

REVISTA BRASILEIRA DE

ESTUDOS

PEDAGÓGICOS

163



MEC

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

PRESIDENTE DA REPÚBLICA
José Sarney

MINISTRO DA EDUCAÇÃO
Hugo Napoleão

SECRETÁRIO-GERAL
Luis Bandeira da Rocha Filho

REVISTA BRASILEIRA DE

ESTUDOS

PEDAGÓGICOS

163

CETEB

BIBLIOTECA

**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS
E PESQUISAS EDUCACIONAIS**

DIRETOR-GERAL

Manuel Marcos Maciel Formiga

DIRETOR DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

Carlos Avancini Filho

DIRETORA DE ESTUDOS E PESQUISAS

Maria Laís Mousinho Guidi

DIRETORA DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO

Silvia Maria Galliac Saavedra

COORDENADORA DE EDITORAÇÃO E DIVULGAÇÃO

Samira Abrahão Rodrigues Pinheiro

EDITOR

Walter Esteves Garcia

EDITORA ASSISTENTE

Maria Francisca Teresa F. Oliveira França

REVISTA BRASILEIRA DE
**ESTUDOS
PEDAGÓGICOS** 163

COMITÊ EDITORIAL
Armando Dias Mendes
Carlos Benedito Martins
Fátima Cunha Ferreira Pinto
Jacques Velloso
Jader de Medeiros Britto
Lêa Pinheiro Paixão
Maria Helena Silveira
Osmar Fávero
Silke Weber
Sofia Lerche Vieira
Walter Esteves Garcia (Editor)

SECRETARIA EDITORIAL
Maria Francisca Teresa F. Oliveira França
(Secretária)
Cleusa Maria Alves

EDIÇÃO DE TEXTO
Maria Francisca Teresa F. Oliveira França
Maria Thereza Leandro Nogueira

REDACÃO
Cleusa Maria Alves

ASSISTENTE DE PRODUÇÃO E REVISÃO
Antonio Bezerra Filho

REVISÃO
Mônica Matthke Braga
Tânia Maria Castro

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA
Regina Célia Soares

TRADUÇÕES E VERSÕES
Amabile Pierroti — Francês
Cláudia de Fátima Fernandes — Espanhol
Lia Aranha Borges — Inglês

PROJETO GRÁFICO
Darlan Rosa

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 Educacionais.

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

ISSN 0034-7183

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

SUMÁRIO

DESTAQUE

- A Educação na Nova Ordem Constitucional**
Maria do Céu Jurema Garrido e Candido Alberto Gomes 433
-

ESTUDOS

- Causação Ideal de uma História Possível (um Católico Comunista entre São Paulo e Karl Marx)**
Mario Alighiero Manacorda 471
- Personalidade Humana e Cultura: Aplicações Educacionais da Teoria de Erik Erikson**
Neuza Zapponi Lindahl 492
- O Fracasso Escolar no Ensino de 1º Grau**
Sérgio Antonio da Silva Leite 510
- A Formação do Conceito de Quantidade de Movimento e sua Conservação**
Ana Maria Pessoa Carvalho 541
- Transición Estructural y Calidad de la Educación Superior en América Latina**
Germán W. Rama 563
-

SEGUNDA EDIÇÃO

- A Universidade e sua Utopia**
Durmeval Trigueiro Mendes 599
-

NOTAS DE PESQUISA

- O Ensino de 1º e 2º Graus no Município de Santarém, no Estado do Pará.**
Escola Parque da Bahia (1947-1951) 611
-

- RESENHAS CRITICAS 613
- COMUNICAÇÕES E INFORMAÇÕES 623
- ÍNDICE DO VOLUME 69 629
-

A educação na nova ordem constitucional

Maria do Céu Jurema Garrido
Candido Alberto Gomes

Dando continuidade a estudo anterior (Gomes & Garrido, 1987), que focalizou o processo de elaboração constitucional desde a Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes à Comissão de Sistematização, apresentamos a seguir um breve relato das últimas etapas dos trabalhos referentes ao capítulo **Da Educação, da Cultura e do Desporto**, bem como o seu texto definitivo na Constituição recentemente promulgada. No final, são destacados também outros dispositivos que, ao longo do texto constitucional, reportam-se a aspectos relacionados à área objeto de estudo.

Deve-se observar inicialmente que a reação ao **Projeto de Constituição (A)**, aprovado pela Comissão de Sistematização, conduziu a importantes mudanças regimentais, que vieram a reduzir a importância relativa do referido Projeto. Nos termos da Resolução nº 3, de 5 de janeiro de 1988, que alterou o Regimento Interno da Assembléia Nacional Constituinte, ficou facultado “à maioria absoluta dos membros da Assembléia Nacional Constituinte a apresentação de substitutivos a Títulos, Capítulos, Seções e Subseções e de emendas a dispositivos do Projeto de Constituição” (art. 1º “caput”). Mais ainda, foi assegurada preferência automática aos substitutivos e emendas apresentados, desde que contassem com mais de 280 subscritores. Caso apresentados dois ou mais substitutivos sobre a mesma matéria, teve assegurada prioridade para votação aquele que contivesse o maior número de assinaturas.

Assim, tiveram lugar proposições de ampla abrangência e de caráter coletivo, não previstas pelo Regimento nos seus termos originais. O capítulo sobre educação, cultura e desporto recebeu na oportunidade aproximadamente 7 emendas coletivas e 78 emendas individuais. Votado em Primeiro Turno no dia 19 de maio de 1988, o capítulo referido sofreu modificações relevantes, como se depreende do quadro comparativo inserto.

Examinando-se os dispositivos rejeitados (Brasil, 1988), verifica-se que foram preteridas pelo Plenário as emendas que visavam a alterações curriculares, à subvinculação de recursos públicos para determinados

Maria do Céu Jurema Garrido e Candido Alberto Gomes, ex-assessores da Assembléia Nacional Constituinte na área da educação, são professores da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

níveis de ensino e ao financiamento dos estudos de alunos de nível superior em instituições particulares. Ficaram também de fora do texto proposições relativas à obrigatoriedade do ensino em tempo integral e “treinamento profissionalizante”, além de outras providências. Em grande parte, tais dispositivos, segundo a tradição do Direito brasileiro, tratavam de temas focalizados por normas infraconstitucionais.

Desta forma, foi apresentado pelo Relator o **Projeto de Constituição (B)**, fruto do Primeiro Turno de votação plenária. Este documento só poderia receber emendas supressivas e as que se destinassem a “sanar omissões, erros ou contradições, ou de redação para correção de linguagem” (art. 29 do Regimento Interno da Assembleia Nacional Constituinte, nos termos da Resolução nº 2, de 1987). O capítulo sobre educação, cultura e desporto recebeu ao todo 31 emendas, sendo o texto votado em Segundo Turno pelo Plenário e tendo sofrido, a partir de então, pequenas modificações na redação final, como se depreende do quadro comparativo já mencionado.

Evolução do capítulo da educação, da cultura e do desporto, do texto da Comissão de Sistematização para o texto aprovado em 1º turno

Este capítulo foi amplamente discutido por grupos de Constituintes, o que proporcionou a fusão de várias emendas. Assim sendo, tornou-se difícil a tarefa de identificar, a cada passo, o autor da modificação. Sempre que possível, registraremos o nome do parlamentar com o respectivo número da emenda, ao lado da alteração efetuada no dispositivo.

O início do “caput” do artigo 210 do texto aprovado em 1º Turno — “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família” — deveu-se à Emenda Coletiva do “Centrão”, enquanto que a expressão “seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, introduzida nesse artigo, constou da Emenda nº 2P00206-2, do Constituinte Jorge Bornhausen — PFL.

O artigo 211 e seus incisos no texto do 1º Turno, que trataram dos princípios da educação, foram formados pela união de vários dispositivos do texto da Comissão de Sistematização, especificamente: parágrafo único e incisos do artigo 240; “caput”, § 1º e § 2º do artigo 243 e “caput” e § 2º do artigo 246. Ainda com relação ao artigo 211, a expressão “piso salarial profissional” para o professor, encontrada no seu inciso VIII, originou-se na Emenda nº 2P01246-9, do Constituinte Gumercindo Milhomem — PT.

Nos dispositivos sobre os deveres do Estado para com a educação, observamos algumas alterações. A primeira, verificada no inciso IV do ar-

tigo 241 da Comissão de Sistematização ou inciso IV do artigo 212 do texto aprovado em 1º Turno, que se referiu ao atendimento em creches e pré-escolas às crianças de **zero a seis anos de idade**, teve a faixa etária substituída por **até seis anos de idade**, sugestão esta constante do texto do “Centrão”. A segunda modificação ocorreu no inciso V deste mesmo artigo, quando a palavra “científica” foi suprimida, permanecendo “da pesquisa e da criação artística”. A terceira, no inciso VI, teve acrescentado o termo “regular”, ficando “oferta de ensino noturno regular”. No inciso VII foi especificado que o apoio suplementar será dado ao educando do **ensino fundamental**. Por sua vez, o § 2º, quando explicitou que é responsabilidade da autoridade competente “o não oferecimento do ensino pelo Estado”, sofreu duas mudanças: uma restringiu-o ao ensino obrigatório; a outra substituiu Estado por Poder Público. Finalizando este artigo, no § 3º, “a chamada dos educandos em idade escolar”, foi substituída por “re-censear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, ...”.

Quanto à liberdade de ensino à iniciativa privada, do artigo 242 da Comissão de Sistematização para o artigo 213 do texto aprovado em 1º Turno, foi cancelada a expressão “estabelecidos em lei”, do inciso I, por proposta do “Centrão”, e alterada a redação do inciso II, adotando aquela também apresentada pelo “Centrão” — “autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público”, com a ressalva de que o Poder Público substituiu o Estado.

A única modificação verificada na organização dos sistemas de ensino aconteceu no § 2º do artigo 244 da Comissão de Sistematização com seu equivalente § 2º do artigo 214 do texto do 1º Turno, quando manteve “os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar”, e suprimiu “sem prejuízo da oferta que garanta o prosseguimento dos estudos”.

