esforço.

O tema proposto para este debate é, ao mesmo tempo, fascinante, provocador e polêmico. Fascinante porque, embora antigo, exige de cada um de nós reflexão cuidadosa. Provocador porque se coloca no entrecruzamento de vários discursos que amíúde se conflituam, cada qual avançando suas posições, ora rígidas, ora conciliadoras. Polêmico, felizmente, pois mesmo no âmbito estritamente filosófico foi e permanece objeto de pesquisas e debates que, como nos mostra a história, caminham em direções diferentes, permanecendo irreduzíveis uns aos outros. É exatamente seu caráter polissêmico que nos leva a pensar.

Aceito a tarefa consciente das limitações impostas pela amplitude do tema, aliada à restrição imposta pela natureza deste trabalho. Além do mais, o próprio tema traz em seu bojo dois conceitos de candente atualidade e de igual polissemia. O conceito "educação" e o conceito "valor" são hoje, a meu ver, conceitos doentes. Sofrem daquilo que podemos designar "sobrecarga semântica": à força de designar, de significar muito, correm o risco de nada mais significar. Atribui-se-lhes extensão tão vasta, daí resultando redução de seu significado. Tão numerosos são os tipos de conhecimento, tantos são os pontos de vista que tratam do valor, tantas as ciências que estudam a educação, que se faz necessária uma tarefa de assepsia conceitual. Agora, o que fazer com os doentes? Matá-los ou tentar sua recuperação? Como encarar tal tarefa? Na realidade, cada tradição, cada escola filo-

sófica, cada ciência humana tem sua concepção da educação e todas pretendem esclarecer o fenômeno humano que se esconde atrás do conceito. Neste campo polêmico, parece-me que os cientistas permitiram até aos próprios educadores dizer alguma coisa! Tem-se considerado a educação quase que exclusivamente relacionada com a instituição "escola", em detrimento de outras instituições humanas. Tais teorias, ao tentarem solucionar a intrincada e dantesca problemática que envolve tal instituição e devido à correlação reducionista que estabeleceu com o projeto de educação, acabam por transferir, por fazer impregnar os ranços daquela problemática sobre a educação. O mesmo ocorre com os valores, com as afirmações de valor. Quanto a isso, devo observar, em primeiro lugar, que as realidades a que se referem os conceitos de valor e de educação dizem respeito, repito, ao domínio humano. E o homem é um ser inacabado cujo caráter primordial é o ter de lutar pelo seu acabamento: o existir, mais que um dado, é uma tarefa. O homem concreto é um ser em processamento, ou melhor, em projeto. A existência, deste modo, não pode, sem contra-senso, ser terminada e determinada como objeto. Toda ambição em pôr termo ao pensamento, à história, parece-me movida por um secreto instinto de morte. Observo, em segundo lugar, que deve ser denunciada qualquer tentativa em reduzir o homem a fatores e depois privilegiar um dos componentes, reconhecendo-lhe o direito de dar conta da existência humana em sua totalidade. Por outro lado, a alternativa do tudo ou nada acaba por desfigurar a verdadeira questão.

Há que se notar, finalmente, que as respostas dos cientistas, especialistas e filósofos e as doutrinas e sistemas por eles elaborados são respostas às suas questões e, portanto, relativas à questão e a seus condicionamentos diversos. Não há possi-



bilidade de isolá-las do conjunto de que fazem parte.

Quando um conceito é assim afetado pela expansão cancerosa de seus modos de uso, o que se pode fazer? Creio que não é conveniente simplesmente legisferar sobre palavras ou conceitos, nem decidir "ex-cathedra" que um conceito é proibido. Por outro lado, a extensão e mesmo a expansão do sentido pode seguir eventualmente a expansão de certo mal-estar e de suspeita. Talvez o abuso que aflige o emprego de um conceito, ou antes, a intensa sobrecarga semântica que lhe é atribuída, seja sinal de dúvida, de suspeita, de uma crítica sem limites que atormenta a consciência que a modernidade tem de si mesma. Como afirma o professor Ricoeur. "Vê-se então que vivemos numa sociedade que, de um lado, é cada vez mais racional nos seus meios, em suas técnicas, em sua organização, mas, de outro lado, cada vez mais incerta de seus próprios objetivos e que, por esse modo de ser, descobre um abismo de 'non-sens' no âmago de seus empreendimentos de racionalidade." (Reflexão filosófica e engajamento).

O serviço que a reflexão filosófica pode prestar é a tentativa de restauração do sentido, ponderando o uso por uma consciência exata das criações de sentido que caíram no esquecimento por força do uso excessivo. Não se trata, pois, de banir do vocabulário conceitos polissêmicos, prenhez de ambigüidade, mas sim curá-los. Isso poderia ser feito pela circunscrição em um âmbito determinado de sentido, o que levaria a limitar seu uso. Esta delimitação traduz uma preocupação metodológica e não pretende reduzir-se a uma armadura única e erigi-la como absoluta. Esse risco deve ser evitado a qualquer preço.

Assim, quanto aos valores, perguntamos: Trata-se, por acaso, de estabelecer uma lista dos valores hierarquizados se-

gundo sua importância e, então, descrever-lhes a natureza e perscrutar as relações que se estabelecem entre eles? Ou então estabelecer sua origem ou seu estatuto ontológico? Ou deve-se desenvolver um estilo de investigação e de raciocínio próprios a este objeto e construir um sistema lógico formal? Mas aí a preocupação se voltaria mais para a "linguagem sobre" e não para os valores.

Outra questão: Haveria valores intrínsecos, vale dizer, realidades transcendentes, axiológicas, que indicariam os princípios de nossa ação? Ou o valor teria sua fonte na "desejabilidade" do homem? (Cf. Spinoza: "não desejamos uma coisa porque é boa, mas é boa porque a desejamos"). E mais: Qual a importância e o impacto sobre nosso empreendimento de racionalidade da denúncia nietzschiana com sua crítica niilista de todos os valores encarnados na moral cristã? E a exigência do mesmo Nietzsche de uma "transvaloração", de uma nova ordem de valores, a do super-homem livre e poderoso? De fato, está no seio da proposta nietzschiana da idéia de "ultrapassagem" o conteúdo implícito de todo valor. Nesta ótica, o valor é a manifestação do poder que o homem tem de ultrapassar-se, de projetar-se para além de si mesmo; o valor marca a sua (do homem) transcendência. Assim, temos Sartre afirmando: "a realidade humana é aquilo pelo que o valor chega ao mundo".

Agora, quanto à educação, a dificuldade não é menor. Todos temos uma idéia de educação e (por que não admitir?), lá no íntimo, cada um de nós crê que é a melhor definição! Muitas vezes, nas definições apresentadas, o conceito de educação aí existente é meramente funcional ou regulador e não determinante. Nelas procuram-se encaixar esclarecimentos de problemas para os quais já, *a priori*, se ofereceram soluções. A densidade da realidade que tenta revelar-se pelo conceito é

preterida; maior destaque é dado ao aspecto formal dos constructos em detrimento daquilo que eventualmente não pode ser apreendido pela razão, pelo conhecimento.

A educação, antes de ser concebida, é vivenciada, é querida, diz respeito ao querer humano, ao existir concreto e histórico do homem. Não do homem como sujeito — a ênfase poderia esquivar-se para o meramente individual —, mas como **existente** na pluralidade dos homens — aqui a primazia seria dada à relação, ao coexistir. Como já aludí, a vinculação exclusivista da educação com a “escola” (sentido mais amplo de escola em todos os graus previstos pelas leis, decretos, normas e regulamentos — que muitas vezes nos nem temos) está tão presente nas análises dos cientistas que tratam da educação, que esta vinculação parece um *a priori*. Quando parecem questionar tal vínculo o fazem sem o devido rigor e desenvolvem suas análises dos componentes do processo todo manipulando-os como simples objetos de investigação, como se nada dissesse respeito ao homem e sua ambígua e misteriosa existência. Creio que é necessário uma atitude menos objetivista para se estudar a realidade humana e tudo o que ela engloba.

Não cabe, no âmbito deste trabalho, elaborar um inventário de pontos de vista. Apresento simplesmente uma sugestão ou uma pista de reflexão. Optei por articular os dois conceitos, buscando um campo onde isso me seria viável. Não posso negar minhas raízes; elas são ao mesmo tempo meus limites e a fonte de minha investigação. Não pretendo, no entanto, ser arauto de uma atitude pragmática, procurando na filosofia “o guia da existência” (Cícero). Optar por um ponto de partida e de apoio não significa sujeição a amarras dogmáticas, com pretensão à posse da verdade. Aliás, somos sempre tentados a reivindicar, com a verdade, uma relação de

proprietário ou de criador. Devemos antes estar disponíveis à verdade; o homem, mais do que pensar a verdade, ele a vive, ele é antes possuído por ela e não a possui. Ao mesmo tempo que nos ensina um ponto de partida, a filosofia nos equipa com certas disposições em acolher a experiência e recolher o sentido onde ele se apresenta. Mais que respostas, são questões que provocam a investigação filosófica. Recolher um sentido implica uma familiaridade inaugural com o sentido; para apreender é necessário compreender. A filosofia busca a “com-preensão”.

Agora, como valor e educação poderiam ser com-preendidos em um âmbito comum? Mais que investigar as condições de possibilidade de sua inteligibilidade, por que não buscar as condições de realização efetiva? “Valores” e “educação” dizem respeito — pela terceira vez eu repito — à dimensão humana na sua situação no mundo concreto, no seu existir histórico. Há como que uma simbiose entre educação-homem-valor. Estamos no âmbito da ética cuja função será de mostrar como o homem encara a tarefa de auto-afirmar-se no seu existir histórico com outros homens. Não me limito aqui a um simples conceito de homem. Tal conceito se mostra inútil, uma vez que, antes de ser objeto de conhecimento, o homem é reconhecido e é objeto da vontade. Mais que uma tarefa intelectual, teórica, a auto-afirmação é uma tarefa volitiva, do querer. Não proponho aqui a recuperação de uma filosofia do sujeito. Embora se reconheça uma prioridade noética, como afirmou Husserl, dos atos intelectuais — pois a vontade visa o que é conhecido —, há que se reconhecer na vivência uma dimensão ante-predicativa, que justamente é pressuposta de todo ato cognoscitivo. A primazia concedida tradicionalmente ao conhecimento racional já foi inúmeras vezes questionada. Em seu **O formalismo na ética e a ética material dos valores**, Max

Scheler observa que “nossa atitude originária em face do mundo em geral, não somente em face do mundo exterior, mas igualmente em face do mundo interior... nunca é exatamente uma atitude, ‘representativa’, uma atitude de ‘percepção’, mas ao mesmo tempo e... primitivamente, uma atitude emocional implicando uma apreensão de valores” (p. 213). E Pascal, ao afirmar que “o coração tem razões que a razão desconhece”, quis enfatizar a existência de uma dimensão da experiência humana como vivência (Erlebnis) que não é acessível ao entendimento, mas sim a uma visada afetiva.

E mais, os valores engajam cada um de nós, na medida em que o sentimento onde eles se revelam se prolonga em exigência; os valores não permitem neutralidade, eles levam à ação. Como já observei acima, o pensamento nietzschiano explícita o que é vivido em toda ética, a exigência de ultrapassar-se, de transcender. Esta exigência se apresenta ao homem no seu existir: se o homem acomoda-se naquilo que é, se ele se assume em vez de inventar-se, aí ele morre. No que se refere à educação, permito-me, à guisa de pista de reflexão, sugerir uma concepção que explorei em um trabalho meu já publicado — **A emergência do sujeito e a educação**. Assumi a definição apresentada pelo Professor Ricoeur em sua obra **História e verdade** (p. 219): “a educação, no sentido forte da expressão, não é talvez, senão o justo, mas difícil equilíbrio entre a exigência de objetivação — isto é, de adaptação — e a exigência de reflexão e de desadaptação; é o tenso equilíbrio que mantém de pé o homem”.

Uma reflexão filosófica sobre a questão dos valores e sobre a questão da educação deve alicerçar-se, a meu ver, em uma indagação filosófica sobre a condição humana em situação histórica. Trata-se, assim, de refletir sobre o que estamos fazendo, pelo simples fato de sermos ho-

mens situados historicamente numa realidade mundana e social.

Homem e mundo selam um pacto primordial, são correlatos, articulam-se dialeticamente. E esta abertura do homem ao mundo é a temporalidade, a historicidade.

Admitindo-se que a historicidade é uma das categorias fundamentais para se entender o existir do homem, na sua relação com o mundo e com os outros, a reflexão sobre as relações entre educação-valores e a condição humana poderá servir-se daquela categoria como alicerce e como meio de compreensão. Como entender a historicidade?

A historicidade revela o sentido profundo de uma dimensão primordial na condição humana — que pervade tanto os valores como a educação — que é dimensão de relação.

A historicidade revela a primazia do *a priori* existencial que é o vínculo do homem e do mundo; a historicidade mostra, além disso, a condição humana como “existência plural”.

Reconhecer o caráter histórico do existir é afirmar que não há mundo em si no qual o sujeito que eu sou se deixaria explicar por algo exterior; é afirmar que não há pensamento absoluto, um cogito transcendental que constituiria o conjunto das significações. As duas posições, a de um mundo em si e a de um pensamento intemporal, autônomo, negariam a condição que é nossa, fazendo supor que tudo já é dado. A existência que nós somos, a condição que é nossa, se engolfa, se enraíza, num mundo ao qual ela se abre antes de se conhecer a si própria. É através da opacidade do mundo, e da descoberta do outro, que se revela a condição do homem, para o qual a temporalidade é, ela mesma, a condição de um sentido que se revela sem jamais se encerrar.

A existência não é encarada como uma faculdade própria ao homem, mas ela designa, ao mesmo tempo, o mundo e o

homem; há que diferenciá-la da noção de sujeito ao qual se vincularia um objeto de uma teoria do conhecimento. E o "sentido" é precisamente aquilo que está em questão nestas relações de existência. Esta relação se dá dialeticamente. Tomo este conceito no sentido que Merleau-Ponty lhe atribui. A existência é dialética, enquanto ela é retomada, e ultrapassagem de situações anteriores, enquanto ela, na coexistência, é conflito e conciliação. "A dialética — diz Merleau-Ponty, em sua obra *Sinais* — não é uma relação entre pensamentos contraditórios e inseparáveis, é a tensão de uma existência em direção a uma outra existência que a nega e sem a qual, no entanto, ela não se sustenta" (p.195).

Tal dialética é história, sua modalidade não é aquela de uma necessidade pré-estabelecida.

Para dar conta do devir histórico do homem, no seu existir, devemos pressupor uma compreensão prévia da existência — que não é conceitual — que é a própria existência como abertura em relação ao mundo e aos outros. É nesse sentido que se diz que a existência é projeto, vale dizer, ultrapassagem da natureza que a condiciona. A realidade física, bruta, torna-se "mundo", "circunstância", para usar uma expressão do espanhol Ortega y Gasset. A abertura ao mundo que caracteriza a existência é um desvelamento (do sentido), desvelamento esse que é uma ação.

E mais, a existência humana, como práxis, como presença ao mundo e transformação do mundo, é, ela própria — mas sob uma forma não conceitual —, compreensão de si. É este meio, esta "circunstância" de compreensão implícita, que alenta o devir da história.

O homem contemporâneo tornou-se profundamente consciente do porvir. Isso não significa que ele se tenha tornado o mestre onipotente do futuro, mas que, pelo seu engajamento, percebeu-se capaz

de contribuir na constituição deste futuro. Este porvir não é simples segmento do futuro, algo que ocorre necessariamente, mas um horizonte de possibilidades a serem realizadas. A consciência da historicidade tornou-se mais aguda devido ao fato de que nosso mundo se encontra numa encruzilhada; a humanidade se defronta com um mundo a ser construído.

Afirmar a historicidade da existência humana significa reconhecer que o homem é um ser situado no mundo, um ser de relações, capaz de intervir no mundo, revelando-lhe um sentido (é a cultura). Agora, a questão que se coloca é a da articulação da dimensão histórica e da dimensão pessoal, isto é, a articulação entre a história e o destino pessoal de cada homem. A história, para alguns, parece ser feita sob o agulhão de forças anônimas e onipotentes fora da concretude dos homens que, de certo modo, são levados nesse movimento. Como entender então a inserção individual na história? A história é por acaso tomada por um determinismo específico ou é um produto da liberdade? É fácil reconhecer um destino próprio dos grupos humanos, destino cuja realização é buscada através da história. E mais: O destino de cada homem limita-se à participação no destino coletivo? Pode-se reconhecer no destino de um homem concreto alguma dimensão alheia ao movimento global da história? Como a dimensão existencial, caracterizada por seu aspecto singular e único, poderá articular-se à dimensão histórica, caracterizada pelo seu aspecto universal? Tais são algumas questões que devem ocupar a indagação sobre o sentido do existir.