Do artigo 245 da Comissão de Sistematização para o artigo 215 do texto do 1º Turno, que disciplinou a receita resultante de impostos, fez-se o seguinte acréscimo ao § 2º: “e os recursos aplicados na forma do artigo 217”, que tratou do plano nacional de educação. Ainda neste artigo 215, foi adicionado o § 4º, que assim encontrou-se: “Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no artigo 212, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.”

O artigo 249 da Comissão de Sistematização que dispôs sobre o salário-educação passou a § 5º do artigo 215 do texto do 1º Turno, com o acréscimo da expressão: “ que dela poderão deduzir a aplicação realizada com o ensino fundamental de seus empregados e dependentes”. Foi

ainda adicionado a este artigo o § 6º que, desta forma, ficou disposto: “É facultado aos Estados e ao Distrito Federal vincular parcela de sua receita orçamentária a entidades públicas de fomento ao ensino e à pesquisa científica e tecnológica.” Este dispositivo, com a única observação de que não incluiu o Distrito Federal, foi apresentado para inclusão nas Disposições Transitórias pelo Constituinte Florestan Fernandes — PT, por meio da Emenda nº 2P01189-6.

O artigo 247 da Comissão de Sistematização, que dispôs sobre a destinação dos recursos públicos, recebeu parágrafos no texto do 1º Turno. O § 1º do artigo 216 do texto do 1º Turno introduziu a bolsa de estudos para o ensino fundamental e médio, de acordo com lei que será elaborada para este fim, enquanto que o § 2º registrou que “as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público”. Convém ressaltar que o tema bolsa de estudos encontrou apoio em Atila Lira — PFL, Emenda nº 2P00377-0; Ruben Figueiró — PMDB, Emenda nº 2P00692-2; Gil César — PMDB, Emenda nº 2P01591-3 e Dasso Coimbra — PMDB, Emenda nº 2P01854-8.

O conteúdo do artigo 217 do texto do 1º Turno, disposto em incisos, correspondeu à fusão do artigo 248 da Comissão de Sistematização com o artigo 245 do “Centrão”, e se referiu ao plano nacional de educação. O parágrafo único foi acrescentado e fez uma recomendação para o ensino da História do Brasil.

O tema dos direitos culturais foi apresentado no artigo 250, “caput” e parágrafo único da Comissão de Sistematização e transcrito para o artigo 218, “caput” e § 1º do texto do 1º Turno, com redação similar. Entretanto, a este foi adicionado o § 2º com o seguinte teor: “A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.”

O artigo 251 da Comissão de Sistematização, que tratou do patrimônio cultural brasileiro, teve seu “caput” disposto no artigo 219 do texto do 1º Turno com o mesmo conteúdo, todavia subdividido em “caput” e incisos. O § 2º deste último, que versou sobre a gestão da documentação governamental, foi acrescentado, como também o foi o § 5º, que cuidou do tombamento dos sítios detentores de reminiscências históricas e dos documentos dos antigos quilombos. A palavra “brasileiros” foi suprimida do § 2º deste artigo 251, conforme constatamos na redação do § 3º do artigo 219, por sugestão contida na Emenda nº 2P01103-9, do Constituinte Edivaldo Motta — PMDB. Devemos ainda ressaltar que o § 3º do mesmo artigo 251, que estabeleceu a proibição de recursos públicos para entidades culturais privadas de fins lucrativos, foi retirado, não constando, portanto, do artigo 219 do texto do 1º Turno. Assim, atendeu à Emenda

nº 2P0662-1, de José Ulisses de Oliveira — PMDB; Emenda nº 2P01035-1, de Alfredo Campos — PMDB; Emenda nº 2P01494-1, de José Melo — PMDB e Emenda nº 2P01534-4, de Mattos Leão — PMDB.

O dispositivo dedicado ao Desporto apresentou algumas mudanças. O inciso I do artigo 252 da Comissão de Sistematização afirmou ser dever do Estado estimular práticas desportivas formais e não formais, como direito de cada um, desde que observada a “autonomia das entidades desportivas dirigentes e associações, quanto à sua organização e funcionamento internos”. O termo aqui grifado foi suprimido no inciso I, artigo 220, texto do 1º Turno. Com relação a isto, registramos a proposição do Constituinte Marcio Braga — PMDB, por meio de sua Emenda nº 2P00413-0. O inciso II teve a expressão “o não profissional” eliminada; por conseguinte, os recursos públicos serão destinados apenas ao desporto educacional e, em casos específicos, ao desporto de alto rendimento. O § 1º do texto do 1º Turno, que correspondeu ao parágrafo único da Comissão de Sistematização, apresentou seu conteúdo acrescido porque constou que a justiça desportiva será regulada em lei. Encerrando este artigo, o § 2º foi adicionado com a seguinte redação: “O Poder Público incentivará o lazer, como forma de promoção social.”

Na aposentadoria do professor, tratada na Seção III — Da Previdência Social, verificamos que o “caput” do artigo 207 do texto do 1º Turno encontrou-se mais explícito, uma vez que incluiu o cálculo do benefício e com correção mês a mês. Neste sentido foram os seguintes os Constituintes que ofereceram proposições: Eduardo Moreira — PMDB, Emenda nº 2P00274-9; Ricardo Izar — PFL, Emenda nº 2P00296-0; Francisco Rossi — PDT, Emenda nº 2P00417-2 e Iberê Ferreira — PFL, Emenda nº 2P01695-2. No inciso III, que correspondeu ao II do artigo 237 da Comissão de Sistematização, a aposentadoria de 30 anos para o professor e 25 anos para a professora ficou restrita àqueles do magistério de 1º ou 2º grau. A única proposta que se aproximou deste conteúdo foi a do Constituinte Almir Gabriel — PMDB, Emenda nº 2P01815-7, que limitou a aposentadoria, nestas condições, ao professor de 1º grau.

O artigo 67 das Disposições Transitórias do texto do 1º Turno, equivalente ao artigo 35 da Comissão de Sistematização, apresentou substanciais alterações no “caput”, quando estabeleceu o prazo dos primeiros dez anos da promulgação da Constituição e o montante de cinquenta por cento dos recursos referidos no artigo 215 do texto do 1º Turno, para eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental. Este conteúdo foi objeto da Emenda nº 2P01292-2, do Constituinte Osvaldo Coelho — PFL, com a ressalva de que sua proposta estendia-se até o ensino de 2º grau. O parágrafo único deste artigo foi adicionado, como trans-

creveremos a seguir: “Em igual prazo, as universidades públicas descentralizarão suas atividades, de modo a estender suas unidades de ensino superior às cidades de maior densidade populacional.” Em essência, este parágrafo mantém relação com a Emenda nº 2P01293-1, do Constituinte Osvaldo Coelho — PFL.

Por último, nas Disposições Transitórias, não sofreu alteração o artigo 42 da Comissão de Sistematização e o artigo 68 do texto do 1º Turno, que tratou das escolas comunitárias, confessionais, filantrópicas e fundações de ensino e pesquisa, sem finalidade lucrativa, que receberam recursos públicos nos últimos três anos e que poderão continuar a recebê-los.

Evolução do capítulo da educação, da cultura e do desporto, do texto aprovado em 1º Turno para o texto final — a Constituição

O artigo 205 da Constituição permaneceu idêntico ao artigo 210 do texto aprovado em 1º Turno.

Quando comparamos o artigo 211 do texto do 1º Turno com o artigo 206 da Constituição, em que ambos se referem aos princípios da educação, observamos várias alterações. O inciso III, que correspondeu ao “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”, apresentou o acréscimo do termo aqui grifado. Os incisos V, VI e VII do artigo 211 do texto do 1º Turno passaram a constituir o artigo 210 da Constituição como “caput”, §§ 1º e 2º, respectivamente, atendendo à Emenda nº 2T01523-2, do Constituinte Octávio Elisio — PSDB, que, segundo o autor, restabeleceu a redação original, ou seja, aquela matéria aprovada, ainda, na votação do 1º Turno. Assim, o “caput” deste artigo tratou da fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental; o § 1º referiu-se ao ensino religioso e o § 2º à língua portuguesa. O inciso V do artigo 206 da Constituição permaneceu equivalente ao inciso VIII do artigo 211 do texto do 1º Turno, mas com a supressão da expressão “em cada nível de ensino”, agasalhando, portanto, a Emenda nº 2T00869-4, do Constituinte Hermes Zaneti — PSDB.

O artigo 207 da Constituição foi composto do inciso X e da primeira parte do inciso XI do artigo 211 do texto do 1º Turno, cujo teor — autonomia da universidade e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão — estava anteriormente alocado entre os princípios da educação. Deste modo, ficou atendida a Emenda nº 2T01520-8, do Constituinte Koyu Iha — PSDB. Com relação à segunda parte do inciso XI do artigo 211, “... e garantia de padrão de qualidade”, além de ter sido mantida no artigo 206, inciso VII, como um princípio da educação, teve suprimida a expressão “na educação superior”. Assim, o padrão de qualidade ficará

sendo uma exigência para qualquer nível de ensino.

O dispositivo que versou sobre o dever do Estado para com a educação apresentou uma única modificação verificada no inciso IV do artigo 212 do texto do 1º Turno, quando mencionou que o atendimento em creche e pré-escola está dirigido às crianças com até seis anos de idade, enquanto que o inciso IV do artigo 208 da Constituição registrou de zero a seis anos de idade, retornando ao texto da Comissão de Sistematização.

Por sua vez, o § 6º do artigo 215 do texto do 1º Turno dizia: “É facultado aos Estados e ao Distrito Federal vincular parcela de sua receita orçamentária a entidades públicas de fomento ao ensino e à pesquisa científica e tecnológica.” Este foi transferido para o Capítulo IV — da Ciência e Tecnologia, § 5º do artigo 218 da Constituição.

O parágrafo único do artigo 217 do texto do 1º Turno relacionado ao ensino da História do Brasil foi eliminado, não fazendo parte do artigo 214 da Constituição.

O § 1º do artigo 220 do texto do 1º Turno, que se referiu ao Poder Judiciário e à justiça desportiva, foi subdividido em §§ 1º e 2º no artigo 217 da Constituição.