Nesta linha de pensamento torna-se difícil aceitar a idéia de uma pré-destinação vital ou mesmo social dos valores. Ao se submeter o desdobramento da ação humana a uma espécie de formulário pré-fabricado, cede-se à obsessão de uma resolução objetiva do ser humano. Manifesta-se,

desse modo, a tentação muito corrente hoje que consiste em preferir a inteligibilidade à **pessoa**. De fato, o homem é um ser político; a convivência com outros é um dado. Não é o homem, mas os homens que habitam nosso planeta, afirma Hannah Arendt. "A pluralidade é a lei da terra", continua ela. Não se pode, entretanto, subtrair ao homem o poder de escolha, de decisão. Ao indivíduo que opta por tal ou tal valor não corresponde a figura do viajante sem bagagem que, sem cessar, parte do marco zero para criar o mundo e a si próprio. Toda decisão tomada na ordem do valor supõe adesão a uma possibilidade existente. A realidade primitiva é seu vínculo, sua convivência com o mundo. É no próprio entrelaçamento das relações sociais que ocorre a afirmação de valor, a opção por tal ou tal valor. Tal é o limite da finitude humana que impõe sua condição restritiva a toda ação. Repetindo Ortega y Gasset, "eu sou eu e minhas circunstâncias". A afirmação de valor tem como medida o âmbito da ação de cada existência pessoal no seio do social. A historicidade é então a condição de desvelamento dos valores no seio da convivência homem-mundo-outro.

Finalmente a educação. A educação foi concebida como pista, como sugestão, como o equilíbrio de duas forças correlativas presentes na ação humana. O autor citado emprega a metáfora da estatura vertical do homem. Isto não é uma característica dada, mas cada homem deve conquistar tal estado, e conquistar penosamente. Depois de estar em pé, nós precisamos fazer esforço. A criancinha faz um esforço ao iniciar a marcha, senão cai — é a queda. Mas a queda não é alguma coisa terrível. Veja bem o exemplo histórico de praticamente toda a tradição dos palhaços do mundo todo... Dirigiram na queda o ponto de riso. Enfim, é uma coisa que não é tão dramática; pode tornar-se proveitosa. A educação é a força que sustenta

a ação transformadora do homem.

As forças em equilíbrio são a adaptação e a desadaptação ou a reflexão. A adaptação é a própria situação do homem no seio das realidades que o cercam. Uma circunstância, um ambiente, o mundo o sustenta. A adaptação é fruto da iniciativa do homem a partir de certos determinantes. Homem e mundo no plano do sentido são equifundamentais, devido à sua mútua correlação. A desadaptação é a quebra, a ruptura é a negação. O homem é o ser que diz não. Ele rompe o equilíbrio, ele questiona pela reflexão. A reflexão é a retirada, o distanciamento estratégico e, ao mesmo tempo, recusa do conformismo, combate contra a alienação. Subjugado, o homem se revolta; oprimido, se rebela.

A cultura é também aquilo que desadapta o homem, vale dizer, o mantém pronto para o outro, aberto para o todo.

A objetivação e a reflexão não são dois estágios que se sucedem, mas dois momentos interligados no equilíbrio. As duas forças estão sempre presentes na própria tarefa que o homem se impôs: transformar o mundo e a si próprio. E nesta tarefa a educação ocupa lugar central ou, diria mesmo, até assemelha-se ao próprio projeto da existência do homem como ser histórico e social no seu constante diálogo com o outro.

Procurei esboçar algumas idéias. Não tive a ousadia de apresentá-las "claras e distintas". Tentei circunscrever um espaço de racionalidade capaz de pensar o homem na conjunção de sua dimensão histórica e de sua liberdade. Orgulho-me da investigação reflexiva que respeita a grandeza do humano. Envergonho-me de pertencer a uma geração que usa amiúde a palavra da reflexão, do conhecimento, para proclamar a morte do homem, travestido em meio ao serviço da produção e do consumo. Mais que objeto de investigação e

planejamentos, o homem é um evento de liberdade.

Rejeito a palavra violenta que impõe aos outros suas razões sem respeitar o direito destes de ter as suas. "O objetivo da educação totalitária — afirma a politóloga Hannah Arendt — nunca foi insuflar convicções, mas destruir a capacidade de adquiri-las". A ambigüidade própria ao existir do homem é prenehe de simbolismo. O símbolo, em sua acepção primeira, mais que simples entrave ao pensamento, é, como o enigma, impulso à reflexão. A ambigüidade da existência nos leva a tomar consciência da impossibilidade de uma compreensão total do fenômeno humano. Deve-se estar ciente dos limites de todo empreendimento de investigação. Pelo seu ato específico de retomada, o filósofo e os cientistas em geral colocam as "atitudes" manifestadas pela ação concreta dos homens ao nível de categorias. Esta mudança de nível que aspira o rigor e a clareza nas idéias não deixa de provocar um empobrecimento inerente a toda tarefa de reflexão, de abstração, de distanciamento do concreto. A síntese, o sistema, a análise, se processam em detrimento da busca da intimidade e da singularidade da ação sem seu acontecimento cotidiano.

Retomo, para finalizar, as palavras de Pascal: "O coração tem razões que a própria razão desconhece." Creio que a palavra pode recuperar o "coração" como núcleo de onde brotem, sem dúvida, as emoções, mas quiçá, em última análise, nossas preferências e nossas atitudes decisivas.

## 2º DEBATEDOR

**Emmanuel Carneiro Leão**

Desejaria congratular-me com o Professor Von Zuben pelas colocações que ele nos fez, centradas sobretudo na realidade pessoal e libertadora do homem.

Sem essa centralização na realidade li-

bertadora do homem, não seria possível nem mesmo perguntar pelos valores da educação ou desencadear um processo educativo, ou simplesmente dar-se conta de que a realização de qualquer prática educativa não esgota a realidade da educação. A existência humana é a viagem que os homens fazem entre realidade e realização. Somos continuamente solicitados pelas estruturas industriais, pelos sistemas ideológicos, pela pressão dos interesses, pelos conflitos das idéias, a assumir esta viagem, para passar de realização em realização e nunca esgotar a realidade.

Quanto à colocação do Professor Von Zuben de que a filosofia é uma multiplicidade de respostas, de sistemas e discursos, congratulo-me também com ele porque tudo isso são realizações de que a realidade necessita para se afirmar como além dos limites de todo conceito e dos fins de toda definição. Certa vez perguntaram a Hegel: como é que a filosofia diz que a verdade é uma só, é universal, é necessária e imutável e, no entanto, ao longo da história da filosofia, existe uma multiplicidade infinda de verdades, cada filósofo tem a sua, quando um filósofo diz A, o outro diz B? Sabemos qual foi a resposta de Hegel: a verdade não é a parte; a parte é apenas a passagem de que necessita a verdade para chegar a si mesma no todo. A verdade é o todo. Os sistemas filosóficos são necessários, não para serem consagrados como resposta cabal e absoluta. Os sistemas filosóficos são necessários para serem ultrapassados pelas novas realizações que a realidade vai destilando na história. A verdade não é a parte; por isso os sistemas de verdade falam da verdade, isto é, a partir dela e não sobre ela. A verdade de uma filosofia é todo o processo de sua história. É esta perspectiva dinâmica de totalização infinda que constitui o aguilhão, a provocação e a pulsão de todas as evoluções e revoluções da história. Por sua força, o movimento histórico tem o

horizonte. É o que nos diz Nietzsche nas palavras: o amável no homem é ser ele uma ponte e não um ponto final. Hoje vivemos um momento de transição e uma época de passagem. Sentimos a cada passo uma insatisfação histórica. Por isso é que a imagem da queda como condição de levantar-se, proposta pelo Professor Von Zuben, é a própria condição de possibilidade das práticas educativas. É por ela que todos os padrões, modelos e paradigmas não significam a morte da condição humana, mas o que Platão chamou de "melete thanatou", aceitação na morte da época antiga de uma nova época, de uma nova história.

### 3º DEBATEDOR

**Bárbara Freitag**

Bem, está difícil comentar agora o andamento da discussão, porque nem sei por onde começar... Mas eu gostaria de destacar, talvez, uma temática que me impressionou na exposição do colega Von Zuben — a discussão dos valores — e volto à minha tecla sociológica.

A discussão introduzida por ele refere-se à possibilidade filosófica de refletir valores, de refletir a educação... Eu acho necessário irmos além, e pensarmos a possibilidade da existência, da vigência de valores. Mas também aí ele nos indicou a pista e não deixa de ser uma pista que, na reflexão sociológica, está sendo seguida por muitos teóricos: a pista da interação.

Valores não existem abstratamente. Valores têm que ter validade — isso já o velho Max Weber dizia; os indivíduos se orientam segundo certos valores se esses têm aceitação social, se têm o consenso dos indivíduos que os partilham e respeitam. Há uma reciprocidade no respeito aos valores: eu faço isso se você também o fizer. Digamos, por exemplo, as leis do trânsito: só respeitamos o sinal vermelho

se o outro também respeitar o sinal verde. Se não houver esse respeito, essa aceitação, essa internalização do valor e a sua prática na interação social, esses valores não existem, estão sociologicamente fora de ação e, portanto, não têm vigência. Esses valores não orientam a ação humana, não se concretizam historicamente. Podemos ter valores abstratos, mas, à medida em que ninguém "dá bola" a esses valores, eles passam a não existir sob o ponto de vista sociológico e inexistem na prática. Por isso foi importante ter o colega ressaltado a necessidade da existência.

Ele muito bem lembrou as categorias filosóficas da vivência individual e social dos valores, mas, sociologicamente, elas só existem ao nível individual na medida em que são partilhadas no contexto social, numa situação histórica concreta; acho que esse lado, para nós, é muito importante. Nesse sentido é quase que arbitrário se falar em "vamos implementar tais e tais valores". Esses valores têm que existir, têm que estar arraigados no contexto social, na cultura vigente, porque, caso contrário, não têm validade e, portanto, serão desrespeitados. Toda nossa reflexão de podermos ou não "introduzir" valores na educação depende dessas condições de institucionalização de valores ao nível da sociedade e da internalização de valores ao nível do indivíduo.

Aqui há, de fato, uma possibilidade de retornar ao nosso debate sobre o valor ou não do indivíduo, a liberdade ou não do indivíduo fazer a sua vida, fazer o seu contexto, de desenvolver-se como tal. O indivíduo — bem mostra Piaget em seus estudos — seleciona muito bem os seus valores. Uma criança que começa a jogar bolinha de gude trata com a outra: "Quem começa? Quem ganha o jogo? Como o jogo se dá?" Se não for respeitada a regra, não haverá interação entre os dois; conseqüentemente, os valores e as normas que regem o jogo não existem. As crianças

muitas vezes desconhecem as regras; quando elas não têm ainda nível mental capaz de absorver e compreender um valor — digamos, o da liberdade, o da independência, da autonomia — são incapazes de concretizar, de viver, de realizar esse valor.

Assim, a **questão do valor** não pode ser tirada do âmbito da discussão sociológica e psicológica; temos que refletir as condições de existência dos valores, de sua realização, de sua vigência, de sua praticabilidade, no indivíduo e na sociedade.

### **RÉPLICA DE ACHILLES VON ZUBEN A CARNEIRO LEÃO E BÁRBARA FREITAG**

Sinto-me muito honrado com as observações do Professor Carneiro Leão e da Professora Bárbara, colocando em destaque algumas das preocupações apresentadas em minha exposição. Na verdade, o que pretendi foi sugerir um âmbito de reflexão para a questão dos valores articulada com a problemática da educação, e não elaborar receitas para a solução de problemas imediatos que surgem a cada momento nas diferentes situações pedagógicas. Ao filósofo cabe a tarefa, creio eu, de fornecer um instrumento de reflexão para um processo contínuo — diante das contradições e das adversidades — de “destruição” e contínua construção através da crítica dos empreendimentos de racionalidade. Mais do que procurar novas receitas ou normas com suas interdições e conselhos de conduta, o filósofo admira-se diante da brecha, da discordância, entre o que cada ser humano quer ser profundamente e o que realmente pode ser em uma determinada cultura ou sociedade. Esta tarefa de questionamento visa o delineamento de um horizonte de sentido que permite restaurar um modo de investigação filosófica que parece sufocado atualmente por uma premência em se bus-

car propostas de soluções imediatas.

Esta idéia se relaciona a um outro ponto importante, a meu ver. Esta tarefa específica da filosofia só é possível, no âmbito da cultura contemporânea, se houver um novo espírito que norteie as relações entre Ciências Humanas e Filosofia. Estas relações não devem mais ser entendidas como relações de dependência, ou de supremacia de uma sobre a outra ou de mera justaposição, mas de interdependência. No campo da Educação, isso me parece fundamental. Veja-se o exemplo desta mesa-redonda: cada um de nós, participantes, apresentou seu ponto de vista e suas reflexões, que foram debatidas com respeito e seriedade pelos demais. O ponto de articulação entre Ciências Humanas e Filosofia é a preocupação de reencontrar em nós mesmos aquela dimensão que não pode ser propriamente objeto de ciência, denominada, pela fenomenologia, dimensão do mundo vivido, que é fundamento de todo saber tanto científico como filosófico. Antes de o homem ser concebido, compreendido, ele existe. Como bem afirma Ricoeur, “é sempre através de uma reconquista do fundo não objetivável do homem que pode ser compreendida a legitimidade e a justa ambição do conhecimento científico”.

Neste confronto de diferentes interpretações, muitas vezes divergentes, está em jogo uma nova concepção da razão. Mas, sobretudo, cabe denunciar com veemência não só as tentativas de se escamotear a existência de perspectivas conflitantes — o que seria profundamente inócuo, uma vez que qualquer fato ou fenômeno se nos apresentam necessariamente sob diferentes perspectivas — mas sobretudo qualquer pretensão de um discurso à posse exclusiva da verdade ou em se erigir como único válido e verdadeiro. A razão está em crise atualmente; ou, antes, tal crise diz respeito não à razão propriamente dita, mas a um mau racionalis-



mo, na medida em que apresenta uma concepção estreita da razão que nasceu de u'a má-interpretação da ciência. Há que se pensar hoje em uma razão mais alargada que dê conta e recupere a dimensão pré-refletida do existir.

Noto, para finalizar, que o horizonte último para uma reflexão filosófica sobre os valores e educação é a dimensão social da existência humana, a dimensão política como a entende Hannah Arendt. Na verdade, a liberdade não é atribuída à escolha individual, mas a relações inter-humanas no espaço público.

## DEBATE ABERTO AO PLENÁRIO

**A Professora Lena Castello Branco** — Ainda dispomos de algum tempo. Assim, cumpre-me franquear a palavra a quem desejar fazer alguma indagação, alguma ponderação às exposições feitas e conceitos emitidos.

**A Professora Nobuko Kawashita** — Para a gente é meio difícil fazer a síntese das três falas, mas eu acho que se poderia tentar fazer aqui uma possível discussão ou uma reflexão sobre a questão educacional. Gostaria que o Professor Carneiro Leão retomasse a terceira vertente, porque acho que há um consenso quanto à busca da libertação do homem e libertação de suas potencialidades dentro das condições históricas dadas. E nesse sentido, professor, o senhor coloca uma possibilidade. Aquele aspecto que o senhor abordou, sobre a questão da criação e da reprodução e o papel da educação, gostaria que fosse um pouco mais comentado. Parece-me que há um caminho através do qual se possa refletir, porque ao buscar, através de uma anti-educação... (fim da fita).

**O Professor Carneiro Leão** — Esta é justamente a questão mais difícil, o ponto nuclear de todo o problema. Quando usamos a palavra *criar* — que sabemos ser

uma palavra romântica — queremos sem dúvida dizer que nem tudo se explica, nem tudo se produz, nem tudo se conhece. A criação não se dá por geração espontânea também. Estamos sempre imersos num paradoxo, no paradoxo de ter de aceitar que a criação não se explica e, ao mesmo tempo, de ter de fazer o máximo esforço para explicá-la. Uma prática educativa intensa não pode explicar o resultado educativo por sua intensidade, mas também sem esforço não há resultado nenhum. Conta-se que no Observatório de Jodrell Bank havia um estagiário que teimou em observar dias a fio um simples ruído de rádio a que até então nunca se tinha dado importância, por não ter nenhum sentido possível. Mas o estagiário não admitia que algo existente pudesse não ter sentido algum. Era preciso apenas esperar o inesperado. E foi esperando assim, na escuta esperançosa do ruído, que descobriu os primeiros *black holes*, os buracos negros. Grande músico é quem consegue escutar música até mesmo nos ruídos. Toda a história da evolução, e não somente da ciência, mas de toda a cultura humana, depende da coragem de um salto no escuro. Lá pelos anos 20, Einstein foi visitar Niels Bohr em Copenhague. Num passeio pelas vizinhanças do Instituto de Física, Einstein notou que todas as casas dos compositores tinham chapada nas fachadas uma ferradura invertida. Perguntando se era um talismã, recebeu a resposta de que o povo acreditava que ferradura trazia sorte. Einstein aproximou-se de um camponês e perguntou: “Você acredita mesmo que um pedaço de ferro retorcido vai trazer a sorte que você não tem?” O camponês respondeu: “Eu não sou físico, mas não acredito nessas coisas.” Einstein então completou: “Quer dizer que a ferradura não é um talismã da sorte, mas um simples enfeite?” O camponês concluiu: “Não, não é por estética nem por tradição, nem por superstição, é

porque a ferradura dá sorte, mesmo para quem não acredita.”