A aposentadoria aos 30 anos para o professor e aos 25 anos para a professora, que no inciso III do artigo 207 — da Previdência Social — do texto do 1º Turno apresentou-se restrita aos professores do 1º ou 2º grau, estendeu-se, no inciso III do artigo 202 da Constituição, ao professor de qualquer nível de ensino, reportando-se assim ao texto da Comissão de Sistematização. Esta solicitação constou das emendas de inúmeros constituintes, que passaremos a nomear:

Nº da Emenda	Constituinte	Partido
2T00016-2	Jesualdo Cavalcanti	PFL
2T00032-4	Ismael Wanderly	PMDB
2T00074-0	Iran Saraiva	PMDB
2T00093-6	Antonio Carlos Mendes Thame	PFL
2T00120-7	Costa Ferreira	PFL
2T00122-3	Sólon Borges dos Reis	PTB
2T00245-9	Vasco Alves	PSDB
2T00250-5	Celso Dourado	PMDB
2T00257-2	Carlos Chiarelli	PFL
2T00293-9	Álvaro Valle	PL
2T00299-8	Maria de Lourdes Abadia	PSDB
2T00318-8	Átila Lira	PFL
2T00329-3	Antonio Mariz	PMDB

2T00355-2	Oswaldo Trevisan	PMDB
2T00372-2	Nelson Seixas	PDT
2T00514-8	Wilma Maia	PDS
2T00600-4	José Elias Murade	PTB
2T00622-5	Mendes Botelho	PTB
2T00624-1	Joaquim Francisco	PFL
2T00676-4	José Luiz de Sá	PL
2T00692-6	Ruy Bacelar	PMDB
2T00694-2	Messias Soares	PTR
2T00817-1	Itamar Franco	Sem Partido
2T00870-8	Hermes Zaneti	PSDB
2T00908-9	Airton Cordeiro	PFL
2T00934-8	Teotônio Vilela Filho	PMDB
2T00945-3	Tadeu França	PDT
2T01229-2	José Carlos Coutinho	PL
2T01404-0	Bonifácio de Andrada	PDS
2T01439-2	Manoel Moreira	PMDB
2T01510-1	Mauro Campos	PSDB
2T01525-9	Octávio Elisio	PSDB
2T01548-8	Jairo Carneiro	PDC
2T01636-1	Carlos Alberto Caó	PDT
2T01643-3	Brandão Monteiro	PDT
2T01689-1	Humberto Lucena	PMDB

TEXTO FINAL

TEXTO APROVADO
EM 1º TURNO

Capítulo III
DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA
E DO DESPORTO

Capítulo III
DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA
E DO DESPORTO

Seção I
Da Educação

Seção I
Da Educação

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 210. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

2T01707-3
2T01750-2

Percival Muniz
Djenal Gonçalves

PMDB
PMDB

O artigo 67 das disposições transitórias do texto do 1º Turno passou a ser o artigo 60 da Constituição (Das Disposições Transitórias) e continuou com redação idêntica. Ele abordou a eliminação do analfabetismo, a universalização do ensino fundamental e a ação das universidades públicas no sentido de levarem suas unidades às cidades de maior densidade populacional.

Permaneceu inalterado, também, o artigo 61 da Constituição — Das Disposições Transitórias —, que corresponde ao artigo 68 do texto do 1º Turno e tratou da continuação de verbas públicas para escolas comunitárias, confessionais, filantrópicas e fundações de ensino e pesquisa, sem finalidade lucrativa.

Finalizando este estudo comparativo, convém salientar que alguns dispositivos não mereceram comentários porque ou nenhuma mudança ocorreu, ou pequenas modificações aconteceram, com o objetivo de torná-los mais claros, concisos ou gramaticalmente corretos.

Apresentamos a seguir o quadro comparativo que registra os quatro momentos de elaboração do capítulo **Da Educação, da Cultura e do Desporto**, que são: Texto da Comissão de Sistematização, Emenda Coletiva do “Centrão”, Texto Aprovado em 1º Turno e Texto Final.

EMENDA COLETIVA
DO “CENTRÃO”

TEXTO DA COMISSÃO
DE SISTEMATIZAÇÃO

Capítulo III
DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA
E DO DESPORTO

Capítulo III
DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA
E DO DESPORTO

Art. 239. A educação é direito de todos e dever da família e do Estado.

§ 1º A educação será promovida no lar e na escola, inspirada nos ideais de liberdade e solidariedade humana e tem por objetivo:

I — a valorização dos direitos e o respeito aos deveres do cidadão, da família e do Estado;

II — o fortalecimento da unidade nacional e da paz entre os povos;

Art. 240. A educação, direito de cada um e dever do Estado, será promovida e incentivada com a colaboração da família e da comunidade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao seu compromisso com o repúdio a todas as formas de preconceito e discriminação.

Parágrafo único. Para a execução do previsto neste artigo, serão observados os seguintes princípios:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

i — igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II — liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III — pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

Art. 211. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I — igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II — liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III — pluralismo de idéias, de concepções pedagógicas e de instituições públicas e privadas de ensino;

IV — gratuidade do ensino públi-

EMENDA COLETIVA
DO "CENTRÃO"

III — o desenvolvimento integral da personalidade humana e sua participação na causa do bem comum;

IV — a formação humanística, científica e tecnológica para o trabalho e para a conquista do bem-estar individual e social.

§ 2º O ensino será ministrado nos diversos níveis, na forma da lei, com base nos seguintes princípios:

I — democratização do acesso e permanência na escola;

II — liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber, no exercício do magistério;

III — pluralismo de idéias e de instituições de ensino, públicas e privadas;

IV — função participativa dos mestres, dos pais e da comunidade;

V — valorização dos profissionais de educação, obedecidos padrões condignos de remuneração e garantida, na forma da lei, a implantação de carreira para o magistério público, com ingresso, exclusivamente, por concurso público de provas e títulos, assegurando a unificação do regime jurídico para todas as instituições mantidas pela União, inclusive Fundações.

TEXTO DA COMISSÃO
DE SISTEMATIZAÇÃO

I — democratização do acesso e permanência na escola e gestão democrática do ensino, com participação de docentes, alunos, funcionários e representantes da comunidade;

II — liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III — pluralismo de idéias e de instituições de ensino, públicas e privadas;

IV — gratuidade do ensino público;

V — valorização dos profissionais de ensino, obedecidos padrões condignos de remuneração e garantindo-se em lei critérios para a implantação de carreira para o magistério, com o ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos.

Art. 239. A educação é direito de todos e dever da família e do Estado.

§ 1º A educação será promovida no lar e na escola, inspirada nos ideais de liberdade e solidariedade humana e tem por objetivo:

I — a valorização dos direitos e o respeito aos deveres do cidadão, da família e do Estado;

II — o fortalecimento da unidade nacional e da paz entre os povos;

Art. 240. A educação, direito de cada um e dever do Estado, será promovida e incentivada com a colaboração da família e da comunidade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao seu compromisso com o repúdio a todas as formas de preconceito e discriminação.

Parágrafo único. Para a execução do previsto neste artigo, serão observados os seguintes princípios:

TEXTO FINAL

IV — gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V — valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

VI — gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII — garantia de padrão de qualidade.

TEXTO APROVADO
EM 1º TURNO

co em estabelecimentos oficiais;

V — fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais;

VI — matrícula facultativa no ensino religioso, que constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental;

VII — prestação do ensino regular na língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, no ensino fundamental;

VIII — valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, em cada nível de ensino, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

IX — gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

X — autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades;

XI — indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e garantia de padrão de qualidade, na educação superior.

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Art. 211. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I — igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II — liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento.

EMENDA COLETIVA
DO "CENTRÃO"

III — o desenvolvimento integral da personalidade humana e sua participação na causa do bem comum;

IV — a formação humanística, científica e tecnológica para o trabalho e para a conquista do bem-estar individual e social.

§ 2º O ensino será ministrado nos diversos níveis, na forma da lei, com base nos seguintes princípios:

I — democratização do acesso e permanência na escola;

II — liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber, no exercício do magistério;

III — pluralismo de idéias e de instituições de ensino, públicas e privadas;

IV — função participativa dos mestres, dos pais e da comunidade;

V — valorização dos profissionais de educação, obedecidos padrões condignos de remuneração e garantida, na forma da lei, a implantação de carreira para o magistério público, com ingresso, exclusivamente, por concurso público de provas e títulos, assegurando a unificação do regime jurídico para todas as instituições mantidas pela União, inclusive Fundações.

TEXTO DA COMISSÃO
DE SISTEMATIZAÇÃO

I — democratização do acesso e permanência na escola e gestão democrática do ensino, com participação de docentes, alunos, funcionários e representantes da comunidade;

II — liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III — pluralismo de idéias e de instituições de ensino, públicas e privadas;

IV — gratuidade do ensino público;

V — valorização dos profissionais de ensino, obedecidos padrões condignos de remuneração e garantindo-se em lei critérios para a implantação de carreira para o magistério, com o ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos.

Art. 244. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, na forma da lei.

Parágrafo único. A formação superior far-se-á com observância do

Art. 246. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial.

§ 1º As comunidades interessadas poderão participar do controle da ges-

to, a arte e o saber;

III — pluralismo de idéias, de concepções pedagógicas e de instituições públicas e privadas de ensino;

IV — gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V — fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais;

VI — matrícula facultativa no ensino religioso, que constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental;

VII — prestação do ensino regular na língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, no ensino fundamental;

VIII — valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, em cada nível de ensino, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

IX — gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

X — autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades;

XI — indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e garantia de padrão de qualidade, na educação superior.

**EMENDA COLETIVA
DO "CENTRÃO"**

princípio de indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa, a extensão e as atividades sociais e produtivas.

**TEXTO DA COMISSÃO
DE SISTEMATIZAÇÃO**

tão financeira e patrimonial das universidades, na forma da lei.

§ 2º A educação superior far-se-á com observância do princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da garantia de padrão de qualidade.

TEXTO FINAL

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I — ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II — progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III — atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV — atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V — acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI — oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII — atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

TEXTO APROVADO EM 1º TURNO

Art. 212. O dever do Estado com a educação efetivar-se-á mediante a garantia de:

I — ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II — extensão do ensino obrigatório e gratuito, progressivamente, ao ensino médio;

III — atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV — atendimento em creches e pré-escolas às crianças até seis anos de idade;

V — acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI — oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII — atendimento ao educando no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

EMENDA COLETIVA
DO "CENTRÃO"

Art. 240. O dever do Estado com a educação efetivar-se-á mediante a garantia de:

I — ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a este não tiveram acesso na idade própria;

II — extensão do ensino obrigatório e gratuito, progressivamente, ao ensino médio;

III — atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV — atendimento em creches e pré-escolas às crianças até seis anos de idade;

V — acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa científica e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI — oferta de ensino noturno, adequado às condições do educando;

VII — apoio suplementar ao educando no ensino fundamental, através de programas de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O não-oferecimento do ensino pelo Estado, ou a sua oferta irregular, importa em responsabilidade da autoridade competente.

§ 2º Compete ao Estado fazer a chamada dos educandos no ensino fundamental e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

TEXTO DA COMISSÃO
DE SISTEMATIZAÇÃO

Art. 241. O dever do Estado com a educação efetivar-se-á mediante a garantia de:

I — ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a este não tiveram acesso na idade própria;

II — extensão do ensino obrigatório e gratuito, progressivamente, ao ensino médio;

III — atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV — atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

V — acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa científica e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI — oferta de ensino noturno, adequado às condições sociais do educando, em todos os graus;

VII — apoio suplementar ao educando, através de programas de material didático-escolar, transporte, alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino pelo Estado, ou a sua oferta irregular, importa responsabilidade das autoridades competentes.

§ 3º Compete ao Estado fazer a chamada dos educandos em idade escolar e solicitar informações a seus responsáveis pelo descumprimento da freqüência à escola, nos termos da lei.

TEXTO FINAL

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I — cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II — autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

TEXTO APROVADO
EM 1º TURNO

Art. 213. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I — cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II — autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 211. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I — igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II — liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III — pluralismo de idéias, de concepções pedagógicas e de instituições públicas e privadas de ensino;

IV — gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V — fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais;

VI — matrícula facultativa no ensino religioso, que constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental;

VII — prestação do ensino regular

**EMENDA COLETIVA
DO "CENTRÃO"**

Art. 241. A educação e o ensino são livres à iniciativa privada, obedecidos, nos termos da lei, os seguintes requisitos:

I — cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II — autorização e avaliação de qualidade pelo Estado.

§ 1º O Poder Público não subvencionará o ensino privado, salvo em caso de instituições sem fins lucrativos.

§ 2º Em caso de insuficiência de vagas na rede pública de ensino, o Poder Público oferecerá bolsa de estudo nas escolas privadas.

§ 3º A cooperação entre o Poder Público e as instituições de ensino privado poderá ser efetivada mediante contrato ou convênio.

Art. 242. A lei fixará conteúdo mínimo para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e identificação do educando com o trabalho e com os valores humanos, culturais e artísticos nacionais e regionais.

§ 1º O programa de formação comum a que se refere este artigo incluirá princípios de conhecimento desta Constituição e do objetivo das leis.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado na língua portuguesa, assegurado às comunidades indígenas o uso também de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 3º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

**TEXTO DA COMISSÃO
DE SISTEMATIZAÇÃO**

Art. 242. O ensino é livre à iniciativa privada, desde que atendidas as seguintes condições:

I — cumprimento das normas gerais da educação nacional, estabelecidas em lei;

II — autorização, reconhecimento, credenciamento e verificação de qualidade pelo Estado.

Art. 243. A lei fixará conteúdo mínimo para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação comum e o respeito aos valores culturais e artísticos e às especificidades regionais.

§ 1º O ensino, em qualquer nível, será ministrado na língua portuguesa, assegurado às comunidades indígenas o uso também de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 2º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

TEXTO FINAL

**TEXTO APROVADO
EM 1º TURNO**

na língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, no ensino fundamental;

VIII — valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, em cada nível de ensino, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

IX — gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

X — autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades;

XI — indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e garantia de padrão de qualidade, na educação superior.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar.

Art. 214. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar.

**EMENDA COLETIVA
DO "CENTRÃO"**

**TEXTO DA COMISSÃO
DE SISTEMATIZAÇÃO**

Art. 244. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar, sem prejuízo da oferta que garanta o prosseguimento dos estudos.

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Para efeito do cumprimento do disposto do *caput* deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.

§ 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida, na forma da lei, pelas empresas, que dela poderão deduzir a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes.

Art. 215 — A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, inclusive a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Para efeito do cumprimento do disposto no “*caput*” deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 217.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.

§ 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 212, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação recolhida, na forma da lei, pelas empresas, que dela poderão deduzir a aplicação realizada com o ensino fundamental de seus empregados e dependentes.

EMENDA COLETIVA
DO "CENTRÃO"

TEXTO DA COMISSÃO
DE SISTEMATIZAÇÃO

Art. 243. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, no mínimo, das suas receitas próprias resultantes de impostos, inclusive o proveniente de transferência, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º Para efeito do cumprimento do disposto no "caput" deste artigo, serão considerados os recursos aplicados na forma do artigo 241, parágrafos 1º, 2º e 3º, e os aplicados sob forma de convênio entre as entidades mencionadas no "caput" deste artigo.

§ 2º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.

§ 3º O apoio suplementar ao educando, a que se refere o inciso VII do artigo 240, será custeado com os recursos previstos neste artigo e também, no que couber, com recursos da seguridade social.

Art. 245. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, inclusive o proveniente de transferência, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Para efeito do cumprimento do disposto no "caput" deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estaduais e municipais.

§ 3º A repartição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.

Art. 249. O ensino público fundamental terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, a ser recolhida pelas empresas, na forma da lei.

TEXTO FINAL

TEXTO APROVADO
EM 1º TURNO

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I — comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II — assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

I — erradicação do analfabetis-

§ 6º É facultado aos Estados e ao Distrito Federal vincular parcela de sua receita orçamentaria a entidades públicas de fomento ao ensino e à pesquisa científica e tecnológica.

Art. 216. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I — comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II — assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público.

Art. 217. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

I — erradicação do analfabetis-

EMENDA COLETIVA
DO "CENTRÃO"

TEXTO DA COMISSÃO
DE SISTEMATIZAÇÃO

Art. 241. A educação e o ensino são livres à iniciativa privada, obedecidos, nos termos da lei, os seguintes requisitos:

I — cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II — autorização e avaliação de qualidade pelo Estado.

§ 1º O Poder Público não subvencionará o ensino privado, salvo em caso de instituições sem fins lucrativos.

§ 2º Em caso de insuficiência de vagas na rede pública de ensino, o Poder Público oferecerá bolsa de estudo nas escolas privadas.

§ 3º A cooperação entre o Poder Público e as instituições de ensino privado poderá ser efetivada mediante contrato ou convênio.

Art. 247. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas definidas em lei, que:

I — provem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II — prevejam a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

Art. 245. A lei estabelecerá as diretrizes e bases da educação nacional, orientará o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino, em todos os níveis, para a erradicação do analfabetismo, a formação

Art. 248. A lei definirá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação, ao desenvolvimento dos níveis de ensino e à integração das ações do Poder Público que conduzam à erradicação do analfabetismo, à universalização do atendi-

TEXTO FINAL

mo;

II — universalização do atendimento escolar;

III — melhoria da qualidade do ensino;

IV — formação para o trabalho;

V — promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Seção II
Da Cultura

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

TEXTO APROVADO
EM 1º TURNO

mo;

II — universalização do atendimento escolar;

III — melhoria da qualidade do ensino;

IV — formação para o trabalho;

V — promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Parágrafo único. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

Seção II
Da Cultura

Art. 218. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e das de outros grupos participantes do processo civilizatório brasileiro.

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

Art. 219. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, incluídas

I — as formas de expressão;

EMENDA COLETIVA
DO "CENTRÃO"

para o trabalho e para a promoção humanística, científica e tecnológica do País.

TEXTO DA COMISSÃO
DE SISTEMATIZAÇÃO

mento escolar e à melhoria da qualidade do ensino.

Art. 248. O Poder Público apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais e facilitará, a todos, o acesso às fontes da cultura nacional.

Parágrafo único. O Estado protegerá as manifestações das culturas popular, indígena e afro-brasileira, como fontes históricas da cultura nacional.

Art. 250. O Estado garantirá a cada um o pleno exercício dos direitos culturais e a participação igualitária no processo cultural e dará proteção, apoio e incentivo às ações de valorização, desenvolvimento e difusão da cultura.

Parágrafo único. O Estado protegerá, em sua integridade e desenvolvimento, as manifestações da cultura popular, das culturas indígenas, das de origem africana e das de outros grupos participantes do processo civilizatório brasileiro.

Art. 247. Constituem patrimônio da cultura nacional os bens de natureza material e imaterial, portadores de referências à história brasileira, à identidade e à memória dos diferentes grupos étnicos formadores da sociedade, às criações científicas e artísticas, às obras, objetos, documentos, edifica-

Art. 251. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos e classes formadores da sociedade brasileira, incluídas as formas de expressão, os mo-

TEXTO FINAL

I — as formas de expressão;
II — os modos de criar, fazer e viver;

III — as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV — as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V — os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

§ 1º O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

§ 2º Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem.

§ 3º — A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais.

§ 4º Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei.

§ 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

Seção III Do Desporto

Art. 217. É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não-formais, como direito de cada um, ob-

TEXTO APROVADO EM 1º TURNO

II — os modos de criar, fazer e viver;

III — as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV — as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V — os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

§ 1º O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, através de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

§ 2º Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem.

§ 3º A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais.

§ 4º Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei.

§ 5º Ficam tombados os sítios detentores de reminiscências históricas, bem como todos os documentos dos antigos quilombos.

Seção III Do Desporto

Art. 220. É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não-formais, como direito de cada um, ob-

EMENDA COLETIVA
DO "CENTRÃO"

TEXTO DA COMISSÃO
DE SISTEMATIZAÇÃO

ções, conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico e científico.

§ 1º O Poder Público, com a colaboração da comunidade, protegerá o patrimônio cultural brasileiro, através de inventários, registros, vigilância e tombamento e de outras medidas que resguardem a sua preservação.

§ 2º A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento dos bens e valores culturais brasileiros.