Assim, parece que a questão do ponto de convergência entre o que se pode fazer e o que se deve fazer é como a ferradura da sorte. Não é preciso que haja algum elo de determinação nem que se creia numa relação de causa e efeito entre ambos, basta empenhar-se numa ação transformadora com a atitude que Heráclito expressiu com as palavras: “se não se espera, não se encontra o inesperado”. Pois o inesperado é sem caminho de encontro nem vias de acesso. Nenhuma linguagem é capaz de dizer tudo que se quer dizer, e nisso está toda a sua força comunicativa.

**A Professora Lena Castello Branco** — Continua franqueada a palavra...

**A Professora Ecilda Ramos** — Gostaria de, agradecendo a gentileza da Professora Lena de me trazer à mesa, salientar que nós acabamos de receber uma excepcional aula de geometria. Partimos de uma linha, que foi a diretriz que Lena se impôs ao resgatar o INEP para a comunidade educativa nacional; a seguir, o Professor Carnerio Leão, a quem tenho o prazer de rever após tantos anos, coloca o triângulo e a sua radicalidade (se o triângulo não fosse radical não teria sido criado o triângulo amoroso). Logo, Bárbara não se conforma, e traz, como mulher que é, o quadrado, e com ele joga sobre a mesa a quaternidade de Jung, pois toda a perfeição pressupõe quatro seres. Ao jogá-lo, a figura de quatro vértices foi apanhada como uma bola por esse eminente filósofo da UNICAMP, o Professor Von Zuben, a eu saúdo (eu não o conhecia), e nós chegamos à mais perfeita das figuras geométricas, que é o círculo.

E eu me pergunto: Se nós, professores, recebendo nossos alunos para uma aula de matemática moderna com blocos de armar, o que aconteceria? Em uma turma de 40 alunos, talvez 39 pegassem os materiais e os colocassem uns sobre os outros.

Mas, por certo, haveria aquele aluno capaz de pegar o quadrilátero e começar a girá-lo com uma rapidez imensa, e esse seria o gênio — o desafio do professor — competente para abrir o espaço, a convivência entre o inesperado e a repetição.

Nós estamos, no momento, vivendo talvez aquilo que nós chamaríamos o caso do Ministério da Educação, que pretendem transformar em ME! Ir-se-á a Cultura, ir-se-á a Ciência; foge outra pomba desgarrada, a Secretaria do Desporto. Esferas administrativas cada vez mais independentes e autônomas, os Estados e Municípios, e com isto se esvai a nossa SEPS. A Universidade chegará à autonomia disciplinar, administrativa e financeira (oxalá). Que vai fazer a SESU? — eu perguntaria.

Tivemos resposta para todas estas inquietações, hoje! Saio feliz, esta tarde! Há ainda territórios e mistérios a proclamar e explorar. Haverá ainda um e sempre Ministério da Educação, porque educação é isto que nós aprendemos hoje aqui — capacidade de o ser humano superar-se a si próprio e aceitar o outro. Isto tem feito o INEP. Muito obrigada.

## ENCERRAMENTO

**Lena Castello Branco Ferreira Costa**

Agradeço à Professora Ecilda as referências feitas ao INEP, e acredito que não haja mais nenhuma pergunta a ser formulada... Caso haja, está facultada a palavra...

Volto a agradecer aos eminentes convidados pela sua presença e pelos momentos de inextinguível aprendizagem que tivemos diante das exposições, dos conceitos e dos debates que aqui se travaram.

Desejo aproveitar a oportunidade para, de maneira muito especial, ressaltar a colaboração que foi dada a esta Diretoria-Geral pelo editor da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos — Jader de Medeiros

---

Britto — que tanto honra esta casa, inepiano que é de primeira hora. Desejo também agradecer a toda a equipe de Documentação e Informação pelo trabalho desenvolvido, que nos permitiu atualizar as

publicações, dinamizá-las, difundi-las e, sobretudo, elevá-las ao nível de acolher contribuições tão importantes como a que hoje recebemos. A todos, muito obrigada.

## EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: ANÁLISE CRÍTICA DE TESES E DISSERTAÇÕES (1973-1983)

Pesquisador: Lutero Oliveira Rosa  
Instituição: Universidade de Brasília (UnB)  
Fonte financiadora: INEP/MEC

### Problema e contexto

#### 1. Expansão da pré-escola: algumas preocupações

No Brasil, a preocupação em torno da educação pré-escolar vem se intensificando nos últimos anos e pode ser constatada, entre outros, nos documentos (oficiais e não-oficiais), nos artigos publicados em jornais e revistas (especializados ou não) e nos movimentos pró-creche e pré-escola.

Constatam-se diversos posicionamentos em relação à educação pré-escolar. Pode-se dizer de forma simplificada que temos, pelo menos, quatro diferentes grupos:

- a) os que consideram a pré-escola como o lugar ideal para se deixar as crianças enquanto os pais estão desenvolvendo outras atividades;
- b) os que acham tal investimento justificável, partindo da premissa que a pré-escola propicia uma educação compensatória às crianças das classes desvalidas e/ou uma preparação para a escola de 1º grau;
- c) aqueles que a consideram importante,

mas questionam a validade e a oportunidade de se investir nesta faixa etária (4 a 6 anos), quando temos sete milhões de crianças de 7 a 14 anos fora da escola;

- d) os que advogam a necessidade de uma educação pré-escolar para o desenvolvimento da criança na fase anterior à escola de 1º grau, portanto com função e conteúdos próprios.

A preocupação dos estudiosos com a educação pré-escolar ganha destaque, também, com o aumento da demanda por vagas neste segmento educacional e a partir da constatação de que alguns documentos oficiais baseiam-se em pressupostos teóricos questionáveis.

A questão da implementação de uma educação pré-escolar adequada à realidade e às necessidades do Brasil precisa, desse modo, ser devidamente focalizada e debatida, ao mesmo tempo em que se discute sua expansão. Uma rápida visão da pré-escola no Brasil permite fazer algumas constatações: defasagem muito acentuada entre oferta e demanda; defasagem entre o número de crianças a serem atendidas e a quantidade de recursos humanos capacitados formalmente, devido à falta de cursos de formação específica a nível de 2º e 3º graus. Estas constatações levam ao reconhecimento da dificuldade de se tentar compatibilizar a expansão quantitativa do atendimento educacional ao pré-escolar com a sua qualidade, dentro de uma quadro de escassez de recursos financeiros que caracteriza o sistema educacional como um todo e, naturalmente, o seu primeiro segmento – a educação pré-escolar.

## 2. A pesquisa na pré-escola

Dentro desse contexto expansionista, carente de recursos financeiros, de pessoal devidamente qualificado e de um conhecimento científico consistente, a participação da pesquisa se impõe como um dos elementos fundamentais na definição da educação pré-escolar oferecida às crianças. Principalmente quando, para atender a um desafio da expansão, tem-se que encontrar soluções inovadoras a baixo custo, sem comprometer a qualidade dessa expansão. O embasamento teórico é um pré-requisito indispensável e, neste aspecto, o apoio dos estudos e pesquisas sobre pré-escola torna-se imprescindível.

Ocorre, no entanto, que os resultados das pesquisas, principalmente de teses e dissertações, muitas vezes ficam circunscritos ao processo de defesa do trabalho, sem que haja uma clientela de pré-escolares diretamente beneficiada e uma divulgação dos resultados alcançados. Neste sentido, é necessário que se proceda a uma maior divulgação das preocupações e problemas levantados e das conclusões a que os pesquisadores chegaram, visando a uma maior utilização do conhecimento produzido. No entanto, é difícil fazer uma ampla divulgação das pesquisas realizadas sobre educação pré-escolar. Para que ela se torne viável, a curto prazo, é preciso, entre outras coisas, que se proceda a um trabalho de identificação, análise e síntese dos resultados alcançados. Em consequência, espera-se que as novas pesquisas avancem qualitativamente para uma aproximação mais efetiva dos problemas que permeiam a educação pré-escolar.

Neste contexto, o problema explicita-se, também, a partir da colocação de alguns questionamentos básicos:

- O que sabemos sobre educação pré-escolar: sua importância, seus objetivos, seus pressupostos, suas definições (oficial X prática) e suas ten-

dências?

- Quais os diferentes enfoques utilizados na abordagem deste tema?
- Quais os temas enfatizados e/ou ignorados nas pesquisas e na prática da pré-escola?
- Qual a contribuição das pesquisas para o crescimento do conhecimento na área?
- Qual é a real contribuição dos estudos para o profissional e para a criança da pré-escola?

### Objetivos do estudo

Partindo do pressuposto de que inexistente uma pesquisa que analise criticamente as teses e dissertações sobre educação pré-escolar defendidas nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, preocupamo-nos em estabelecer os seguintes objetivos para este estudo:

- caracterizar e analisar teses e dissertações sobre educação pré-escolar, situando: sua relevância, coerência interna, limitações, possibilidade de generalização dos resultados e viabilidade das propostas apresentadas;
- identificar os enfoques teóricos predominantes nas teses e dissertações sobre educação pré-escolar, situando: sua relevância, coerência interna, limitações, possibilidades de generalização dos resultados e viabilidade das propostas apresentadas;
- identificar os enfoques teóricos predominantes nas teses e dissertações analisadas;
- discutir a oportunidade de se incentivar a pesquisa de determinados temas, tendo como parâmetro o significado dos trabalhos para o momento atual da educação pré-escolar.

### Os trabalhos analisados

Foram analisadas teses e dissertações

sobre educação pré-escolar, defendidas nos cursos de pós-graduação de instituições localizadas nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, no período de 1973 a 1983. Ao todo foram dezessete dissertações de mestrado e duas teses de doutorado.

### Os roteiros de análise

A partir dos roteiros utilizados por Brandão et alii (1983), definiram-se as categorias a serem incluídas quando da análise dos trabalhos de "per se".

A exemplo dos trabalhos destes autores, num primeiro momento fez-se a caracterização do estudo e, num segundo, a análise crítica.

Na **caracterização**, sempre que viável, citou-se textualmente o autor, procurando explicitar seu estudo de forma sucinta, através das seguintes categorias de sistematização: Objetivos; Divisão Interna do Estudo; Colocação do Problema; Hipóteses; Referencial Teórico; Metodologia; Conclusões e Recomendações.

Na **análise crítica** utilizou-se as seguintes categorias de análise: Relevância; Coerência Interna; Limitações; Generalização e Viabilidade da Proposta.

### Constatações preliminares

- a) Aparentemente, o Ano Internacional da Criança (1979) teve um impacto maior no aumento do volume da produção de trabalhos de pós-graduação sobre educação pré-escolar do que os ciclos de discursos oficiais em prol deste segmento educacional;
- b) Observa-se o destaque da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (8 dissertações de mestrado), seguida pela PUC/RJ (4 dissertações definidas), quando do levantamento do número de trabalhos de pós-graduação produzidos sobre educação pré-escolar por ins-

tituição de origem;

- c) Há uma diversidade de temas pesquisados, distinguindo-se os estudos sobre: Monitoria de Mães, Aspectos da Política de Educação Pré-Escolar e Proposta Curricular;
- d) A quase totalidade dos trabalhos partem de uma abordagem empírica ou positivista;
- e) Constata-se uma influência marcante dos estudos que defendem a educação compensatória como forma de resolver o problema da criança pobre;
- f) Do total de trabalhos produzidos sobre os diversos temas, pode-se afirmar que muitos estudos apresentam contribuições ainda incipientes e/ou questionáveis, considerando os problemas de coerência interna e limitações apresentados nas pesquisas.

### O LIVRO DIDÁTICO NA ÁREA DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

**Pesquisadores:** Glória Pondé (coordenadora), Nilda Alves e Wanda Rollin

**Instituição:** Fundação do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ)

**Fonte financiadora:** FINEP

O projeto objetiva avaliar de que modo o livro didático de Comunicação e Expressão para o 1º grau pode auxiliar o professor e o aluno no desenvolvimento do hábito de ler e na promoção do espírito crítico, bem como as condições de produção, circulação e recepção desses livros didáticos, considerando serem eles o recurso, por excelência, usado na escola brasileira.

Para isso, foi aplicada uma análise a fim de traçar o perfil do livro didático e o do professor que utiliza estes manuais no Município do Rio de Janeiro. Optou-se por este grau de ensino porque atinge a maior parte da população escolar e tem a responsabilidade principal pela aprendiza-

gem da leitura, e pelos manuais utilizados pelo professor carioca por serem os mesmos distribuídos em todo o país. Além disso, a região escolhida pelas pesquisadoras é de seu estreito conhecimento e apresenta alta concentração de população escolar.

Definiu-se o problema a partir de duas constatações da realidade educação brasileira:

- 1) A deficiência de expressão escrita e oral de nossos jovens, que tem entre as suas causas a falta do hábito de leitura e a inexistência de reflexão e de espírito crítico;
- 2) O livro didático é o recurso, por excelência, utilizado na escola brasileira.

Através dessas constatações, chegou-se à idéia de que não há como pensar em reformulações educacionais, sem pensar, concomitantemente, nos meios para torná-las realidade.

A questão do livro didático é bastante complexa, envolvendo desde a autoria do mesmo à utilização por alunos e professores, passando pela sua produção. A pesquisa pretende atingir autores, editores, alunos e professores, na investigação das questões básicas do fazer, editar e usar o livro didático.

Sobre os livros, será aplicada uma análise de conteúdo temático-categorial que procurará organizar um perfil dos mesmos, no que se refere à forma e ao conteúdo. Dos professores será organizado um perfil mediante um questionário, em amostragem, e entrevistas com grupos, permitindo caracterizar o uso dos livros didáticos nas escolas de 1º grau. Dos alunos procurar-se-á saber, através de um questionário, a relação leitura-livro didático, bem como a real utilização deste pelo aluno. Com autores e editores serão realizadas entrevistas procurando caracterizar os problemas respectivos, bem como a ideologia básica que preside a autoria e a editoração do livro didático.

Procura-se, assim, traçar o perfil dos livros didáticos mais adotados e o do professor que os utiliza, para, a partir daí, interpretar a questão.

Verificou-se que, da 1ª à 4ª série do 1º grau, três títulos mereceram a preferência dos docentes, com larga margem de distância para os demais títulos mencionados. Essas três obras foram então destacadas para sofrer uma análise qualitativa aprofundada, por parte da equipe científica que coordena o projeto, a fim de que pudessem ser detectadas as características do material didático manipulado pela maioria dos alunos, sob a total responsabilidade de seus professores, uma vez que, também por meio da presente pesquisa, ficou constatado que a esses cabe a indicação dos livros adotados — nem sempre de maneira individual, é verdade, mas, na quase totalidade da amostra investigada, por consenso entre os professores de cada série ou da área de estudos em questão — no âmbito de cada unidade educacional.

A análise qualitativa dos livros de Comunicação e Expressão que mereceram a preferência dos professores do 1º segmento do 1º grau nos levou à constatação de que tais livros não ajudam o professor a desenvolver nos alunos o gosto pela leitura, não contribuem para a formação de hábitos de leitura inteligente, nem estimulam a reflexão e a crítica, porque apresentam textos defasados, propõem atividades pobres de entendimento do texto e não se preocupam em estabelecer discussões em torno do mesmo.

Todas as impropriedades aqui apontadas já têm sido registradas em inúmeros artigos de jornais, livros e trabalhos acadêmicos assinados por estudiosos do assunto. Mas o que torna as críticas particularmente importantes é o fato de se referirem aos livros mais escolhidos por uma amostra significativa de professores do Município do Rio de Janeiro, centro urbano desenvolvido, com intensa vida cul-

tural e que não conta com mestres leigos em seu magistério público.

Acredita-se que a maior incidência de escolha sobre os livros aqui referidos por parte dos professores do 1º segmento do 1º grau se deve justamente aos aspectos de ordenação e sistematização do conteúdo gramatical que os mesmos apresentam.

O professor "repousa" sobre um material "arrumadinho" que lhe poupa o trabalho até de explicar aos alunos os fatos da língua, dentro da metodologia tradicional à qual está afeiçoado.

Os alunos têm com que se ocupar, os pais ficam satisfeitos em vê-los "estudar" e o professor fica tranquilo, porque o livro "cobre" todo o programa da série. Ninguém exige dele mais do que isso. Todos parecem felizes. A criança estará? Nós, certamente não. Tais livros desrespeitam o professor e o aluno, e sobretudo este, à medida que não os instigam a crescer e nem sequer os levam a adquirir consciência do uso que podem e devem fazer da capacidade humana de comunicação.