§ 3º Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei.

dos de fazer e de viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações, conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

§ 1º O Poder Público, com a efetiva colaboração da comunidade, promoverá e apoiará o desenvolvimento e a proteção do patrimônio cultural brasileiro, através de inventário sistemático, registro, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação, assim como de sua valorização e difusão.

§ 2º A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento dos bens e valores culturais brasileiros.

§ 3º Ressalvado o disposto no parágrafo anterior, é vedada a destinação de recursos públicos a entidades culturais privadas de fins lucrativos.

§ 4º Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos na forma da lei.

Art. 249. É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não formais, direito de cada um, observados:

I — a autonomia das entidades desportivas dirigentes e associações,

Art. 252. É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não formais, direito de cada um, dentro dos seguintes princípios:

I — respeito à autonomia das entidades desportivas dirigentes e associa-

TEXTO FINAL

servados:

I — a autonomia das entidades desportivas dirigentes e associações, quanto a sua organização e funcionamento;

II — a destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional e, em casos específicos, para a do desporto de alto rendimento;

III — o tratamento diferenciado para o desporto profissional e o não-profissional;

IV — a proteção e o incentivo às manifestações desportivas de criação nacional.

§ 1º O Poder Judiciário só admitirá ações relativas à disciplina e às competições desportivas após esgotarem-se as instâncias da justiça desportiva, regulada em lei.

§ 2º A justiça desportiva terá o prazo máximo de sessenta dias, contados da instauração do processo, para proferir decisão final.

§ 3º O Poder Público incentivará o lazer, como forma de promoção social.

TEXTO APROVADO
EM 1º TURNO

servados:

I — a autonomia das entidades desportivas dirigentes e associações, quanto a sua organização e funcionamento;

II — a destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional e, em casos específicos, para a do desporto de alto rendimento;

III — o tratamento diferenciado para o desporto profissional e o não-profissional;

IV — a proteção e o incentivo às manifestações desportivas de criação nacional.

§ 1º O Poder Judiciário só admitirá ações relativas à disciplina e às competições desportivas após esgotarem-se as instâncias da justiça desportiva, regulada em lei, que terá o prazo máximo de sessenta dias, contados da instauração do processo, para proferir decisão final.

§ 2º O Poder Público incentivará o lazer, como forma de promoção social.

.....

Capítulo II
DA SEGURIDADE SOCIAL

Seção III
Da Previdência Social

Art. 202. É assegurada aposentadoria, nos termos da lei, calculando-se o benefício sobre a média dos trinta e seis últimos salários de contribuição, corrigidos monetariamente mês a mês, e comprovada a regularidade dos reajus-

.....

Capítulo II
DA SEGURIDADE SOCIAL

Seção III
Da Previdência Social

Art. 207. É assegurada aposentadoria, nos termos da lei, calculando-se o benefício sobre a média dos trinta e seis últimos salários de contribuição, corrigidos monetariamente mês a mês e comprovada a regularidade dos reajus-

EMENDA COLETIVA
DO "CENTRÃO"

quanto à sua organização e funcionamento;

II — a destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional e do não profissional e, em casos específicos, para o desporto de alto rendimento;

III — o tratamento diferenciado para o desporto profissional e o não profissional;

IV — a proteção e incentivo às manifestações desportivas de criação nacional.

Parágrafo unico. O Poder Judiciário só admitirá ações relativas à disciplina e às competições desportivas após esgotarem-se as instâncias da justiça desportiva, que terá o prazo máximo de sessenta dias, contados da instauração do processo, para proferir decisão final.

TEXTO DA COMISSÃO
DE SISTEMATIZAÇÃO

ções, quanto à sua organização e funcionamento internos;

II — destinação de recursos públicos para amparar e promover prioritariamente o desporto educacional, o não profissional e, em casos específicos, o desporto de alto rendimento;

III — tratamento diferenciado para o desporto profissional e o não profissional;

IV — proteção e incentivo às manifestações desportivas de criação nacional.

Parágrafo unico. O Poder Judiciário só admitirá ações relativas à disciplina e às competições desportivas após esgotarem-se as instâncias da justiça desportiva, que terá o prazo máximo de sessenta dias, contados da instauração do processo, para proferir decisão final.

Capítulo II
DA SEGURIDADE SOCIAL

Seção II
Da Previdência Social

Art. 233. Os planos de previdência social, mediante contribuição, atenderão, nos termos da lei:

I — ...

II — ...

III — aposentadoria após trinta

Capítulo II
DA SEGURIDADE SOCIAL

Seção II
Da Previdência Social

Art. 237. É assegurada aposentadoria com salário integral, garantido o reajustamento para preservação, em caráter permanente, de seu valor real, obedidas as seguintes condições:

I — ...

TEXTO FINAL

tes dos salários de contribuição de modo a preservar seus valores reais e obedidas as seguinte condições:

I — ...

II — ...

III — após trinta anos, ao professor, e, após vinte e cinco, à professora, por efetivo exercício de função de magistério.

§ 1º ...

§ 2º ...

TEXTO APROVADO
EM 1º TURNO

tes dos salários de contribuição de modo a preservar seus valores reais e obedidas as seguintes condições:

I — ...

II — ...

III — após trinta anos, ao professor, e, após vinte e cinco anos, à professora, por efetivo exercício de função de magistério de primeiro ou segundo grau;

IV — ...

Parágrafo único. ...

ATO DAS DISPOSIÇÕES
CONSTITUCIONAIS
TRANSITÓRIAS

.....
Art. 60. Nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, o Poder Público desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos a que se refere o art. 212 da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.

Parágrafo único. Em igual prazo, as universidades públicas descentralizarão suas atividades, de modo a estender suas unidades de ensino superior às cidades de maior densidade populacional.

ATO DAS DISPOSIÇÕES
CONSTITUCIONAIS
TRANSITÓRIAS

.....
Art. 67. Nos dez primeiros anos da promulgação da Cosntituição, o Poder Público desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos a que se refere o art. 215 da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.

Parágrafo único. Em igual prazo, as universidades públicas descentralizarão suas atividades, de modo a estender suas unidades de ensino superior às cidades de maior densidade populacional.

Art. 61. As entidades educacionais a que se refere o art. 213 bem como as fundações de ensino e pesquisa cuja criação tenha sido autorizada por lei,

Art. 68. As entidades educacionais a que se refere o art. 216, bem como as fundações de ensino e pesquisa cuja criação tenha sido autorizada por lei,

EMENDA COLETIVA
DO "CENTRÃO"

TEXTO DA COMISSÃO
DE SISTEMATIZAÇÃO

anos de efetivo exercício de magistério, ao professor, e, após vinte e cinco, à professora;

- IV — ...
- V — ...
- VI — ...
- VII — ...
- VIII — ...
- IX — ...
- § 1º — ...
- § 2º — ...
- § 3º — ...
- § 4º — ...
- § 5º — ...

II — após trinta anos de efetivo exercício em funções de magistério, ao professor, e, após vinte e cinco, à professora;

- III — ...
- IV — ...
- V — ...
- § 1º ...
- § 2º ...
- § 3º ...
- § 4º ...
- § 5º ...

ATO DAS DISPOSIÇÕES
CONSTITUCIONAIS
GERAIS E TRANSITÓRIAS

ATO DAS DISPOSIÇÕES
CONSTITUCIONAIS
GERAIS E TRANSITÓRIAS

.....
Art. 33. O Poder Público destinará recursos e desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade brasileira, para garantir a eliminação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental.

.....
Art. 35. O Poder Público destinará recursos e desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os setores ativos organizados da sociedade brasileira, para garantir a eliminação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental.

Art. 40. As entidades educacionais a que se refere o artigo 241, Parágrafo 1º, bem como as fundações de ensino e pesquisa cuja criação tenha sido auto-

Art. 42. As entidades educacionais a que se refere o artigo 247, bem como as fundações de ensino e pesquisa cuja criação tenha sido autorizada por lei,

TEXTO FINAL

TEXTO APROVADO
EM 1º TURNO

que preencham os requisitos dos incisos I e II do referido artido e que, nos últimos três anos, tenham recebido recursos públicos, poderão continuar a recebê-los, salvo disposição legal em contrário.

que preencham os requisitos dos incisos I e II do referido artigo e que, nos últimos três anos, tenham recebido recursos públicos, poderão continuar a recebê-los, salvo disposição legal em contrário.

Outros dispositivos constitucionais sobre educação, cultura e desporto

Além dos dispositivos até agora focalizados neste trabalho, o texto final da Constituição Federal de 1988 apresenta outras normas atinentes à educação, cultura e desporto, cuja transcrição se faz necessária:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

.....
XXV — assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas;

Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre:

.....
XXIV — diretrizes e bases da educação nacional;

.....
Parágrafo único. Lei complementar poderá autorizar os Estados a legislar sobre questões específicas das matérias relacionadas neste artigo.

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

.....
III — proteger os documentos, as obras e outros bens de valor histórico, artístico e cultural, os monumentos, as paisagens naturais notáveis e os sítios arqueológicos;

IV — impedir a evasão, a destruição e a descaracterização de obras de arte e de outros bens de valor histórico, artístico ou cultural;

EMENDA COLETIVA
DO "CENTRÃO"

TEXTO DA COMISSÃO
DE SISTEMATIZAÇÃO

rizada por lei, que preencham os requisitos dos incisos I e II do referido artigo e que, nos últimos três anos, tenham recebido recursos públicos, poderão continuar a recebê-los, a menos que a lei de que trata aquele dispositivo lhes venha a estabelecer vedação.

que preencham os requisitos dos incisos I e II do referido artigo e que, nos últimos três anos, tenham recebido recursos públicos, poderão continuar a recebê-los, a menos que a lei de que trata aquele dispositivo lhes venha a estabelecer vedação.

V — proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência;

XII — estabelecer e implantar política de educação para a segurança do trânsito.

Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:

VII — proteção ao patrimônio histórico, cultural, artístico, turístico e paisagístico;

VIII — responsabilidade por dano ao meio ambiente, ao consumidor, a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico;

IX — educação, cultura, ensino e desporto;

§ 1º No âmbito da legislação concorrente, a competência da União limitar-se-á a estabelecer normas gerais.

§ 2º A competência da União para legislar sobre normas gerais não exclui a competência suplementar dos Estados.

§ 3º Inexistindo lei federal sobre normas gerais, os Estados exercerão a competência legislativa plena, para atender a suas peculiaridades.

§ 4º A superveniência de lei federal sobre normas gerais suspende a eficácia da lei estadual, no que lhe for contrário.

Art. 30. Compete aos Municípios:

II — suplementar a legislação federal e a estadual no que couber;

VI — manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental;

IX — promover a proteção do patrimônio histórico-cultural local, observada a legislação e a ação fiscalizadora federal e estadual.

Art. 35. O Estado não intervirá em seus Municípios, nem a União nos Municípios localizados em Território Federal, exceto quando:

III — não tiver sido aplicado o mínimo exigido da receita municipal na manutenção e desenvolvimento do ensino;

Art. 37. A administração pública direta, indireta ou fundacional, de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e, também, ao seguinte:

XVI — é vedada a acumulação remunerada de cargos públicos, exceto quando houver compatibilidade de horários:

- a) a de dois cargos de professor;
- b) a de um cargo de professor com outro técnico ou científico;
- c) a de dois cargos privativos de médico;

XVII — a proibição de acumular estende-se a empregos e funções e abrange autarquias, empresas públicas, sociedades de economia mista e fundações mantidas pelo Poder Público;

Disposições Transitórias

Art. 62. A lei criará o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) nos moldes da legislação relativa ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e ao Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC), sem prejuízo das atribuições dos órgãos públicos que atuam na área.

Referências bibliográficas

- GOMES, Cândido A. & GARRIDO, Maria do Ceu Jurema. A educação na Assembleia Nacional Constituinte. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 68 (160): 669-99, set./dez. 1987.

-
- BRASIL. Assembléa Nacional Constituinte. Secretaria Geral da Mesa. **Projeto de Constituição**: mapas demonstrativos da matéria rejeitada em primeiro turno pelo Plenário. Brasília, Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.
- . Assembléa Nacional Constituinte. **Projeto de Constituição (A) – da Comissão de Sistematização**. Brasília, Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.
- . Assembléa Nacional Constituinte. **Projeto de Constituição (A) – emendas oferecidas em Plenário**. Brasília, Centro Gráfico do Senado Federal, jan. 1988. 2v.
- . Assembléa Nacional Constituinte. **Projeto de Constituição (B) – segundo turno**. Brasília, Centro Gráfico do Senado Federal, jul. 1988.
- . Assembléa Nacional Constituinte. **Projeto de Constituição (B) – Parecer do Relator sobre as emendas oferecidas em Plenário**. Brasília, Centro Gráfico do Senado Federal, jul. 1988.
- . Assembléa Nacional Constituinte. **Projeto de Constituição (D) – redação final**. Brasília, Centro Gráfico do Senado Federal, set. 1988.
- . **Constituição: República Federativa do Brasil – 1988**. Brasília, Centro Gráfico do Senado Federal, out. 1988.

Causação ideal de uma história possível (um católico comunista entre São Paulo e Karl Marx) *

Mario Alighiero Manacorda

Vice-Presidente do Instituto Antonio Gramsci, em Roma.

O autor analisa a obra de Franco Rodano, Lições de História Possível, organizada após sua morte, a partir de suas anotações. Trata-se de uma análise crítica e bastante detalhada, onde são inseridos comentários pessoais e o posicionamento filosófico do autor do artigo, que confronta o pensamento de Franco Rodano com outras correntes filosóficas, especialmente no que diz respeito a Marx.

O debate sobre Marx e os veteromarxismos e neomarxismos pode, novamente, vir a ser solicitado a partir do confronto com algumas leituras sérias que alguns espíritos religiosos, principalmente católicos, fizeram e estão fazendo de Marx. Obviamente, excludo deste conjunto de leituras todos os textos de Karol Wojtyla, principalmente sua encíclica sobre o Espírito Santo, de 18 de maio de 1986, onde é possível encontrar apenas incultura e sectarismo, pois ela limita-se apenas a afirmar, sem referência concreta a textos ou a fatos, que todo o mal existente no mundo — droga, prostituição, aborto, poluição, terrorismo, guerras e perigo atômico — deve-se ao “materialismo histórico e dialético, na sua forma de marxismo”. Trata-se realmente de uma excelente contribuição para os estudos e a compreensão entre os homens!

Pessoalmente, discordo radicalmente de todo sentimento de religiosidade (a não ser que se faça um jogo de palavras, entendendo por sentimento religioso toda concepção séria da vida e do destino humano); rejeito toda idéia de transcendência, toda diminuição do homem, seja ela confessional ou não confessional; em particular, sinto-me livre de toda tentação teológica. Por outro lado, discordo também de todos os veteromarxismos ortodoxos bem como de todos os neomarxismos, mais ou menos *à la page*, preocupados, em antagonismo com os antimarxismos, em retirar do pensamento de Marx toda a possibilidade de abertura em direção aos valores culturais e morais.

* O artigo foi escrito para esta Revista originalmente em italiano, tendo sido traduzido pelo Professor Renzo Dini, Mestre em Educação pela Universidade de Brasília e Professor da Faculdades Integradas da Católica de Brasília (FICB).

É bem verdade que cada indivíduo, quando se coloca frente a um autor ou a uma tradição, encontra-se condicionado por pre-juízos irracionais, procurando discernir apenas todo o bem ou todo o mal possível. Para mim, também com relação a Marx, é preciso discernir o bem. Parece-me que não foi assim, porém, que agiu, a seu tempo, Franco Rodano, católico e comunista, para quem a premência de seus compromissos cristãos fez com que o pensamento de Marx lhe parecesse *a priori* estimulante, mas não plenamente convincente. Apesar disso, acho fascinantes suas **Lições de História Possível**, mesmo impregnadas de religiosidade e neomarxismo. Proferidas nos longínquos e hoje comemorados anos de 1968 e 1969, e publicadas, postumamente, apenas em 1986, três anos após a morte do autor, continuam ainda profundamente atuais, despertando o pensamento e o debate. Isto significa que possibilitam, também, a divergência, principalmente no que se refere à sua leitura de Marx que, juntamente com Paulo, foi o grande inspirador de toda a sua reflexão.

História possível e causação ideal

História Possível é o título que os cuidadosos organizadores da obra extraíram de várias anotações, repetidas constantemente por Rodano. Consiste num tipo de história, ou melhor, numa concepção da história que, "inserindo realisticamente o homem em sua condição", mesmo não plenamente realizada até o momento, pode sempre vir a se realizar, devendo, portanto, ser considerada "aos antipodas da utopia" que, objetivando a realização do absoluto, determina o fim da história e se coloca fora da própria história (p. 96-7). Articulando desta maneira sua reflexão com esta possibilidade real, Rodano afirma de imediato seu afastamento não só de todos os utopistas, mas também do próprio Marx. Sustenta, ao contrário, que uma tal história ainda é sempre possível, porém não utópica, e mesmo estando adiadas suas reais "consequências práticas", poderia ter sua origem *ab antiquo* na "antropologia radicalmente revolucionária" (p.96) da carta de Paulo aos Filipenses. Mas, somente em breves momentos, oferece uma resposta às indagações acerca da causa deste atraso, limitando-se, na maioria dos casos, a constatar que "o processo histórico ocorreu como negação da história possível" (p.118).

O problema que mais o preocupa, melhor ainda, o critério historiográfico que lhe serve como fundamento e ponto de partida nos momentos iniciais de sua reflexão, é o que ele chama de "causação ideal das grandes viradas históricas" (p.3), isto é, "a função decisiva das motivações culturais e ideológicas" (p.161). Trata-se de um postulado, de uma afirmação nunca demonstrada, porém constantemente proposta, que permeia a fun-

do todas as lições. A mais articulada formulação está bastante clara: “A partir de determinada definição do homem, a partir de uma determinada maneira do homem se perceber a si mesmo, surge um determinado sistema social que a elas corresponde”, e mais ainda, tal sistema encontra nesta concepção “sua sanção última e decisiva, a sanção ideológica” (p.19-20). A inversão da conhecida tese de Marx acerca da determinação “em última instância” do processo histórico, particularmente das superestruturas político-culturais e ideológicas, a partir do desenvolvimento das forças produtivas, ou, como lembra Rodano, “da grande contradição entre forças produtivas e relações de produção” (p.7), manifesta-se aqui em toda a sua plenitude. Por esta inversão, Rodano devolve a Marx a inversão por ele operada em Hegel, recolocando de cabeça para baixo aquela dialética que Marx havia colocado em pé.

Neste seu posicionar-se contra Marx (o seu Marx!), Rodano se coloca concretamente ao lado dos neomarxistas, que o questionam por não ter conseguido considerar os temas da política, da cultura, da consciência, e por não poder, conseqüentemente, propor nada a respeito. Mesmo assim, é dos neomarxistas que recebe, e ao mesmo tempo propõe, a identificação Marx-marxismo, todas as vezes (embora nem sempre) que fala em posicionamento marxiano e marxista (p.67-8). Sua posição, porém, torna-se original, embora não exclusiva, quando, inserindo-se no contexto histórico, afirma, por exemplo, que a explicação do “mistério” de como determinada alienação (no caso, a servil) conseguiu se tornar um ideal humano, pode ser encontrada “unicamente tomando-se como referência a teologia cristã” (p.11), desde Paulo até o protestantismo de Lutero e Calvino, bem como quando afirma que “o cristianismo teve papel decisivo para pôr em crise o sistema senhorial” (p.59). É justamente este o tema central de suas lições, todas orientadas para procurar em determinada ideologia a “causação ideal” do processo histórico: “Somente com o Protestantismo ocorre realmente um crescimento constante da burguesia...” (p.13), afirma, invertendo o que marxianamente poderia ser formulado desta outra maneira: “Somente em virtude do crescimento da burguesia ocorreu o fenômeno do Protestantismo.” Nele, porém, não apenas as idéias geram idéias; elas geram os fatos e, de causação ideal em causação ideal, a história caminha criando forças produtivas e relações de produção. Confesso que nem no *Sacrum Imperium*, de Aloys Dempf, tive ocasião de ler um texto no qual as idéias viessem a gerar fatos com tanta força de persuasão.