Quanto aos manuais de 5ª à 8ª série, nota-se um cuidado maior com a seleção e interpretação dos textos, embora persistam as perguntas fechadas e a grande incidência dos exercícios gramaticais, que tornam estes manuais convencionais e sem apelo para uma abertura crítica e flexão sobre a realidade.

Com relação aos professores que utilizam o LD, verificou-se que, de forma mática, gostam do manual adotado e alegam que os alunos também se satisfazem com ele. Os motivos da preferência indicados ora referiam-se ao **aluno**, ora ao **conteúdo** e à **aprendizagem**, ora aos **aspectos gráficos** ora ao **professor** e, finalmente, aos **autores dos textos**.

Observou-se, nos questionários e entrevistas realizadas com os professores, que existe uma certa acomodação da classe, mas, de outro lado, um espírito de luta e resistência contra esta acomodação.

A pesquisa está ainda apurando dados com o objetivo de traçar o perfil dos livros para o professor e dos mestres que utilizam esses manuais.

## OS SISTEMAS DE CRÉDITOS E SUAS REPERCUSSÕES SOBRE A VIDA ACADÊMICA

**Pesquisadores:** Delba Guarini Lemos (coordenadora), Angela Maria Erthal Tardin, Anna Maria Mattoso Maia Forte e Célia Maria Silva de Bragança

**Instituição:** Universidade Federal Fluminense (UFF)

**Fonte financiadora:** INEP/MEC

### Problema

O projeto objetiva analisar a trajetória percorrida pelos alunos da Universidade Federal Fluminense (UFF), dos cursos de Administração, Educação, Farmácia, Medicina e Química, que se matricularam nos anos de 1972, 1974, 1976, 1978 e 1980, procurando verificar os tempos médio, máximo e mínimo necessários para a sua graduação.

Com a Lei nº 5.540/68, denominada Lei da Reforma Universitária, o sistema de administração acadêmica abandonou o regime seriado em que os cursos se estruturavam em séries rígidas, a serem cobertas em prazos determinados, e adotou o regime flexível, denominado Sistema de Créditos, que possibilita ao aluno realizar o curso de acordo com seu ritmo próprio e segundo suas características de interesse e disponibilidade de tempo.

Constituiu-se foco do problema a identificação e análise da trajetória percorrida pelos alunos desses cursos com vistas à integralização curricular.

### Contexto

A UFF, em 1960, ano de sua criação,



possuía 3.500 alunos. Nos últimos anos, após a implantação do sistema de créditos e, em consequência, da matrícula por disciplina, o número de alunos oscilou entre 16.247, em 1978, e 20.186, em 1984.

Como se depreende, a UFF teve uma expansão substancial de seu alunado a nível do ensino de graduação, quer pela ampliação da oferta de oportunidades educacionais, quer pela adoção do sistema de créditos, o que permite maior permanência do aluno na Universidade (tempo máximo) para que ele integralize seu currículo. Questiona-se, portanto, se o real aumento de fluxo não decorre da retenção do alunado no sistema em função de mecanismos como matrícula por disciplina, truncamento, periodicidade do curso, dentre outros.

### Amostragem

Tomou-se como amostra os alunos dos cursos de Administração, Educação, Farmácia, Medicina e Química, que se matricularam nos anos de 1972, 1974, 1976, 1978 e 1980 através de concurso vestibular, procurando-se verificar os tempos médio, máximo e mínimo necessários para a integralização curricular e conseqüente diplomação. Foram selecionados cursos de áreas de conhecimento distintas, para que se possa verificar, através de séries históricas, a existência ou não de constância ou variabilidade do fenômeno naquelas respectivas áreas. Procurou-se atender aos critérios: cursos de existência mais antiga, cursos criados após a implantação da Reforma na UFF, cursos com especificidade como habilitações diferenciadas e cursos com interesse particular para a Universidade. Justifica-se a inclusão do ano de 1972, por se constituir num ano de consolidação da implantação do sistema de créditos na UFF. Os demais anos foram tomados dois a dois, percorrendo-se três séries completas para cursos de du-

ração média de quatro anos e duas séries para cursos de duração média de até seis anos.

### Instrumentos

Para a coleta de dados foram consultados, nessa primeira etapa, registros de matrícula do Departamento de Administração Escolar, diários de classe, catálogos gerais, listagens do Núcleo de Processamento de Dados, Anuários Estatísticos e arquivos das Coordenações de Curso.

### Análise

Até o momento, o trabalho se ocupou da análise de resultados preliminares dos cursos de Educação e Química.

Observou-se que dos alunos do curso de Educação que ingressaram na Universidade, por vestibular, entre 1972 e 1978,<sup>1</sup> o percentual de concluintes oscilou entre 98% e 49%, considerando-se o segundo semestre de 1972 e o de 1978, respectivamente.

No que tange à velocidade do curso, pôde-se verificar que o número máximo de semestres para a integralização curricular foi de 14, o que ocorreu para os ingressantes do segundo semestre de 1972, do primeiro de 1974 e do primeiro e segundo de 1976.

Quanto à duração mínima, observou-se que 2 ingressantes do primeiro semestre de 1974 concluíram o curso de Educação com apenas 5 semestres. Com 6 semestres foram registradas mais 7 conclusões referentes aos ingressantes do primeiro semestre de 1972 e de 1974 e primeiro e segundo de 1978.

Em 1984 ainda estavam no sistema 70 alunos ingressantes dos grupos de vestibulandos dos anos de 1974, 1976 e 1978

<sup>1</sup> Optou-se pela não inclusão do ano de 1980 nessa fase do trabalho.

com, respectivamente, 13, 27 e 30 alunos.

Quanto ao curso de Química, tomamos o conjunto de ingressantes através de concurso vestibular no período compreendido entre os anos de 1972 a 1978, pôde-se observar que o percentual de concluintes oscilou de 40% a 67,5%, ocorrências relativas aos semestres de 1978 e ao primeiro de 1976, respectivamente.

O contingente de 40% permaneceu no sistema entre 7 e 13 semestres, enquanto que o segundo cursou entre 7 e 17 semestres.

É de se destacar que, para os ingressantes dos anos de 1972 e 1974, foram registradas conclusões de curso em até 21 semestres.

Identificou-se, no período de 1972 a 1978, a ocorrência de 10 conclusões de curso que extrapolaram a velocidade máxima prevista, constatando-se a existência de 37 alunos que ainda cursavam a Universidade em 1984.

## Resultados

Quanto à velocidade para a integralização curricular no período de 1972 a 1978, observou-se que:

- dos 391 ingressantes por concurso vestibular do curso Educação, 292 (74,68%) concluíram o curso e 68 (17,39%) permaneceram no processo em 1984; destaca-se que 31 ingressantes, 7,93%, foram objeto de ocorrências acadêmicas geradas pela flexibilidade do sistema de créditos;
- dos 327 vestibulandos do curso de Química, graduaram-se 169 alunos, 51,68%, e ainda permaneceram no sistema, em 1984, 33 alunos, 10,09%; registrou-se a existência de 125 alunos, 38,23%, abrigados pelos mecanismos de transferência, mudança ou abandono de curso, cancelamento de matrícula, dentre outros, permitidos pelo sistema de

créditos.

Supõe-se que as ocorrências acadêmicas identificadas nos cursos ora retratados sejam extensivas aos demais cursos objeto desse trabalho.

## PRODUTIVIDADE E/OU CRIATIVIDADE: UM ESTUDO DA LINGUAGEM CO-TIDIANA DA ZONA RURAL NA SITUAÇÃO DE CONTATO

Pesquisadores: Eni de Lourdes Pulcinelli Orlandi (coordenadora), Fernando Tarallo, Eduardo R. J. Guimarães e Haydée Dourado. Estagiários: Iara Bemquerer Costa e Neide Durães Sette  
Instituição: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)  
Fonte financiadora: INEP/MEC

### Problema

A produção de conhecimentos que têm como objeto a agricultura e a alimentação concerne tanto a cientistas como a agricultores. No tratamento dos problemas que dizem respeito ao universo comum a esses dois grupos, o problema da linguagem tem uma função central, já que o conhecimento desta é determinante para a caracterização sócio-histórico-cultural desses grupos, através de seus mecanismos de expressão.

Dessa forma, propomos um estudo que caracterize o discurso sobre alimentação, observando-se o contato entre o discurso próprio ao conhecimento popular e o discurso científico sobre produção agrícola e alimentação, na zona urbana, periferia e zona rural. Por outro lado, é preciso salientar que, na utilização de pesquisa de campo levada a efeito por cientistas, a linguagem é um instrumento fundamental de trabalho, o que evidencia a necessidade de um estudo específico que incida sobre o uso que os pesquisadores fazem dela na elaboração do conhecimento.

Nessa direção é que visamos, pelo conhecimento dessas diferentes formas de discurso, fornecer subsídios que possam ser úteis para a elaboração de técnicas adequadas para a pesquisa de campo e para o estabelecimento de uma relação entre o cientista e o agricultor, que se faça tendo como base o conhecimento explícito de suas formas de linguagem: narrativas, conversas, questionários, aulas, etc. Este fornecimento de subsídios abrange desde o trabalho de pesquisa de campo, para o conhecimento e diagnóstico da situação real da população estudada, até a elaboração de programas de educação (formal e não-formal).

Os resultados de nossa pesquisa derivam sobretudo da observação, através da linguagem, do intercâmbio de conhecimento sobre alimento e sobre a terra. Portanto, os alvos de nossa observação serão os agentes desse intercâmbio: de um lado, o educador, o antropólogo, o linguista, o cientista de alimentos (engenheiro agrícola, engenheiro de alimentos, engenheiro agrônomo) e, de outro, todas as pessoas da população envolvida no projeto, observada a situação de contato.

## Contexto

Poderíamos distinguir aqui dois tipos de contexto: o contexto físico e o contexto semântico.

O contexto físico de nossa pesquisa é o da universidade e o da zona rural. Quanto à universidade, procurou-se considerar as diversas situações de uso da linguagem, tais como aulas, conferências, artigos, etc. Em relação à zona rural, tentou-se coletar o material de análise no próprio local de trabalho dos agricultores. Resta observar que, em relação ao trabalhador rural, incluímos também os bóias-frias e, neste caso, a coleta do material foi feita em suas casas. Acrescenta-se a essas variedades de contexto físico um outro referente às for-

mas de contato entre as zonas urbana e rural, relacionado à produção de alimentos: box da Ceasa, banca no mercado municipal, merendeira na escola pública, etc.

Observada, portanto, a situação de contato em seus contextos próprios, procurou-se manter como tema central o intercâmbio de conhecimentos sobre a alimentação e sobre a terra (plantio e colheita).

O contexto semântico previsto foi o de determinados conhecimentos e práticas sobre a terra, o cultivo, a colheita, a comercialização, a compra e, eventualmente, o consumo de alimentos.

## Amostragem

### a) Dados coletados

Foram coletados os seguintes dados: 1) Textos de jornal sobre alimentação, tais como textos com pronunciamentos da Secretaria de Agricultura, de engenheiros de alimento, de órgãos governamentais, do congresso; 2) Questionário preparado por linguistas para roteiro de entrevista; 3) Questionário preparado por engenheiros de alimento para roteiro de entrevista; 4) Conferência de um pesquisador do Instituto Brasileiro do Café, no Instituto Agrônomo de Campinas, sobre a cultura do café; 5) Palestra de um professor de engenharia de alimentos no curso de EPB da UNICAMP (foi feita a gravação da palestra, tendo-se também o texto escrito da referida palestra); 6) Gravação de aula de um professor de engenharia de alimentos (da Engenharia de Alimentos da UNICAMP) e de aula de uma professora de engenharia agrícola (da Engenharia Agrícola também da UNICAMP); 7) Entrevista gravada com uma educadora; 8) Entrevista gravada com um antropólogo; 9) Entrevistas gravadas com duas nutricionistas; 10) Entrevistas gravadas com dois alunos da Engenharia de Alimentos da UNICAMP: um do primeiro ano do curso e

outro do quinto; 11) Entrevista gravada com a merendeira e uma professora de uma escola municipal de Campinas. Nesta escola documentou-se, através de um vídeo-cassete, o momento da merenda dos alunos; 12) Entrevista gravada no mercado municipal de Campinas com proprietários de bancas; 13) Entrevista gravada na Ceasa de Campinas com proprietários de box de comercialização para o público em geral; 14) Várias entrevistas, gravadas por uma antropóloga, com bóias-frias do Estado de São Paulo. São entrevistas sobre plantio e colheita do café, relações de trabalho, contos de assombração (saci, fantasma, alma perdida), feitiço (na comida), relato sobre a vida em São Paulo; 15) Entrevistas gravadas com pessoas que trabalham com horti-fruti-granjeiros, falando sobre plantio, colheita e perda agrícola; 16) Entrevista gravada com trabalhadores de granja.

b) Algumas considerações sobre os dados

Os dados coletados reúnem material que cobre o uso linguístico na zona urbana, na zona rural e na periferia da zona urbana. Procurou-se, por outro lado, coletar dados que incluíssem desde o discurso mais formal, como textos de conferências, conferências, aulas que se configuraram como textos do discurso científico e urbano, até o menos formal, como conversas com pessoas da zona rural. E neste caso têm-se as entrevistas em que o pesquisador está presente e entrevistas em que ele não está, tendo-se, então, uma maior informalidade (este é o caso das entrevistas com trabalhadores de granja que foi feita por pessoa que convivia diariamente com eles). Outro aspecto a considerar é que o material coletado inclui diferentes tipos de discurso, como o discurso do agricultor, do pedagogo, do cientista (linguista, antropólogo, engenheiro de alimentos e engenheiro agrícola), e discurso político (de secretarias, de órgãos oficiais). Talvez seja interessante acrescentar

aos dados já coletados um filme sobre manifestações artísticas da zona rural, tal como a festa de São Gonçalo em Jaguariúna, próximo de Campinas.

## Instrumentos

A coleta de dados foi feita através da gravação de entrevistas, da documentação por meio de vídeo-cassete, pela reunião de textos escritos da imprensa e de pesquisadores e, ainda, questionários elaborados para pesquisa de campo. Após a gravação foi feita a transcrição cursiva dos dados.

## Análise

A análise dos dados está sendo feita utilizando-se a metodologia de análise de discurso. Esta metodologia se funda na consideração das condições de produção do dizer como constitutivas desse próprio dizer. Assim, quem fala, para quem fala, o que se fala, como se fala, em que situação, de que lugar da sociedade, etc., são considerados elementos fundamentais do processo de interação que estabelece a linguagem.

Isso tudo leva à caracterização do que tecnicamente temos denominado "funcionamento discursivo", ou seja, a atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas.

A explicitação dos mecanismos desse funcionamento é fundamental para que se possa conhecer realmente as diferentes formas dos discursos e, logo, as diferentes formas de interação social estabelecidas pela linguagem e seus processos de significação.

Assim, as diferenças, quando existem, são vistas como diferenças efetivas e que não devem ser desconhecidas, mas levadas em conta como elementos produtivos das

relações sociais e do estabelecimento das diferentes formas de organização social. Ou seja: heterogeneidade e organização não se excluem mutuamente; ao contrário, as diferenças, a heterogeneidade, podem ser vistas como fator funcional, isto é, como parte do funcionamento, no estabelecimento do contato entre segmentos culturais distintos.

A análise será feita, mais especificamente, sobre a descrição, como modo enunciativo privilegiado nas formas de discurso que são objeto de nossa análise. E para que haja uma delimitação mais precisa do objeto da descrição feita pelos nossos informantes, tomaremos, como temas, a produção e comercialização de produtos alimentícios, assim como a sua preparação e consumo. O domínio de discurso previsto é, pois, o de determinados conhecimentos e práticas sobre a terra (o cultivo, a colheita), a comercialização (a compra, o consumo) e seus resultados, o que inclui, eventualmente, questões de saúde que são do domínio da medicina formal e não-formal. Com isto cobrimos todo um percurso, ou melhor, todo um processo que se desenvolve desde o plantio até o consumo de alimentos.

## Resultados

Os resultados são ainda iniciais, já que a etapa de pesquisa que constitui a análise propriamente dita está se iniciando agora. Uma questão a verificar é a da existência (ou não) de discursos distintos entre zona urbana, zona rural e periferia, considerados no âmbito do discurso cotidiano.

Quanto a isso, já se pode observar que o discurso do cientista de alimentos é mais formal se é mais científico e menos formal se é mais político. Ou seja, ele é mais formal se menos engajado com preocupações sociais e menos formal se mais engajado com tais preocupações.

Um outro aspecto que já se configura é

que as distinções que vão desde o mais formal até o menos formal não se caracterizam como estanques, mas constituem um contínuo que tem o discurso científico em situação formal em um extremo e a conversa mais informal rural no outro.

Ainda quanto aos resultados, procuraremos ver qual a contribuição para o desenvolvimento da metodologia de pesquisa de campo. O conhecimento desses diferentes discursos envolvidos no projeto é básico para a elaboração de métodos apropriados na coleta de dados e sua sistematização, feita pelo cientista de alimento. Além disso, é ainda esse conhecimento que pode prover o pesquisador de subsídios linguísticos para a mediação entre o discurso científico e aquele próprio ao conhecimento popular. Interessa-nos, sobremaneira, a observação da passagem, ou seja, da reversão entre esses discursos (o cotidiano da zona rural e o científico), procurando conhecer as suas respectivas diferenças e as incorporações de um pelo outro. Por essa via, pretendemos questionar como a comunidade científica incorpora, na formalização do saber próprio a seu discurso, o conhecimento produzido pelo agricultor e vice-versa. Pretendemos, pois, elaborar a questão acerca da natureza das relações entre esses discursos, já que, segundo a nossa perspectiva, ambos os discursos — o científico e o popular — são legítimos, na medida em que têm suas áreas específicas de eficácia e atuação.

Gostaríamos de ressaltar, ainda, que este trabalho traz necessariamente a marca da interdisciplinaridade: o lingüista, o antropólogo, o educador, o ideólogo, o especialista em alimentação, o etnometodólogo e outros partilham esse objeto de conhecimento e só a sua atividade conjunta possibilitará a realização do trabalho. Mesmo porque é esta nossa postura: a indeterminação própria a qualquer objeto, assim como as múltiplas possibilidades de sua abordagem e as variadas consequên-

---

cias a que se chega no processo de conhecimento, levam-nos a insistir na não-compartimentação dos saberes, ou seja, na multidisciplinaridade.

Consideramos, inclusive, que sem o concurso da própria comunidade envolvida no projeto, sem que ela se expresse e participe efetivamente do processo de seu conhecimento, o projeto perde seu suporte real.

Finalmente, gostaríamos de dizer que os dois aspectos fundamentais de nosso estudo se concentram: a) de um lado, em estabelecer a natureza da relação entre discursos distintos (zona urbana, zona rural e periferia) e b) de outro, em explorar aspectos discursivos que podem nos fornecer dados para a compreensão da história do contato entre zona urbana e zona rural.

## Dissertações e Teses

### **A PRODUTIVIDADE DA ESCOLA IMPRODUTIVA: UM (RE)EXAME DAS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E ESTRUTURA ECONÔMICO-SOCIAL CAPITALISTA**

**Gaudêncio Frigotto**

Tese de doutorado defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), em agosto de 1983

Orientador: Dermeval Saviani

Na primeira parte discute-se o caráter de classe e, enquanto tal, uma visão circular das análises inspiradas na teoria do capital humano. A segunda parte busca mostrar as condições históricas que demandam e produzem a teoria do capital humano. Finalmente, analisa-se o caráter parcial das críticas à teoria do capital humano, tanto daquelas que situam a educação escolar como um mecanismo de criação de mais-valia relativa, quanto das que apenas admitem uma relação ideológica entre prática educativa e modo de produção capitalista.

### **EDUCAÇÃO EXTRA-ESCOLAR E A REALIDADE BRASILEIRA: POLÍTICA GOVERNAMENTAL PARA A FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS**

**Lucila Schawantes Arouca**

Tese de doutorado defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), em dezembro de 1983

Orientador: Carlos Rodrigues Brandão

Buscou-se analisar a precisão terminológica e conceitual da "educação perma-

nente" através das pesquisas, textos e documentos veiculados pelas Conferências Mundiais sobre Educação de Adultos, que reagruparam os autores em três correntes principais — internacional, americana e europeia —, acrescentando seus reflexos para a América Latina. As atividades de extensão universitária são analisadas através do conceito de educação permanente e extra-escolar pós-64, com o Projeto Rondon. O tema "Política Governamental para a formação de recursos humanos" busca analisar as intenções veiculadas pelo MEC e MTB, ao procurarem, pela legislação, assegurar a incorporação da força do trabalho ao processo de desenvolvimento.

### **O PROFESSOR DE FILOSOFIA DO 2º GRAU E O DESPERTAR DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA DO ALUNO**

**Lenira Weil Ferreira**

Dissertação de mestrado aprovada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (UFRGS), em março de 1984

Orientador: Egídio Francisco Schmitz

Este estudo descritivo de levantamento investigou os procedimentos dos professores de Filosofia do 2º grau em relação ao despertar da consciência crítica do aluno. Partindo deste problema, foi efetuada a fundamentação teórica de consciência, de crítica, do estudo da Filosofia, do professor, dos procedimentos e destes como formadores da consciência crítica. Foi elaborado um questionário a fim de detectar os procedimentos dos professores de Filosofia que atuam no 2º grau, com

relação ao despertar da consciência crítica. Este questionário foi aplicado a 17 professores de Filosofia, dentre um total de 22 professores atuantes representando toda a população, em escolas públicas e particulares sob a jurisdição de 19 e 374 Delegacia de Ensino do Rio Grande do Sul, sediadas na cidade de Porto Alegre. Os resultados foram analisados qualitativamente, não havendo tratamento quantitativo com objetivo estatístico. Os mesmos revelaram que os procedimentos utilizados pelos professores divergem, na sua grande maioria, dos considerados como despertadores de consciência crítica neste estudo. Em alguns casos, os procedimentos considerados adequados ao despertar da consciência crítica são indevidamente utilizados pelos professores de Filosofia, sem realmente alcançarem seus objetivos. Os resultados revelaram, também, uma preocupação com os conteúdos e que estes só adquirem validade quando levados à prática. Os professores reconheceram a necessidade de ensinar a pensar, a refletir, a refletir criticamente; mas, embora isto deva ocorrer no ensino da Filosofia, observou-se, através desta pesquisa, que poucos sabem como fazê-lo. Este estudo leva a sugerir o retorno da Filosofia ao ensino de 2º grau como disciplina obrigatória e a atualização dos professores quanto aos procedimentos de ensino.

#### **A FALTA DE ATENÇÃO SELETIVA COMO UMA CAUSA DE DISTÚRBO DE APRENDIZAGEM E ALTERNATIVAS DE PREVENÇÃO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

**Leda Duwe Leão Brasil**

Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em junho de 1984

Orientador: Sérgio Goldenberg

Esta dissertação teve como principal objetivo fazer uma revisão bibliográfica

sobre a falta da atenção seletiva na época da escolaridade como uma possível causa de distúrbio de aprendizagem e sugerir alternativas de prevenção do processo. A fundamentação teórica baseou-se em diversos autores, mas principalmente em Alan Ross (Aspectos psicológicos dos distúrbios de aprendizagem e dificuldades na leitura), Stephen Walker (Aprendizagem e reforço) e Brian Fellows (Desenvolvimento e processo de discriminação).

Foi dado especial realce às pesquisas que fundamentaram a evolução dos hábitos atentos, a identificação de crianças que não consolidaram esses hábitos aos seis anos de idade e que, por esse motivo, apresentam um distúrbio de aprendizagem, e, por último, às pesquisas realizadas sobre os mecanismos da discriminação através de uma perspectiva evolutiva, o que ofereceu subsídios para sugerir alternativas de prevenção. Como se pode constatar nas conclusões desse estudo, as evidências científicas no sentido de confirmar a hipótese de que a falta de atenção seletiva no período escolar provoca distúrbios de aprendizagem já são em número razoável para que mereçam credibilidade. Por outro lado, os estudos já realizados na aprendizagem de discriminação proporcionam um leque de alternativas muito rico, no sentido de oferecer elementos para garantir uma boa formação de hábitos atentos na primeira infância.

#### **ANÁLISE DE DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA EM ALUNOS REPETENTES DE PRIMEIRA SÉRIE DO PRIMEIRO GRAU**

**Tania Gracy Martins do Valle**

Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), em fevereiro de 1984

Orientadora: Maria Cecília Rafael de Góes

O presente trabalho relata uma análise de problemas ligados à linguagem escrita,



apresentados por alunos repetentes de primeira série e de classes especiais. Efetuou-se um levantamento das dificuldades específicas destas crianças em diferentes tarefas, com foco na habilidade de análise e síntese dos aspectos visuais e auditivos em atividades de linguagem e escrita. As crianças foram submetidas a um instrumento de avaliação composto de sete tarefas: escrita livre, pareamento visual, transformação de palavras apresentadas visualmente, identificação de posição de sons em palavras e em pares de palavras, ditado de palavras e texto, cópia de palavras e de texto e leitura de palavras e de texto. Para avaliar o grau dos problemas ligados à discriminação visual e auditiva, o instrumento continha vários elementos de similaridade grafo-fônica. Além disso, as seguintes variáveis foram focalizadas: familiaridade das palavras (familiar X não-familiar), tipo de letras (imprensa X cursiva) e palavras isoladas X textos. As respostas das crianças foram categorizadas em termos dos tipos de dificuldades apresentadas em cada tarefa. Os resultados mostraram maior facilidade das crianças em lidar com palavras isoladas do que com texto. De modo geral, a familiaridade das palavras e os tipos de letras não determinaram variações marcantes no desempenho. As tarefas que se mostraram mais complexas foram as de escrita livre, ditado de texto e leitura de texto, sendo que, nestas duas últimas, as dificuldades mais acentuadas foram as omissões e as trocas de letras; nas várias tarefas a similaridade grafo-fônica determinou uma pequena parte das dificuldades observadas. Os dados foram discutidos em termos da teoria da clareza cognitiva e das análises que enfatizam a predição como componente do processo de leitura, sugerindo que o problema dessas crianças não é basicamente discriminativo e sim de compreensão da função e do caráter da própria atividade de ler e escrever.

## SIGNIFICADO E PERSPECTIVAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM DISCIPLINAS TEÓRICO-PRÁTICAS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

**Maria Clara Trierweiler Faigle**

Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), em janeiro de 1984

Orientadora: Lilian Anna Wachowicz

O estudo abrange a área de avaliação da aprendizagem em disciplinas teórico-práticas, no campo específico da formação de professores de educação física. O curso responsável por essa formação assume a incumbência de habilitar o aluno ao exercício do magistério em educação física, atendendo às inúmeras áreas exigidas por essa habilitação. O problema está em como avaliar essa formação. O equilíbrio entre conhecimento teórico, desempenho prático e habilidade didática é imprescindível, mas difícil de se conseguir. A área selecionada para o estudo foram as disciplinas teórico-práticas (profissionalizantes) do curso de educação física da UFPR. Vinte e um professores das disciplinas teórico-práticas do curso (toda a população atuante) foram entrevistados sobre os procedimentos de avaliação que utilizam. Da análise das entrevistas realizadas e com o apoio teórico de bibliografia pertinente, são apresentadas diretrizes para a realização da avaliação da aprendizagem que procuram atender aos aspectos formativos e de aplicação didática no referido curso. Uma aplicação adaptada do modelo preconizado por Robert Stake é sugerida para a avaliação da aprendizagem prática nessas disciplinas, onde observou-se o maior nível de subjetividade. A necessidade de reabilitar o aspecto formação do professor legitima a inclusão da prática de ensino paralela e supervisionada pelo professor de cada disciplina profissionalizante.

## **CAMINHANDO PARA A LIBERTAÇÃO: RE-FLEXÕES DO CORPO OPRIMIDO**

**José Lima Júnior**

Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), em junho de 1984

Orientador: Roberto A. R. Aguiar

Trata-se de um ensaio de introdução à filosofia do corpo, procurando discutir a libertação como uma possibilidade desejada. O objeto de estudo é a concreção corpórea — enquanto um complexo dialético de instâncias materiais, espirituais e emocionais na cotidianidade histórica. As divisões didático-formais do trabalho pretendem privilegiar alguns momentos em que o corpo busca superar as opressões que transitam nos níveis políticos (a questão do poder), teológicos (a questão da paixão) e eróticos (a questão do prazer). Em suma, o tema é abordado em sua dimensão de processo, ou seja, que a libertação não se esgota nesta ou naquela liberdade específica conquistada, mas que, isto sim, a libertação significa uma caminhada constante rumo à maior dignidade possível dos corpos.

## **A DIDÁTICA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA DE 1º GRAU**

**Marisilda Sacani Sancevero**

Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em outubro de 1984

Orientadora: Magda Becker Soares

Este estudo teve como objetivos verificar como se estabelece a relação teoria e prática no trabalho cotidiano do professor da escola de 1º grau e determinar os aspectos da prática pedagógica que demonstram ou não o vínculo com a teoria e a importância do conteúdo da Didática para essa prática. Para a consecução des-

ses objetivos, foram entrevistados vinte professores que atuavam da 5ª à 8ª série da escola de 1º grau, em Belo Horizonte, Minas Gerais. Todos os professores se graduaram em cursos de Licenciatura na década de 70. Foi realizada a análise do discurso dos professores sobre sua prática pedagógica cotidiana, tendo como fundamentação teórica o conceito de práxis, a concepção do professor como elemento da práxis e a configuração do conteúdo da Didática nos cursos de Formação de Professores. Os resultados demonstraram que, apesar dos professores negarem, em seu discurso, a contribuição da disciplina Didática para sua prática pedagógica e o relacionamento entre teoria e prática no desenvolvimento da disciplina, ambos estão presentes no trabalho cotidiano da escola de 1º grau. Isso evidenciou que o problema da Didática está na forma de desenvolvimento do seu conteúdo nos cursos de Formação de Professores. Como tentativa de minimizar os problemas da disciplina Didática, foram feitas sugestões sobre sua operacionalização dentro dos princípios da práxis.

## **O MEB E A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA — 1961-1975**

**Eugênia Francisca Alves Felipe**

Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em outubro de 1983

Orientadora: Elena Viveros Jarry

O presente trabalho teve como objeto central detectar as mudanças ocorridas no Movimento de Educação de Base (MEB) como decorrência das transformações na sociedade global no período de 1961-1975. Como fundamentação teórica, foram utilizados conceitos da teoria do conflito estrutural, na qual a escola é concebida como um aparelho ideológico de Estado a serviço da inculcação ideológica das classes dominantes. Num segundo mo-

mento, foram analisadas as mudanças ocorridas nos níveis econômicos, políticos e educacionais durante o período em foco. Em seguida, através da análise de diferentes aspectos, tais como, estrutura organizacional do Movimento, recursos orçamentários, objetivos e materiais didáticos, fez-se o estudo da evolução do MEB, procurando detectar as mudanças verificadas e relacionando-as com aquelas ocorridas na sociedade global. Concluindo, pode-se afirmar que, num primeiro momento, o MEB surgiu como um movimento educacional voltado para a promoção do homem. Politicamente, esta fase corresponde ao período populista desenvolvimentista, enquanto que, economicamente, corresponde ao período de substituição de importações. Existia neste período grande preocupação com a educação das massas, havendo um pacto entre a burguesia nacional e as classes trabalhadoras contra a antiga oligarquia. A partir de 1964, com o golpe militar, houve uma reestruturação na política educacional global, quando o MEB, fazendo parte deste contexto, também redefiniu toda a sua linha de atuação, mudança que se percebe através dos textos didáticos da nova cartilha *O camponês* e dos objetivos explícitos, podendo-se afirmar que, no caso, houve uma concordância ideológica entre os grupos no poder e os programas educacionais.

### **SELETIVIDADE SÓCIO-ECONÔMICA NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR**

**Ignez Navarro de Moraes**

Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em abril de 1983

Orientador: Sérgio C. Ribeiro

Este estudo teve como objeto a influência das condições sócio-econômicas dos vestibulandos de 1981 (renda familiar, es-

colaridade do pai ou responsável e situação ocupacional) e de suas condições educacionais (turno de realização do 2º grau, tipo de escola, frequência a "cursinhos") sobre o acesso ao ensino superior, na Paraíba. Utilizou, para tanto, dados fornecidos pela Comissão Permanente do Concurso Vestibular (COPERVE). Através desta análise, pretendeu-se abordar a questão teórica das desigualdades de chances de acesso às oportunidades educacionais. A questão, neste intuito, é situada historicamente mediante o enfoque da função e destinação social do ensino superior nos diferentes momentos da formação social brasileira. O estudo do caso paraibano trouxe a constatação da persistência de uma seletividade sócio-econômica no acesso ao ensino superior, apesar de sua expansão e da conseqüente modificação do perfil da distribuição social do aluno. Esta seletividade se expressa pela acentuada desigualdade de chances de absorção dos vestibulandos, segundo seu nível sócio-econômico. Percebe-se, então, os limites da chamada "democratização" do ensino superior e identifica-se, inclusive, novos mecanismos de discriminação, como a diferenciação social de cursos e carreiras. Finalmente, o fato é situado no quadro das relações educação-sociedade.