Acontece que esta tese se encontra rejeitada por diversas vezes, embora não somente esta, nas mesmas páginas das **Lições**, onde aparece freqüentemente, mesmo sob diferente denominação, uma causação material bastante marxiana ou, como afirma, “a força determinante da dimensão

material” (p.52). Rodano não se limita a constatar a coincidência da crise estrutural da *servitus* com a crise superestrutural da teologia medieval (p.184), abrindo mão, conseqüentemente, de decidir acerca do que é causa e do que é causado, mas também se refere ao “nível econômico-produtivo” (p.159), à “necessidade econômica” da condição servil (p.175), toda vez que se propõe realizar uma análise de como ocorreu o processo histórico até o presente momento.

Entretanto, percebo que, reduzido aos termos simplificados da prioridade causal do material ou do ideal, corre-se o risco de reduzir o problema à velha questão do ovo e da galinha. Apesar disso, parece-me impossível ocultar o fato de que o pensamento é sempre pensamento acerca de algo, a reflexão é reflexão sobre algo e o verdadeiro, mesmo de acordo com o idealista Platão, está em conformidade às coisas que o são; em suma, a coruja, ave de Minerva, símbolo da sabedoria, aparece somente ao entardecer do processo histórico objetivo. Este fato não elimina a possibilidade de um pensar sobre as coisas futuras, porém, o sentido mais profundo do posicionamento de Rodano não se situa no velho debate acerca da prioridade causal, mas sim na tentativa de unificar os dois postulados iniciais; na realidade, ele pensa na “causação ideal” de uma “história possível”. As duas abstrações, a idealidade e a possibilidade, encontrando-se, abrem espaço a uma concretude: a da opção política a ser realizada mediante a consideração realista de determinada situação social e de determinado processo histórico, para superar plenamente as contradições e desencadear um novo processo. A função decisiva das motivações culturais e ideológicas se configura, em síntese, como a desejável e insubstituível função política dos intelectuais (percebe-se na base de tal enfoque a reflexão de Gramsci), que consiste em contribuir para a compreensão do mundo, com a tarefa de transformá-lo. Com relação a este aspecto, vejo-me concordando com Rodano e, naturalmente, com Marx, que, creio eu, nada teria a objetar de substancial.

No contexto desta hipótese, Rodano desenvolve suas reflexões sobre a mensagem cristã, caracterizada pela idéia de uma igualdade “absoluta” (o que vem a ser um conceito religioso) e “fundamental” (o que vem a ser um conceito natural) entre os homens (p.25), afirmando que tal idéia se acha presente também em Marx, tendo como única diferença o fato de que esta igualdade, para os cristãos, “não é algo deste mundo” (p.39). Ora, tenho a impressão de que um tal juízo coincide plenamente com o manifestado por Engels no início de seu **Sobre as Origens do Cristianismo**, onde é dito que o cristianismo “colocou este resgate numa vida situada no além” (W.22, p.449). Apesar disso, Rodano rejeita de imediato, como um preconceito superficial, a idéia de uma “suposta fa-

lência do cristianismo a nível da sociedade”, considerando-a “uma atitude típica de quem nunca foi educado na rigorosa escola do materialismo histórico” (p.41). Mesmo deixando de lado uma série de indagações que poderiam ser levantadas, é preciso perguntar: como explica Rodano uma tal contradição, real ou aparente, entre afirmar o mesmo que o marxismo e rejeitá-lo como um preconceito?

Rodano observa que a ideia religiosa de igualdade absoluta, presente no cristianismo e em Marx, nada mais é, essencialmente, do que a ideologia “senhorial”, uma vez que os “senhores” são e se consideram iguais na total liberdade do trabalho; difere, porém, de tal ideologia porque, sendo relativa a todos os homens, diz respeito a uma igualdade “universal” que exclui o privilégio senhorial (p.50). Esta universalidade, e somente ela, representa a ruptura com a ideologia senhorial; apesar disso, não se trata de algo suficiente para ter efeitos concretos “por causa do peso da história” (p.52), uma vez que “se situava demasiadamente distante da maturação das condições materiais”, as únicas que teriam condições de materializá-los (p.54). Postular esta universalidade consistiria em se colocar numa abstrata posição de apocalípticos. Conseqüentemente, Rodano pôde concluir ter sido “oportuno” que a ideia de liberdade absoluta e fundamental, estendida a todos, isto é, tornada universal, “permanecesse confinada nos limites da esfera religiosa” (p.60), e que foi “um bem” que tal ideia “não dominasse a luta político-social, e sim a ela ficasse extrânea” (p.43). Seria, justamente, o mérito histórico da teorização de Paulo de Tarso.

Marx teria, pois, cometido o erro de universalizar, no plano social, a ideia senhorial da liberdade absoluta, identificando uma tal liberdade com a própria essência do homem, com um homem genérico e, portanto, com a não-individualidade (p.58) (é bom observar que foi justamente Marx que falou do “cristianismo e seu culto ao homem abstrato”! — W.23, p.93).

De acordo com Rodano, ele teria ignorado “a grandeza da condição humana imediata, histórico-natural” (p.28). Paulo, ao contrário, supera esta contradição anunciando “a segunda mensagem, também fundamental, do cristianismo” (p.65), a “beleza do terrestre” (p.107-17), que Marx não soube perceber. É justamente por situar no contexto da segunda mensagem a ideia da igualdade absoluta e universal, reduzindo-a conseqüentemente à esfera religiosa, que Paulo pôde formular uma antropologia não apenas crítica, mas também capaz de superar a antropologia senhorial, livre da abstração apocalíptica, marcando a causa ideal de uma história possível.

Não há dúvida de que uma tal concepção, sabiamente motivada,

apresenta-se rica em desdobramentos. É inegável, todavia, que o próprio Rodano sabe muito bem que esta segunda mensagem “não foi desenvolvida” (p.27), “não foi levada adiante praticamente de maneira alguma” (p.66), de modo que parece bastante difícil admitir que tenha tido alguma influência na história real. E tem mais: o próprio Rodano se percebe bastante só nesta interpretação, que tem como suporte básico a tradução de uma palavra da carta de Paulo aos Filipenses, o *ekênosen*, que, referido ao deus feito homem, estaria indicando o “esvaziar-se” do seu ser deus, e não, como sempre foi interpretado, o seu “aniquilar-se” numa condição humana, em si negativa (p.115 e passim). Estaríamos voltando, assim, à percepção da beleza do finito e do humano. Perspicaz, sem dúvida; suficiente, porém, para se falar numa nova antropologia, causação ideal de uma história possível?

Uma Leitura Cristã de Marx

O que mais me interessa neste momento é, antes de tudo, analisar criticamente a leitura que Rodano faz de Marx, com relação à qual não consigo estar de acordo com ele; são demasiado numerosos os aspectos, particulares ou gerais, nos quais aconteceram de sua parte esquecimentos ou distrações, ou pelo menos a aceitação de interpretações correntes, que, segundo meu ponto de vista, não encontram suficientes justificativas nos textos marxianos.

Parece-me que Rodano se situa no contexto da permanente revisão deste pensamento, que volta a acontecer constantemente — nestas últimas décadas, particularmente no inesquecível 1956 e no esquecido 1968 —, e que podemos, talvez um pouco arbitrariamente, colocar na categoria dos neomarxismos. Trata-se de momentos que não podem ser desmerecidos, uma vez que serviram para quebrar a rigidez do dogmatismo ortodoxo e simplificador e para reintroduzir no marxismo da tradição elementos que lhe pertenciam, mas que permaneceram ocultos; tais momentos, porém, não podem, também, ser supervalorizados, visto terem possibilitado o ocultamento, a partir da “esquerda”, de tais elementos, com sua total exclusão da tradição marxista, na ilusão de podê-los encontrar apenas na tradição amarxista e antimarxista, onde na realidade não existiam em estado puro e à qual voltou-se a atribuir demasiada significação.

Não vou me deter na questão de atribuição a Marx da equívoca formulação de “inversão da práxis” (p.60), por se tratar de um autêntico erro de tradução e de uma paráfrase arbitrária da *umwälzende Praxis*, pela qual Engels transcreve, a fim de evitar a censura Bismarckiana, a *revolutionäre Praxis* das *Teses sobre Feuerbach* (XI) de Marx (W. 3, p.6):

um tal erro remonta a Gentile e a Mondolfo, sendo em seguida aceito quase universalmente, também por Gramsci e Della Volpe. Nem o *praktischer Umisturz* como está na **Ideologia Alemã** (W.3, p.38) é suficiente para justificar tal erro (a este respeito sugiro o meu **Marx e a Pedagogia Moderna**, (p.134-40).

a) A Revolução Industrial

É necessário que me demore longamente na percepção do pensamento de Marx como sendo uma postura estrutural-materialista, podendo, entretanto, constantemente “cair na posição estruturalístico-sociológica” (p.3-4). Ora, esta percepção do pensamento de Marx só é possível quando ele é lido na forma reducionista, na qual Rodano, assim como os antimarxistas e os marxistas (quer vétero, quer neo), continua a lê-lo erroneamente.