### **CÉLESTIN FREINET EM UMA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL COM DOMÉSTICAS ANALFABETAS**

**Arlete Azevedo de Oliveira**

Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em novembro de 1983

Orientadora: Tereza Gally de Andrade

Esta dissertação revela uma experiência de estudo na qual utilizou-se a pedagogia de Célestin Freinet para alfabetizar um grupo de empregadas domésticas na cidade de João Pessoa, no Estado da Paraíba. Na abordagem deste estudo, foi mostrada

inicialmente a proposta pedagógica de Freinet, que permite ao indivíduo tornar-se um ser responsável, de sorte que encontre condições de se desenvolver no seu próprio trabalho, de fazer a sua própria história, procurando-se, ao mesmo tempo, apresentar algumas técnicas usadas por esse educador. Foram focalizados os obstáculos encontrados para a formação de um grupo, o qual, após sua consolidação, foi caracterizado. Com fundamento nos relatórios diários, nos textos orais (individuais e coletivos), procurou-se, de acordo com a proposta do trabalho, não separar os conhecimentos dos valores existentes no grupo, pois a alfabetização para Freinet é mais abrangente e não se restringe a habilidades no manuseio dos sinais usados na comunicação; implica evidenciar as contradições, mostrar a realidade social e possibilitar a formação de uma consciência crítica, tanto individual quanto coletiva. Por fim, conclui apresentando os limites com que se depara para o desenvolvimento dessa proposta e sugere algumas modificações para aqueles que pretendem trabalhar usando a pedagogia de Freinet, com uma clientela adulta. É válido ressaltar que os resultados encontrados mostram uma realidade que veio ao encontro dos interesses pretendidos, porquanto ficou evidenciado que a aplicação desta pedagogia contribui, significativamente, para uma valoração das atitudes e interesses dos sujeitos.

#### **CRUTAC: UMA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE DO MARANHÃO**

**Maria Alice Melo**

Dissertação de mestrado aprovada pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE), em maio de 1984

Orientadora: Maria Julieta Costa Calazans

Aborda a experiência do Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Co-

munitária (CRUTAC) no contexto da extensão universitária brasileira, partindo da compreensão do ambiente sócio-econômico e político em que a mesma foi gestada e institucionalizada, focalizando particularmente o Programa CRUTAC em Pedreiras, no Maranhão. Pretende também mostrar que o engajamento do estudante nos problemas da sociedade brasileira antecedeu à Reforma do Ensino Superior em 1968, e que, com a aprovação desta e a normalização da participação do universitário através do texto da Lei e de decretos, como também após a elaboração de políticas nos planos de educação, houve um distanciamento entre a proposta dos estudantes e a do Estado. Descreve os projetos de extensão desenvolvidos no período de 1970-1976 na Universidade Federal do Maranhão, na tentativa de mostrar seus objetivos e as mudanças verificadas nesse período. Sobre o Programa CRUTAC em Pedreiras, assinala seus aspectos históricos e operacionais, ressaltando os objetivos e principais atividades de seus projetos. Mostra ainda a atuação do estudante nos projetos do CRUTAC, procurando estabelecer relações entre a sua ação antes de 1964 e depois da Reforma Universitária. Finaliza com as questões ligadas ao caráter de extensão enquanto prática educativa, cujo propósito central foi conter a ação política do estudante e de grupos populares como uma forma de amortecer os conflitos gerados pelo desenvolvimento do capitalismo no País.

#### **ORGANIZAÇÃO DE CLASSES ESCOLARES**

**Gracinda Rosa da Costa**

Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade Federal Fluminense (UFF), em junho de 1984

Orientador: Ataliba Vianna Crespo

Esta dissertação se ocupa da análise de diferentes critérios que podem ser empre-

---

gados para distribuir em classes os alunos do primeiro segmento de primeiro grau de uma escola. Para servir de apoio teórico ao estudo, fez-se uma reflexão sobre os fundamentos filosóficos, políticos, pedagógicos, administrativos, econômicos, psicológicos, sociais e legais que devem ser observados na organização de turmas. Dentre os fatores que condicionam as decisões sobre a estrutura das turmas de uma escola, foi dada especial atenção às diferenças individuais quanto a idade, desenvolvimento físico e motor, desenvolvimento mental, prontidão para a aprendizagem, aptidões específicas, experiências vividas, condições sócio-econômicas,

aspecto motivacional, ritmos de aprendizagem e ajustamento pessoal. Foi estudada ainda a dinâmica das classes escolares, mostrando-se a necessidade de escolher acertadamente o professor, realizar um diagnóstico das características dos alunos, organizar internamente a classe, dar assistência aos alunos, avaliar todos os aspectos da classe, recuperar os alunos que apresentam dificuldades e, quando necessário, remanejar aqueles que não estão ajustados.

Uma pesquisa abrangendo 121 classes de nove escolas foi realizada para obter dados que permitissem comparar a teoria com a prática.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese.**  
Trad. de Gilson Cesar Cardoso de  
Souza. São Paulo. Perspectiva, 1983.  
184p.

Escritores e cientistas de renome, assim como artistas de projeção, não raro elaboram excelentes obras didáticas e de divulgação. É bem o caso deste pequeno-grande livro. Como diz Lucrecia d'Alésio Ferrara, na "Apresentação à edição brasileira": o filósofo, ensaísta e teórico da comunicação de massas, o comunicólogo, o semiótico, o crítico, o romancista, enquanto professor, extrai agora, de sua atividade de pesquisador, os traços que alimentam sua relação com os alunos, e nutre sua investigação com as sugestões do cotidiano de professor. . . de um professor que conhece seu ofício (p. ix).

Como se faz uma tese dirige-se a alunos das universidades italianas que têm obrigação de elaborar teses de conclusão de curso, para graduar-se. Mas aplica-se, a meu ver, perfeitamente, às dissertações e teses da pós-graduação brasileira, principalmente nas áreas de ciências humanas e sociais e particularmente no campo da literatura, pela especialização e experiência do Autor. É também bastante útil para qualquer trabalho de pesquisa, em especial no que diz respeito à consulta e ao manejo das fontes bibliográficas, assim como para a redação do relatório da pesquisa.

Em boa hora foi publicado entre nós. Coincide com o esforço de muitos que trabalham nos cursos de mestrado e doutorado e que tentam transformar as dis-

sertações e teses em algo criativo ou contribuição socialmente significativa. Talvez esse esforço exija a transformação dos próprios cursos de pós-graduação; um primeiro passo será certamente superar os estreitos horizontes teóricos e os limites metodológicos impostos pelo funcionalismo positivista, transposto para o Brasil e assumido sem críticas pela maioria dos programas de pós-graduação.

Por outro lado, a elaboração de uma tese absorve, em geral, vários anos de trabalho, ou pelo menos de preocupações. Compromete horas incontáveis dos orientadores, inclusive de apoio pessoal e até afetivo. Mobiliza colegas, parentes e amigos. Rouba a tranquilidade familiar. Ocupa datilógrafos, documentalistas, revisores. . . Por tudo isso, é um produto caro: pelo esforço de tantos, pelo desgaste psicológico do estudante e às vezes do orientador, pelos custos materiais e financeiros, pela frustração de um exame formal, em geral rotineiro e às vezes medíocre. E, afinal, são poucas as teses que valem a pena serem lidas. Sendo radical, em muitos casos não se poderia nem mesmo dizer que teria valido o esforço de fazê-las — também porque há outras formas de se provar competência profissional.

Umberto Eco abre caminhos novos para a orientação de teses. Vamos seguir seus passos principais, mesmo que seja num vôo rasante, pelos limites desse comentário. Indaga, de início: **Que é uma tese e para que serve?** (Cap. 1, p.1-6). Responde: faz-se normalmente uma tese por obrigação, mas essa obrigação pode vir a constituir-se no primeiro trabalho

sério de pesquisa. E, a partir dessa aprendizagem inicial, pode-se desejar continuar pesquisando, ou pode-se pelo menos aproveitar tudo o que uma tese pode dar: artigos, ensaios, comunicações. . . talvez um livro. O mais importante, nas palavras do Autor: "Fazer uma tese significa, pois, aprender a pôr ordem nas próprias idéias e ordenar os dados: é uma experiência de trabalho metódico; quer dizer, construir um 'objeto' que, como princípio, possa também servir aos outros. Assim, não importa tanto o tema da tese quanto a experiência de trabalho que ela comporta." (p.5, grifado no original). A partir de sua própria experiência acadêmica e profissional, que sabemos bem sucedida, Eco afirma ainda: "Com o tempo, tornamo-nos mais maduros, vamos conhecendo mais coisas, porém o modo como trabalhamos nas que sabemos sempre dependerá da maneira com que estudamos no início muitas coisas que ignorávamos." (Idem). Este pensamento é completado mais adiante, mas é interessante fixá-lo por inteiro desde já, mesmo que, para isto, tenhamos de abusar um pouco das transcrições: ". . . a experiência de pesquisa imposta por uma tese serve sempre para nossa vida futura... e não tanto pelo tema escolhido quanto pela preparação que isso impõe, pela escala de rigor, pela capacidade de organização do material que ela requer." (p.25).

Está dado aí o ponto de partida que, curiosamente, será também o ponto de chegada nas conclusões. Mas o segundo capítulo, **A escolha do tema** (p.7-34), é decisivo para concretizar essa proposta. Novamente indagações, que se constituem em subtítulos: tese monográfica ou panorâmica? tese histórica ou teórica? temas antigos ou contemporâneos? tese científica ou política? Por trás destas interrogações, uma insistência incansavelmente repetida: a necessidade de delimitar bem o tema, de saber como abordá-lo, de se

comprometer com ele, de pesar o tempo disponível (Quanto tempo é requerido para se fazer uma tese?) e as dificuldades que o próprio tema e as condições de vida podem impor (entre elas: É necessário saber línguas estrangeiras? ou melhor: em que situações é conveniente e em que outras é absolutamente essencial sabê-las? quais as condições de acesso a bibliotecas? de quanto dinheiro se precisa dispor para uma tese, ou como escolher um tema de acordo com nossa competência, nossa disponibilidade de tempo e de recursos?).

Como convém a um texto didático, as discussões são recheadas de exemplos, quando não articuladas exclusivamente a partir deles, como é o caso de um tema possível de ser realizado numa biblioteca de uma pequena cidade do interior da Itália, longe do orientador e com pouco tempo disponível. No texto, o caminho se faz pelo concreto, mas freqüentemente a trama do teórico emerge desse mesmo concreto. Por exemplo, quando aborda, nesse mesmo capítulo, os requisitos para que um estudo seja considerado científico: a) Quando se debruça sobre **um objeto reconhecível e definido de tal maneira que seja igualmente reconhecível pelos outros**; e daí mais uma precisão: "Definir o objeto significa então definir as condições sob as quais podemos falar, com base em certas regras que estabelecemos ou que outros estabeleceram antes de nós". b) Deve dizer do objeto **algo que ainda não foi dito** ou rever sob uma ótica diferente o que já se disse. c) Deve ser útil aos demais. d) Deve fornecer elementos para a verificação e a contestação das hipóteses levantadas (p.21-2, mantidos os grifos do Autor). Transparece o fundo teórico quando discute questão bastante atual: **Será mais útil fazer uma tese de erudição ou uma tese ligada a experiências práticas, a empenhos sociais diretos?** (p.25, idem). Sua opinião: é oportuno abordar cientificamente uma

experiência realizada, mas ingênuo pensar engajar-se numa prática (política) para dela retirar subsídios para uma tese. E seu conselho: interesses políticos podem motivar uma boa tese histórica (sobre o sindicalismo, por exemplo), constituindo-se ademais em ótima oportunidade para um bom trabalho científico e uma ampla reflexão “sobre os pressupostos teóricos ou históricos do próprio trabalho político” (p. 26). Por outro lado, ainda segundo o Autor, um assunto da atualidade pode transformar-se em tema científico, o que mostra a falsidade do dilema “tese científica vs. tese política”.

Seguem-se no livro capítulos detalhados, minuciosos; algumas vezes um pouco cansativos, mas sempre importantes sobre: **A pesquisa do material**: acessibilidade das fontes, exigências e rotinas da pesquisa bibliográfica, vários tipos de arquivos — de leitura, bibliográfico, de idéias, de citações, etc. — e várias formas de tomar apontamentos, principalmente quando se trata de fontes primárias (Cap.3, p.35-79). **O plano de trabalho**: o índice como hipótese de trabalho, o sumário e a introdução como uma primeira etapa a ser vencida; os vários tipos de fichas, retratando as várias formas de tomar apontamentos — temáticas, por autores, de leitura, de citações, de ligação de idéias e seções do plano, de abordagem de problemas, de sugestões de estudos, etc. (Cap. 4, p.81-112). **A redação**: a quem nos dirigimos quando escrevemos uma tese? como se deve escrevê-la? quando e como citar e fazer notas de rodapé? (Cap.5, p.113-42). E, finalmente, critérios para a datilografia definitiva do relatório, que compreende normas para a organização da bibliografia, de apêndices e índices (Cap.6, p.145-81, no qual o texto não vem composto em tipografia, mas reproduzido na forma datilografada, como é usual nas teses).

Parece-me oportuno fazer alguns destaques, para quebrar a impressão eventual

de que, no fundo, temos em mãos apenas mais um manual de procedimentos, equivalente aos vários manuais disponíveis. O livro efetivamente não se restringe a isto, e mesmo quando trata de normas, rotinas e procedimentos o faz de maneira bastante original. Vai muito mais longe, no entanto. Por exemplo, a sugestão de começar a tese escrevendo o título, o sumário e a introdução significa bem mais do que uma inversão de procedimentos habituais (essas partes sempre são escritas no fim, inclusive pelos escritores). Para o autor trata-se fundamentalmente de **elaborar o plano de trabalho**, condição que considera indispensável para apropriar-se da tese, enquanto objeto de pesquisa. Em primeiro lugar, “escrever o título” significa expressar num subtítulo o verdadeiro tema ou a análise pretendida. Quando transformado numa pergunta, este (sub) título torna-se parte essencial do plano de trabalho. Em seguida, este plano se traduz num índice provisório, ou melhor ainda, num sumário — no qual se esboça um breve resumo do conteúdo de cada capítulo. Funções desse sumário: esclarecer o que se tem em mente; apresentar um projeto mais compreensível para o orientador; verificar se as idéias estão suficientemente claras (p.81-2). Em terceiro lugar, uma introdução, também ela provisória, completará o plano de trabalho. Nada mais que um esboço, um “comentário analítico do índice”, onde se fixa as idéias “ao longo de uma diretriz que não será alterada exceto às custas de uma reestruturação consciente do índice” (p.83). Claro que estas três partes do plano sofrerão muitas alterações ao longo do trabalho, só assumindo forma acabada na redação definitiva. Sua principal função, no entanto, é procurar definir o mais exatamente possível o objeto da pesquisa, permitir dominar a tese.

Ainda mais um destaque, sobre dois finais de capítulo no mínimo provocativos:



A humildade científica (Cap.4, p.111 e ss.) e O orgulho científico (Cap.5, p.141 e ss.). O primeiro insiste no fato de que "nem sempre as melhores idéias nos vêm dos autores maiores" (grifado no original). Relatando como descobriu a chave-mestra para provar sua própria tese, Eco insiste numa verdade desprezada: Todos podem ensinar-nos alguma coisa. . . desde que saibamos aprender. Por outro lado, afirma ele com relação ao "orgulho científico": não cabem numa tese falsa modéstia, desculpas impropriedades, subterfúgios. Depois de anos de trabalho, é preciso ter coragem de dar opiniões, encaminhar deduções originais, apresentar conclusões. Depois de estudar anos e anos um mesmo tema, deve-se "ser autoridade no assunto". Se se trabalhou bem, pode-se e deve-se concluir bem.

Finalmente, as breves Conclusões (p.183-4) retomam o ponto de partida, insistindo, agora num tom jocoso: "O importante é fazer as coisas com gosto" (grifo do Autor). É preciso viver a tese como um desafio. Para Eco, o melhor indicador de uma tese bem feita é que ela provoca um "frenesi de trabalho". E faz uma comparação deliciosa: uma tese é como o primeiro amor — difícil de esquecer. E, agora seriamente: afinal, sendo o primeiro trabalho científico que uma pessoa tem a oportunidade de fazer, é uma experiência importante.

\* \* \*

Como orientador de teses com razoável experiência (com alegrias e frustrações) e um enorme anseio de que os trabalhos de meus orientados sejam realmente bons (alguns o são, inegavelmente), aprendi bastante com Eco. Seu livro deu-me maior segurança em alguns pontos. Justificou algumas intuições; derrubou outras. Sobretudo, abriu pistas. Discordei de alguns pontos (por exemplo, o en-

gajamento na prática para produzir uma tese seria mesmo ingênuo?), mas o texto foi-me extremamente útil. Creio que será útil para outros orientadores. Espero que o seja para muitos estudantes.

Osmar Fávero  
Instituto de Estudos Avançados  
em Educação (IESAE/FGV) e  
Pontifícia Universidade Católica  
do Rio de Janeiro (PUC/RJ)

HOLMES, Brian. Tendances du mouvement éducatif. *Annuaire International de l'Education*. Paris, Unesco, v.35, 1983.

Da copiosa documentação encaminhada pelos 106 Estados Membros da UNESCO à 38ª Sessão da Conferência Internacional de Educação (Genebra, 1981), seu relator, o professor Brian Holmes, Diretor do Departamento de Educação Comparada do Instituto de Educação da Universidade de Londres, com agudo espírito crítico, extraiu as tendências principais do desenvolvimento da educação no mundo. Esse trabalho reflete, a cada momento, a competência do comparatista de renome internacional que é Holmes, no exame meticoloso dos seguintes aspectos da educação: a) objetivos; b) administração; c) financiamento; d) estrutura e organização dos sistemas escolares; e) programas; e f) formação dos professores.

Um novo modelo para a educação emerge da análise dos dados contidos nos relatórios dos diversos países. Alguns aspectos do antigo modelo, como o ensino primário universal e a obrigatoriedade escolar, estão presentes no modelo novo, revestidos porém de outras características. Destaca-se, assim, a idéia de uma alfabetização científica que permita ao jovem compreender e assumir o mundo físico real e o mundo social. À obrigatoriedade escolar corresponde o ensino fundamental,

englobando o ensino primário e o primeiro ciclo do 2º grau, os quais se diferenciavam no antigo modelo. Enfatiza-se a importância dos serviços de orientação profissional no ensino do 2º grau, que, embora ainda não incluído na faixa da obrigatoriedade, passa a ser considerado como um dos direitos do homem. A diferenciação, tanto vertical como horizontal, é tida como indispensável no ensino do 3º grau. Paralelamente às universidades, observa-se o funcionamento de estabelecimentos de ensino superior diversos. A reciclagem periódica dos professores e dos demais profissionais, levando à concepção de uma educação permanente para todos, é o traço que mais caracteriza o novo modelo internacional de educação.

A análise dos objetivos da educação parte da premissa de que ela, bem como a justiça e a liberdade, é um direito do homem. Observa-se nítida tendência a facultar o acesso a todos os graus de ensino, por ora mais na formulação dos objetivos do que no plano das medidas concretas.

Quanto à administração dos sistemas educacionais, destaca-se o esforço na busca do justo equilíbrio entre os poderes e as responsabilidades dos diferentes escalões do governo no que concerne à política educacional. Registra-se nos países onde a administração de educação tem sido muito centralizada uma tendência à adoção de políticas de descentralização e de regionalização. Por outro lado, nos países de administração tradicionalmente regional ou local, observa-se um crescimento das atribuições dos órgãos centrais. Reconhece-se, pois, a impropriedade de se afirmar que um sistema educacional é centralizado ou descentralizado em termos absolutos. No debate sobre a administração recomenda-se que as modificações a serem introduzidas num sistema educacional visem a: a) crescente participação dos membros da comunidade ou

da sociedade em geral no processo decisório; b) maior eficácia da educação dispensada nas escolas; e c) melhor adaptação da educação às necessidades do indivíduo e da sociedade.

Dentre os aspectos do financiamento da educação analisados, destacam-se as fontes de recursos e elaboração orçamentária. Todavia, a escassez de dados sistemáticos sobre a distribuição dos recursos por uma determinada população permite apenas sejam assinaladas semelhanças muito gerais e bastante imprecisas quanto ao financiamento da educação. A questão da gratuidade do ensino como corolário da obrigatoriedade é posta em foco. Discutem-se as formas de obtenção de recursos para a educação – o imposto de renda, o imposto sobre propriedade e o imposto de consumo.

O princípio de que a educação não consiste apenas em um bem de consumo a que todos têm direito, mas também num investimento, gera um dilema. Nem sempre os tipos de ensino encorajados pelos governos, preocupados com o investimento, correspondem às modalidades de educação desejadas pela coletividade. Inversamente, a coletividade pode reivindicar um tipo de ensino cuja responsabilidade financeira não possa assumir inteiramente. O relacionamento entre o governo central e as autoridades locais é, pois, indispensável à realização dos objetivos educacionais de um país. Esse relacionamento faz-se mais necessário ainda porque tudo indica que a participação do governo central no financiamento de todos os níveis de ensino se torna cada vez mais acuada.

O exame da estrutura e da organização dos sistemas escolares revela que em numerosos países, apesar da recessão econômica e dos elevados custos do ensino, sua universalização até o 2º grau e a expansão de todos os níveis do sistema educacional constituem metas prioritárias. O

prolongamento do ensino obrigatório é visto como condição *sine qua non* para o reconhecimento pleno da educação como um direito humano. Dentro desta concepção, impõe-se ainda a educação especial, garantindo a todos os deficientes — físicos e/ou mentais — esse direito. A ampliação do ensino do 3º grau e a multiplicação das pré-escolas constituem o eixo da educação permanente, tão destacada no modelo novo.

Ao tratar dos programas escolares, Holmes chama a atenção para o papel desempenhado pelo conteúdo do ensino na concretização dos objetivos e das finalidades da educação. Todavia, destaca teorias do currículo segundo as quais o fator conhecimento é acessório. Isto porque existe uma gama de atividades e experiências consideradas vitais para aquisição não somente de conhecimentos, mas também de competências e comportamentos fundamentais ao desenvolvimento do indivíduo. A tendência a programas centrados em processos, mais do que em conteúdos, é evidente. Dada a multiplicação acelerada dos conhecimentos, especialmente no campo das ciências naturais, seria utópico pretender incluí-los todos nos programas escolares. Do ponto de vista sócio-econômico, exige-se, com frequência, que se faça o relacionamento do conteúdo dos programas escolares com as necessidades enfrentadas pelos jovens quando ingressam no mercado de trabalho. Enquanto a estrutura e a organização dos sistemas escolares propiciam (em tese) as condições para assegurar a todas as crianças e adolescentes o direito à educação, é o conteúdo do ensino o fator que mais contribui para o desenvolvimento global dos educandos.

A explosão do conhecimento tem levado inúmeros países a multiplicar o número de disciplinas ensinadas nas escolas de 1º grau. À medida porém que os programas se dilatam, verifica-se um esforço

para reestruturar as matérias em três grandes categorias: a) arte da comunicação; b) ciências sociais; e c) ciências naturais.

Com relação ao 1º ciclo do ensino secundário, incorporado ao ensino do 1º grau em diversos países, questiona-se sua estrutura, pois, como tronco comum, deve preencher diferentes funções: preparar alguns alunos para ingresso no 2º ciclo do secundário (2º grau); atender às necessidades imediatas dos jovens adolescentes e prepará-los, dentro de um espírito realista, para a vida. Sente-se nos programas de diversos países europeus o desejo de mudança de atitude em relação ao trabalho produtivo. De fato, a experiência do trabalho e a evolução de um ensino geral para um ensino mais profissionalizante estão presentes na reforma educacional de numerosos países.

Quanto aos programas do 2º grau, uma dificuldade é comum aos países em que os estabelecimentos escolares se desenvolveram separadamente abrangendo diferentes modalidades de ensino: clássico, profissional e técnico. Como oferecer uma sólida cultura geral no plano de estudos profissionais e, paralelamente, como profissionalizar o ensino geral? A tentativa de conciliar esses dois aspectos vem ao encontro da recomendação nº 68 da 34ª Conferência Internacional de Educação (1973), de que os governos procurem estabelecer articulações entre a educação, a formação dos indivíduos e o mercado de trabalho.

No que concerne à formação dos professores, revela-se um esforço em todos os países para melhorar a qualidade do ensino e as competências dos que o ministram. Neste sentido, um dos grandes objetivos visados é a criação de sistemas unificados que permitam aos futuros professores adquirir, num estabelecimento de nível universitário, uma sólida cultura geral e os conhecimentos específicos necessários ao ensino das matérias. Não obstante,

o problema grave dos professores leigos persiste e é particularmente grave em alguns países em que ainda não foi alcançada a universalização do ensino de 1º grau. Enfatiza-se que a preparação dos professores não está completa ao término dos cursos de formação. Esta deve continuar através de toda a carreira do professor (em serviço), propiciando a reciclagem necessária à atualização dos conhecimentos e das competências pedagógicas. Em todos ou quase todos os países do mundo a formação contínua dos professores é prioridade destacada. É este caráter de continuidade na formação do professor que o habilitará a enfrentar novos problemas decorrentes do desenvolvimento científico e sócio-econômico.

As principais tendências na formação dos professores emergem nitidamente dos relatórios dos diversos países. Todos os futuros professores devem completar a escolaridade do 2º grau e sua formação profissional efetuar-se na universidade ou em estabelecimentos de nível superior. Busca-se, pois, o prolongamento da fase de formação. É ponto pacífico que os mestres devem possuir ampla cultura geral, conhecer perfeitamente as matérias que vão lecionar e, graças a uma boa formação pedagógica, serem bons professores, bons administradores e bons orientadores. Destaca-se, ainda, a importância de que os mestres sejam capazes de participar da vida da comunidade. Em conclusão, ressalta-se a imperiosa necessidade de atualização contínua dos conhecimentos e das competências dos professores.

Os temas expostos neste anuário são fartamente ilustrados com exemplos oportunos e claros dos sistemas educacionais do mundo. Tabelas estatísticas, extraídas do Resumo Estatístico de 1982, da UNESCO, são apresentadas em apêndice de 109 páginas, retratando a evolu-

ção quantitativa da educação no mundo, no período de 1975 a 1980.

Embora se trate de uma abordagem basicamente qualitativa, o excelente trabalho do professor Brian Holmes dá margem a algumas indagações referentes a análises fundamentadas em dados fornecidos pelos governos sobre seus sistemas educacionais. Pode-se, por exemplo, questionar a fidedignidade das fontes, dos métodos de coleta e dos próprios dados apresentados nos relatórios. Até que ponto a checagem empírica desses dados, com utilização de amostras representativas, seria uma estratégia viável para solucionar a questão?

Outra ressalva prende-se ao sentido da expressão "conteúdo do ensino", mencionado no texto como o fator que mais contribui para o desenvolvimento global dos educandos. Conteúdo do ensino sugere, via de regra, conhecimentos a serem ministrados. Ora, como é ressaltado no próprio texto, experiências e vivências diversas, proporcionadas pela escola intra ou extra-muros, são da maior relevância para aquele desenvolvimento.

Finalmente, ocorre-nos propor que os sistemas de avaliação em educação, adotados nos diversos países, sejam também considerados nas análises dos sistemas educacionais que venham a ser empreendidas pelo Bureau Internacional de Educação, podendo contar, para tanto, com a colaboração da International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Mariana Álvares da Cruz  
Faculdade de Educação da Universidade  
Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

JAPIASSU, Hilton. **A pedagogia da incerteza**. Rio de Janeiro, Imago, 1983. 171p.

De longa data, o estatuto epistemológico das ciências sociais vem sendo tema

de discussão e, por conseqüência, esse debate não deixa de repercutir no campo das ciências da educação. O saber pedagógico foi sempre visto com reservas, uma espécie de satélite retardatário no universo do conhecimento, não merecendo as boas graças de quantos se sentem ancorados no "porto seguro" de um conhecimento que se acredita científico e com objetividade confiável. Este saber pedagógico, certamente, longe estará de receber as honras de um saber científico.

Embora não seja este o ponto central da análise de Japiassu no estudo que empresta o título ao livro, é a fé desmedida nesse porto seguro que está aqui em debate, alertando-se para a necessidade de relativizar o alcance epistemológico do conhecimento científico produzido e mesmo do ensino de ciências.

Discípulo de Bachelard e divulgador de suas idéias no Brasil, o autor é professor de Filosofia na Pós-graduação da Universidade Católica do Rio de Janeiro. Vem publicando nesses últimos anos os resultados de sua reflexão epistemológica de que **A pedagogia da incerteza** representa um instante significativo, posterior ao **Mito da neutralidade científica** de que retoma, de certo modo, o fio da meada. Aqui Japiassu reúne seis estudos em que predomina a reflexão sobre o conhecimento, sua história, suas limitações, seus processos, num amplo painel em que se detém sobre "A pedagogia da incerteza", "O educador da inteligência", "A dimensão machista da ciência", "O nascimento das ciências humanas", "Freud e a weltanschauung filosófica" e, por último, "Inconsciente e dialética".

Desse conjunto de estudos, dois deles podem despertar o particular interesse dos educadores. No primeiro, "A pedagogia da incerteza", o autor postula no domínio científico e filosófico "a instauração de uma pedagogia da incerteza, da insegurança, incapaz de parâmetros abso-

lutos e dogmáticos de verdades definitivas e congeladas". Como se vê, abre as baterias contra a pedagogia do inculcamento que considera um atentado ao processo de maturação intelectual do educando, por inculcar nele uma ilusão de verdade. Pela concepção que defende, ressalta que o trabalho do educador consiste em provocar desequilíbrios, criar necessidades psicológicas nos alunos, despertar-lhes o desejo da pesquisa, o espírito da busca, a sede da descoberta. A ação de educar se tornaria então um processo contínuo de "retificação das ilusões perdidas". Estamos diante de um discurso bem ao sabor da pedagogia do questionamento dialético, em que a dúvida, velha herança do cogito cartesiano, encontra na insegurança, na incerteza dos enunciados, seu melhor reforço, por paradoxal que possa parecer. Ressalta a propósito que "nenhuma opção crítica, nos alunos, pode nascer quando os professores lhes ministram um conhecimento que seria a expressão da verdade objetiva". Justamente essa renúncia à pretensão de estar com a verdade objetiva, ou pelo menos a caminho dela, é que talvez contenha o desafio maior ao educador ou cientista, se considerarmos que a inteligência humana revela uma inclinação natural para uma aproximação cada vez maior da realidade efetiva de todas as coisas. E desse modo, é bem possível que o ancoradouro da incerteza e da insegurança no conhecimento produzido e em elaboração não se constitua uma solução gratificante para quem transpira exaustivamente nessa incansável busca. O remador bem que merece uma compensação mais razoável que o "porto seguro" da incerteza. . . Suponho que a questão aqui seja antes de tudo uma questão de método, de atitude. Vamos dizer, o método da cautela, da sábia prudência diante dos achados, no cuidado das generalizações, uma vez que a complexidade do real parece estar sempre além dos es-

quem as teóricas, ou, como diria o velho Tomás, “transborda do conceito”.

Nessa pedagogia, como indica Japiassu apoiando-se em Bachelard, o erro exerce, epistemologicamente, um papel fundamental como “condição *sine qua non* da descoberta provisória de uma verdade parcial e regional, pois esta nada mais é que um conjunto de erros retificados”. Temos aqui uma visão da pedagogia que sugere a prática da pesquisa, a idéia de experiência de conhecimento em permanente elaboração, que pode ser feito na práxis do ensino, enfim, na própria relação professor/aluno.

Esse estudo termina com o questionamento do autor ao que ele chama de dogmas da ideologia cientificista. O primeiro deles já indica a pista dos demais: “Somente a ciência pode constituir um meio válido de um conhecimento verdadeiro e real, racional e objetivo.” É interessante verificar a inspiração ao mesmo tempo cartesiana (o Descartes da *Mathesis Universalis*) e comteana, do espírito positivo, nesses dogmas. Afinal, Descartes, como pai do racionalismo moderno, sonhava com a idéia de uma “ciência universal”, reforçada depois com a aspiração do estado positivo de Comte. É sobretudo o mito da neutralidade e da objetividade científica que Japiassu desmistifica, defendendo a volta da criticidade à ciência que favoreça uma retomada de consciência de suas condições de origem, capaz de conjugar “uma reflexão sobre o homem aos saberes sobre o homem”.

Embora não se trate de uma abordagem original, a análise do autor não deixa de ser pertinente, sobretudo quando se tem em vista as implicações deontológicas da ideologia cientificista em relação ao desenvolvimento social e às necessidades humanas. Álvaro Vieira Pinto, em *Ciência e existência*, já alertara para as dimensões éticas subjacentes a uma política científica. É esse comprometimento com os inte-

resses superiores do ser humano que não pode ficar esquecido.

No segundo estudo, “O educador da inteligência”, reflete sobre o papel do educador e esboça uma proposta de filosofia da educação dentro da mesma perspectiva epistemológica. Logo de início ressalta como missão da universidade a de “formar a inteligência”, “inventar ou reinventar a cultura” num mundo em mudança. Defende o princípio da “cultura continuada”, jamais confinada ao tempo escolar. Adverte o educador para o perigo da especialização exagerada e prematura, reduzida ao “saber-fazer”, quando deveria aplicar-se no trabalho de formação e cultivo da inteligência do educando, com abertura à pluralidade do saber, à imaginação, ao espírito de criatividade.

Com Bachelard, recorda que “uma cultura que se limita ao tempo escolar é a própria negação da cultura científica. Só há ciência por uma escola permanente. É essa escola que a ciência deve fundar”. Nessa perspectiva, define o papel do educador como o de “ensinar a aprender, a se construir ou a se reconstruir”, eco do Relatório Faure nos anos 70.

Segundo Japiassu, um ensino filosoficamente fundado permitiria que os educandos aprendessem a criticar, submeter ao crivo opiniões, idéias e ensinamentos aparentemente inquestionáveis e tornaria possível a superação do conformismo e do inconformismo, com vistas a uma coerência sempre maior entre o pensamento e a ação.

Visualiza o filósofo da educação como “um personagem que, no conjunto das produções ideológicas de seu tempo, fosse capaz de propor sistemas educacionais reflexivos e coerentes de conceitos ou idéias, nos quais a prática individual e coletiva encontrariam o lugar de sua reflexão e a determinação de seu sentido”. Conseqüentemente, deve ele “relacionar-

---

se dialeticamente com seu passado e construir outro modelo organizado de condutas filosóficas”.

Centrando-se mais especificamente em nosso meio, conclui que “nossa” filosofia de educação deve recomeçar ou sempre renascer de nossos problemas, que as pessoas capazes reflitam sobre nosso sistema educacional a partir da situação peculiar de nossa cultura. Já pensavam assim os educadores de 32.

Após deter-se amplamente na análise das responsabilidades do educador, dedica os parágrafos finais desse estudo à educação permanente, lembrando que a expressão fora criada por Bachelard em 1938. Evitando confundi-la com a formação contínua de tipo profissionalizante, caracteriza a educação permanente como o “meio por excelência da livre participação

e do compromisso sócio-político dos educandos, permitindo-lhes apreenderem os mecanismos sociais e apropriaram-se dos instrumentos teóricos e práticos indispensáveis à obtenção de objetivos sociais com finalidade coletiva”. Trata-se evidentemente de um enfoque político da Educação Permanente que, há vários anos, consta da agenda dos debates nos melhores ambientes educacionais. Não se sabe até que ponto a prática encarnou a generosa teoria.

Resta esperar que a reflexão epistemológica em futuro próximo se aplique mais especificamente à produção mesma do conhecimento nas ciências da educação, o que não foi objeto desses estudos.

Jader de Medeiros Britto  
Editor da Revista Brasileira de  
Estudos Pedagógicos

## Comunicações e Informações

### MATRÍCULA E PESSOAL DOCENTE NO ENSINO DE 1º GRAU

Em seqüência à Série Sinóptica, o Serviço de Estatística da Educação e Cultura (SEEC) lançou em 1984 a Sinopse Estatística de Educação Básica - 1981/1982/1983, que reúne alguns resultados de três campanhas realizadas com objetivo de recolher dados da educação pré-escolar e ensinos de 1º e 2º graus.

O conjunto de variáveis apresentadas no referido volume é resultado da definição realizada pela Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus (SEPS) quanto às informações requeridas por sua atuação setorial, bem como do consenso obtido na totalidade das Unidades da Federação.

Consiste, especificamente, de dados sobre os estabelecimentos de ensino, pessoal docente, pessoal técnico-administrativo e alunado, segundo a natureza da instituição e sua dependência administrativa. São apresentados, ainda, indicadores educacionais calculados sobre os dados de 1982.

A análise dos levantamentos constantes na referida sinopse fornece, por exemplo, uma idéia geral do contingente escolar do 1º grau no Brasil, bem como do pessoal docente que atua nessa área de ensino.

Esses dados comportam uma análise sistemática quanto à realidade subjacente que eles expressam e suas implicações em termos de política educacional e de administração do ensino.

Anos	Matrícula		Pessoal Docente
	Inicial	Final	
1980	—	19.384.642	—
1981	22.472.979	19.984.107	942.955
1982	23.563.884	20.856.847	960.905
1983	24.515.410	—	967.928

### CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA

O Governo do Estado do Rio de Janeiro está desenvolvendo, a partir deste ano, o Programa Especial de Educação, tendo em vista prestar assistência educacional pública àquelas populações de mais baixa renda que apresentam déficits significati-

vos de atendimento quanto ao ensino de 1º grau.

Está inserido no Programa a implantação de 27 Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) na Grande Rio e 37 nos diferentes municípios do Estado, estando prevista para uma primeira etapa a construção de 60 Centros.

Concebidos como unidades educacio-



---

nais, os Centros Integrados de Educação Pública têm objetivos e funções abrangentes. Além das atividades específicas de escola de 1º grau regular, funcionarão como centros comunitários de cultura e de lazer, onde serão desenvolvidas atividades integradas, tais como:

#### 1. Programa de Educação Juvenil.

Destinado a atender, em horário noturno, a pequenas turmas de jovens de 15 a 20 anos, com o objetivo básico de propiciar-lhes a integração na sociedade mediante o domínio das habilidades de "ler, escrever e contar". A educação juvenil, como alternativa concreta às necessidades educacionais de uma população carente, deverá propor conteúdos identificados a partir dos padrões culturais da clientela, além de considerar a experiência individual dos alunos e a necessidade de uma ação flexível que permita os direcionamentos indicados pelo acompanhamento constante.

#### 2. Atendimento a alunos residentes.

Cada CIEP acolherá um número não superior a doze estudantes carentes da comunidade, com a idade de 7 a 14 anos, que serão assistidos por casais e se integrarão às atividades escolares e comunitárias do Centro.

#### 3. Assistência médico-odontológica.

Concebida como Saúde Escolar, deverá considerar: aspectos da assistência ao estudante, entendida como atenção primária à população estudantil; educação para a saúde, através do desenvolvimento de programas de saúde integrantes dos currículos escolares; e integração saúde/escola/comunidade. Instalações adequadas, equipamento específico, bem como recrutamento de pessoal especializado estão previstos para atuação dos CIEPs na área de saúde.

#### 4. Atividades culturais.

Tais atividades serão desenvolvidas tendo em vista a integração comunitária, a integração da educação e cultura, bem como a valorização do patrimônio cultural local.

#### 5. Programação de educação física e desporto.

Dimensionada na perspectiva de lazer e recreação, além de atividade integrante do currículo, aproveitará o espaço aberto à comunidade, especialmente nos períodos de férias, feriados e fins de semana, quando alunos e outros elementos da comunidade terão a oportunidade do convívio.

#### 6. Salas de leitura.

Constituirão centros ativos de aprendizagem nos quais os livros estarão associados a recursos pluri-sensoriais e as atividades nelas desenvolvidas estarão intimamente ligadas às dos professores. As salas de leitura contarão com espaço próprio, instalações e equipamentos adequados.

O plano de estudos para os CIEPs prevê um total de 35 horas semanais (7 horas diárias de atividades) e a adoção de um currículo compacto e enriquecido pela integração de atividades ligadas à educação física, às artes e ao lazer criativo. A proposta curricular pode ser considerada sob dois pontos de vista: o do atendimento aos aspectos legais que norteiam a elaboração de um currículo e o da dimensão pedagógica que pretende fazer dos CIEPs um "modelo de escola". Está centrada numa política de educação cuja preocupação básica está voltada para a população de baixa renda.

A implantação do Programa Especial de Educação impõe o recrutamento e treinamento de professores, administradores, técnicos e especialistas das áreas de educação, cultura, medicina e odontologia e pessoal de apoio.

Optou-se por um sistema de treinamento em serviço, com a utilização de bolsistas nas atividades docentes e assistenciais, tendo em vista a inviabilidade de se recorrer aos quadros do sistema estadual para seleção de pessoal com a prática que o caráter experimental do programa requer.

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro (FAPERJ) se encarregará da coordenação e supervisão das tarefas de recrutamento, seleção e treinamento do pessoal dos CIEPs, em ação integrada com a Equipe de Consultoria Pedagógica de Treinamento de Pessoal do Programa Especial de Educação.

## **MONHANGARA: EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS CARENTES**

A partir do dia 13 de setembro próximo, estará sendo lançado o Programa "MONHANGARA — EDUCAÇÃO BÁSICA NAS REGIÕES NORTE E CENTRO-OESTE". Este Programa é resultado de um acordo de financiamento entre o Ministério da Educação e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e tem por objetivo universalizar a curto prazo o ensino de 1º grau naquelas regiões, assegurando um mínimo de quatro anos de escolaridade para as crianças carentes.

O programa fundamenta-se em pontos importantíssimos, dentre os quais destacam-se a necessidade de promover ações capazes de facilitar o acesso e a permanência da criança na escola e o imperativo, nos dias de hoje, de encontrar soluções simples e práticas para a melhoria do atendimento educacional, viabilizando as diretrizes políticas e estratégias estabelecidas pelo Ministério.

Os benefícios do MONHANGARA atingirão, prioritariamente, a população carente na faixa etária entre 7 e 14 anos, residente nas zonas urbanas, municípios

e áreas periféricas dos Estados e Territórios escolhidos (Amazonas, Pará, Acre, Amapá, Rondônia, Roraima, Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul).

O Programa deverá atender as quatro primeiras séries do ensino regular do primeiro grau e, em especial, ao processo de alfabetização. Para tanto, prevê a adaptação da rede de escolas, visando garantir seu funcionamento dentro de condições mínimas de habitabilidade e segurança, o treinamento de profissionais de educação através de cursos que atualizem e aperfeiçoem sua competência técnica e o fornecimento de material de ensino e aprendizagem indispensável não só ao aluno, mas também ao professor, à sala de aula e à própria escola.

### **O atendimento do MONHANGARA**

A partir da delimitação das áreas geográficas, será feito um levantamento das necessidades educacionais que irão determinar o que deverá ser feito em termos de recursos humanos, material didático e rede física. A ordem de prioridade de atendimento, amparada em critérios que atentam para a urgência da situação educacional da população pobre das zonas urbanas, é definida de modo a que os alunos matriculados nas escolas de tais áreas sejam assistidos por um sistema de ensino apropriado, que inclui professores capacitados e o recebimento de livros, material didático e merenda escolar.

Na medida em que forem sendo resolvidas as deficiências, outras necessidades — como aumentar o acesso às escolas — serão estudadas e levadas em consideração. Todo o atendimento será compatível com as características sócio-econômicas e culturais das duas regiões.

Um dos pontos altos do Programa é a valorização do magistério como forma de assegurar e incentivar a permanência de professores qualificados no sistema de en-

sino, o que deverá ser feito através da aprovação e implantação do Quadro de Magistério e Plano de Carreira ao nível das Unidades Federadas envolvidas no Programa. Estão previstas, ainda, a adoção de medidas visando remunerar satisfatoriamente aos professores, coerentemente com a disponibilidade financeira dos Estados, Territórios e Municípios.

No tocante à execução do Programa, será fortalecida a capacidade técnico-administrativa dos órgãos que integram o sistema educacional nas regiões selecionadas. O programa será avaliado sistematicamente para analisar as ações diante do contexto educacional e das diretrizes da política do Ministério, os resultados obtidos e sua repercussão em face à situação original. A avaliação servirá também para identificar quaisquer dificuldades que surjam em sua implantação a nível local e central, bem como para estudar a possibilidade de implantação das ações em outras áreas.

### **Abrangência geográfica do Programa**

O Programa deverá cobrir toda a área dos municípios com população urbana inferior ou igual a 35.000 habitantes. Naqueles em que a população ultrapasse este limite a sua atuação ficará restrita às áreas periféricas, tendo em vista o fato de se concentrarem aí as populações de baixa renda e de se constituírem locais que apresentam deficiências de infra-estrutura, de serviços públicos e equipamentos comunitários, além de baixa taxa de escolaridade.

Para efeito da escolha de aplicação do Programa, são consideradas áreas periféricas as favelas, os loteamentos legais e irregulares, invasões, alagados, palafitas e outros tipos de concentrações populacionais, como, por exemplo, os conjuntos habitacionais tipo COHAB, PROMORAR, etc., destinados a famílias com renda inferior a três salários-mínimos.

A identificação e seleção dessas áreas baseiam-se em fatores econômicos e sociais, tais como a determinação de focos urbanos para onde convergem migrantes, a predominância de renda baixa (em torno ou abaixo de três salários-mínimos), a inexistência ou precariedade de serviços de saneamento básico e iluminação pública e, fundamentalmente, a ausência ou precariedade de escolas, serviços de saúde e assistência social.

Outro critério importante, do ponto de vista educacional, é a aplicação do Programa em locais onde haja prevalência de escolas que apresentam taxas de evasão e repetência muito elevadas ou, ainda, excesso de alunos matriculados.

O Programa MONHANGARA, durante os cinco anos de sua duração, contará com recursos de aproximadamente 65 bilhões de cruzeiros, oriundos do Salário-Educação/Quota Federal e da Operação de Crédito Externo (BIRD), em iguais proporções.

Devido ao rigor das metas do Programa e à sua vasta abrangência — as duas maiores regiões do Brasil — o MONHANGARA contará com a participação de entidades do Governo Federal, dos Estados, Territórios e Municípios beneficiados. O BIRD manterá um processo de relacionamento contínuo com as entidades por ele financiadas, para verificar o cumprimento das metas e prover assistência ao Ministério na detecção e solução de problemas, visando confirmar se os objetivos dos empréstimos estão sendo plenamente alcançados.

Todo o suporte institucional necessário ao bom desempenho das funções e atividades vinculadas ao processo de gerenciamento do Programa e, conseqüentemente, responsável pelo êxito do mesmo, será dado por órgãos do Ministério e demais esferas envolvidas.

MONHANGARA — nome escolhido para dar um cunho de elemento comum de brasilidade entre as regiões Norte e

---

Centro-Oeste (que seria o índio) e que significa, literalmente, em tupi antigo, “aquele que faz” — será em breve uma palavra muito conhecida no país e uma grande esperança voltada para o nosso desenvolvimento cultural. O Programa poderá influenciar decisivamente os rumos da educação, apontando para soluções humanitárias e que ajudam, na verdade, na construção de um mundo mais justo e com maiores oportunidades para todos, indistintamente.

Tomando a si a missão de “Monhangara Coema” (aquele que faz o amanhecer) estarão muitos professores, educadores e profissionais de diversas áreas, sob a direção geral da Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do Ministério da Educação e sob a orientação e supervisão da Professora Maria Madalena Rodrigues dos Santos, gerente nacional do Programa.

#### **ENCONTRO NACIONAL DE DIRIGENTES DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO — 1984**

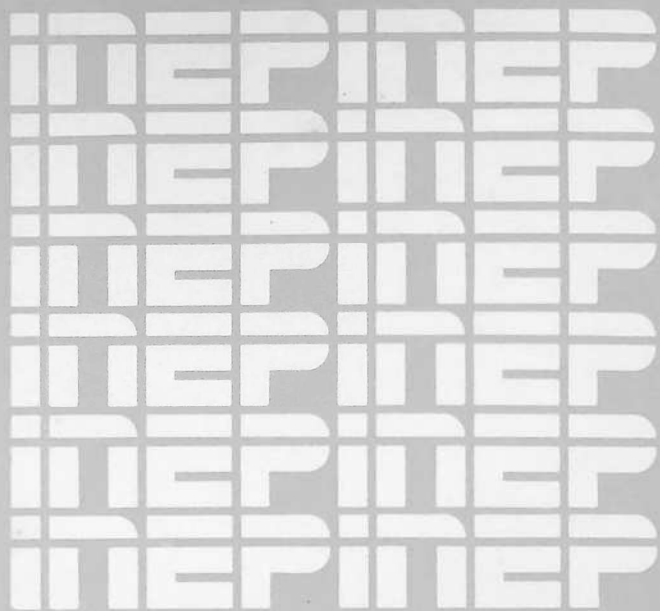
No processo de formulação de políticas e diretrizes para o setor educação, cul-

tura e desporto, constituiu-se em evento fundamental o Encontro Nacional de Dirigentes de Educação, Cultura e Desporto, promovido anualmente pelo Ministério.

O Encontro de 1984, coordenado pela SEPLAN/SG, objetivava analisar o impacto das diretrizes estabelecidas no III PSECD e levantar subsídios para a formulação de políticas futuras. Em consequência de um trabalho sistemático e articulado entre os Secretários de Estado de Educação, Cultura e Desporto e o MEC, houve intensa participação das Unidades da Federação responsáveis pela elaboração dos trabalhos preparatórios, bem como pelas conclusões do referido evento.

O documentário produzido, tanto a nível local e regional (fase preparatória) quanto a nível nacional, foi sistematizado pela coordenação do Encontro, constituindo-se em subsídios à formulação de políticas e diretrizes para o setor.

Neste documentário se inclui também o “Retrato Brasil” (documento hoje publicado em dois volumes) elaborado pela SEPLAN/SG/MEC com o apoio de todos os órgãos do Ministério.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Coordenadoria de Editoração e Divulgação  
Caixa Postal 04/0366 – 70312 – Brasília-DF  
Tel.: (061) 223-5561