Analisando a processualidade da história, Rodano afirma ser “tipicamente sociológico e insustentável” o conceito marxiano de revolução industrial. Assim agindo, parece-me que ele estaria pensando numa *contradictio in adiecto*, por ser incongruente que o fato meramente técnico, o industrial, se transforme imediatamente no econômico, na revolução, tornando-se assim “historicamente decisivo” (p.7). Justamente desta forma, teria sido percebido por Marx, que passaria de imediato do “técnico” para o “econômico”, sem distinguir os dois momentos, “como muito frequentemente lhe acontece” (ibidem). Longe de mim negar que tal possa vir a acontecer; não considero Marx infalível e permanentemente coerente consigo mesmo na exploração de novos territórios, porém, nas eventuais incoerências e na possibilidade contínua de uma infinita gama de interpretações por parte de seus leitores, a mim o pensamento de Marx nunca me pareceu assim. De qualquer forma, parece-me bem mais enriquecedor procurar nele, não o pior para negá-lo, mas sim o melhor para desenvolvê-lo. Além disso, nem o técnico nem o econômico me parecem, em Marx, tão radicalmente materiais quanto Rodano e outros estão percebendo. Para Marx (e para mim), trata-se sempre do homem e de seu agir; o verdadeiro sujeito nunca é uma “matéria”, contudo são sempre “os homens” que criam seus instrumentos de produção e, produzindo-os, “estabelecem entre si determinadas relações” (W.13, p.8) e elaboram suas idéias sobre estas relações. Mais ainda: “A natureza não cria máquinas.... São sempre órgãos do cérebro humano, criados por mão humana” (Gr., p.594). Não existe prioridade causal por parte de uma matéria metafisicamente natural ou mecânica, mas sim uma sua elaboração historicamente humana; assim como, por outro lado, não existe na mente humana conhe-

cimento de relações ainda inexistentes. Não há (para retomar a paradoxal imagem de Vera, lembrada por Croce, acerca das idéias platônicas) nenhum “queijo-cavalo pendurado”*, nem material nem ideal; o que existe é unicamente o imediato agir humano, onde o homem cresce historicamente, a partir de si mesmo, produzindo e pensando. Neste sentido, talvez haja sempre, para mim, *um primum vivere, deinde philosophari*.

De qualquer forma, com relação à revolução industrial, Rodano atribui a Marx também “a idéia de que a passagem do sistema pré-burguês para o sistema burguês tenha ocorrido no momento em que o moinho de água deu lugar ao moinho a vapor” (p.17). A questão é importante; atrás de sua aparência técnica encontra-se uma interpretação abrangente das relações humanas: especificamente o dilema da legitimidade da passagem imediata do técnico ao econômico e, portanto, ao social, o que iria propor novamente a questão da prioridade causal e, por trás dela, dos valores do viver humano. Rodano não apresenta citação alguma que sustente seu tipo de referência a Marx; eu não saberia dizer se seria possível encontrar algo a respeito em seus escritos. Quero, pois, levantar duas objeções. A primeira consiste no fato de que não é Marx — mas sim o próprio Rodano — que passa imediatamente do conceito técnico de revolução industrial para o econômico do sistema burguês (o que não se encontra em Marx neste contexto), como se o primeiro fosse a causa imediata do segundo e não, unicamente, sua premissa. A segunda objeção, mais objetiva, é que, com relação à força motriz (água-vapor), Marx disse exatamente o contrário daquilo que Rodano lhe atribui. Trata-se de temas que analisei em outras oportunidades, mas não posso deixar de repeti-los agora. Na sua carta a Engels, de 28 de janeiro de 1863, Marx escreveu: “a revolução industrial” (não o sistema burguês) “decorre não da força motriz e sim... da *working machine*...; a máquina que opera é o objeto decisivo”; posteriormente, transportou esta observação para *O Capital*: “A revolução industrial tem seu ponto de partida neste segmento do maquinário que é a máquina-utensílio” (W.23, p.393). A revolução industrial, portanto, não o sistema burguês. O movimento da história parte não de um dado natural-material como a força motriz, mas sim de um dado histórico-humano que é a máquina substituidora do trabalho da mão humana. Vê-se, pois, que não é Marx, e sim a leitura que dele é feita, a se apresentar como estrutural-materialista e até técnico-sociológica.

b) O Ideal Humano: Trabalho e Liberdade

* No original italiano há “cacio cavallo appiso”; “cacio cavallo” é um tipo de queijo próprio do sul da Itália e “appiso” é a forma dialetal de “appeso”, pendurado, em português. O autor quer significar que nada existe que não se fundamente no real, como se estivesse pendurado no céu. (N. do T.)

Parece-me, também, que se atribui a Marx uma concepção materialista do homem e de seu destino que não encontra justificativa em seus escritos. Esquece-se, entre outras coisas, de sua luta, levada adiante com os mesmos argumentos lógicos, contra o espiritualismo abstrato de Hegel, que ignora a materialidade do trabalho, e o abstrato, e também o metafísico materialismo de Feuerbach, que ignora a subjetividade da matéria.

Rodano observa que Marx, na sua caracterização do processo de superação da crise de sistema senhorial, “não apresenta referência alguma a qualquer ideal humano, a qualquer concepção do homem” que se configure como superior à do próprio sistema (p.10); quando muito, afirma, ele consegue pensar um tal ideal “apenas em perspectiva”, no futuro, de forma que “não chega a ser percebido pelas consciências” (ibidem). Ao contrário, mais genericamente e com mais força, acrescenta que, “no contexto de determinada concepção do materialismo histórico, de uma dialética estrutural-materialista”, Marx nada tem a afirmar “acerca da maneira pela qual o homem concebe-se a si mesmo” (p.11). Trata-se de acusações conhecidas. Parece-me, todavia, que, justamente a este respeito, Marx tenha aberto novos caminhos para uma possível reflexão, paradoxalmente, talvez, no exato momento em que indicou o que pode ser a definida “causação material” de toda falsa consciência, contribuindo desta maneira para clarear os caminhos que podem libertá-la de toda falsidade. Não se trata de questão insignificante, uma vez que, desde Sócrates e Platão, isto é, desde que a ignorância foi vista como sua origem, a involuntariedade do erro abriu a si mesma o caminho para debater sua própria natureza, teórica ou prática.

Esta acusação que Rodano faz a Marx se substancia em seguida, mais uma vez, quando se dispõe a examinar, na situação concreta da história, a crise do sistema senhorial (da escravidão primeiro e da servidão da plebe em seguida, sem, todavia, fazer referência a esta terminologia). De acordo com Rodano, “a posição marxiana tem na sua origem a rejeição de considerar humanas, de alguma forma, a imagem do trabalho e, conseqüentemente, a própria imagem do homem, da forma como ambas foram definidas pela atuação do Senhor” (p.13); todavia, ao mesmo tempo em que estaria rejeitando estas imagens, assumiria como suas “as categorias próprias do mesmo sistema” (p.14). Justamente por ter como ponto de partida uma postura tão contraditória, Marx pode falar, porém de forma inevitavelmente abstrata, metafísica e utopística, “de revolução absoluta, de saída do trabalho e da entrada dos homens na liberdade” (p.6). Na realidade, Marx respondera desde quando se afastou daquele tipo de “consumismo grosseiro e irrefletido que nega a **personalidade** do homem em

qualquer situação” (W. EB. I, p.256). Para Rodano o trabalho não é negatividade. o homem não pode ser liberdade absoluta (e sim destinação a um “serviço”) e a revolução absoluta é uma utopia. Quanto a isso, nada tenho a objetar; tenho, entretanto, muito a objetar quando se atribui a Marx tais categorias, assim como tenho objeções acerca da identificação que Rodano faz entre o comunismo e o paraíso dos teólogos (p.59), bem como ao fato de ser atribuído a Marx a ideia de que “o comunismo cria o homem”(p.59), isto é, liberta-o do trabalho; na realidade, Marx nunca afirma tal coisa; nele podemos encontrar, ao contrário, “a geração do homem pelo trabalho humano” (W. EB. I, p.268), ou, de acordo com a expressão de Engels, a meu ver, interpretação correta de seu pensamento: “o trabalho criou o homem” (W. 20, p.444). Não há em Marx, pois, a ideia abstratamente negativa do trabalho e a hipótese da saída do trabalho, nem há um comunismo-paraíso.

Neste ponto, vamos perguntar em primeiro lugar: é verdade que Marx tem do trabalho a mesma concepção negativa que o senhor e que, rejeitando o trabalho na condição senhorial, rejeita-o sempre e em qualquer situação? É verdade que ele tem do homem a mesma concepção abstratamente positiva, como sendo apenas sujeito da libertação do trabalho, que é próprio do senhor? Rodano não apresenta nenhuma citação que possa sustentar uma tal afirmativa, o que, por sinal, sempre acontece quando se trata de Marx, com relação ao qual não manifesta o mesmo rigor filológico que manifesta com relação a Paulo. De qualquer forma, no que diz respeito a tais perguntas, minha resposta sempre foi, e ainda é, que tal interpretação do pensamento de Marx não pode ser de maneira alguma sustentada. E vou demonstrar isto mediante citações precisas.

A concepção do trabalho em Marx não é unívoca, uma vez que sua realidade não é unívoca. O trabalho se configura como “o homem perdido para si mesmo”, em condições históricas dadas (W. EB. I, p.523), como “manifestação pessoal” do homem na sua possibilidade tendencial (W.3, p.67). Eu tinha mostrado isto alguns anos antes das lições de Rodano; atualmente não saberia dizer até que ponto outros tenham percebido o mesmo. Confesso que sempre fui fraco leitor dos leitores de grandes autores; leio principalmente estes, insistentemente. Quando leio seus leitores, geralmente, é para discordar e ir mais adiante, assim como estou fazendo agora, afetuosissimamente, com Franco Rodano, ou melhor, com a memória dele. A respeito da relação trabalho-liberdade já discordara da interpretação de Della Volpe, porque a percebia insolúta e contraditória no pensamento de Marx, no qual chegava a perceber, na ideia de uma liberdade fora do trabalho (inexistente em Marx), “um delito de lesão

socialismo e lesa-filosofia” (**A Liberdade Comunista**, 1963, p.118). Vou parar aqui com estas referências.

É inegável que é possível encontrar em Marx algumas afirmações que justifiquem a atribuição, que lhe é feita, de uma concepção absolutamente negativa do trabalho. Por exemplo, pode ocorrer que tenha escrito na **Ideologia Alemã** que os proletários “para se afirmarem pessoalmente, precisam abolir sua própria condição.... o trabalho” (W. 3, p.77), porém é evidente tratar-se, justamente, do trabalho nas condições históricas do proletariado, numa fase em que o mesmo “perdeu toda aparência de manifestação pessoal” (ibidem, p.67), não se tratando, pois, do trabalho como “atividade vital humana”. Pensando nela Marx se perguntava: “o que é a vida sem atividade?” (W. EB. I, p.515). Nem a famosa afirmação de que “o reino da liberdade se situa fora do trabalho” (W. 25, p.828) significa sair do trabalho, mas conquistar um tempo livre “que é, concomitantemente, tempo de ócio e tempo para uma atividade superior” (Gr., p.599).

As condições históricas do trabalho encontram um brilhante contraponto na sua análise lógica, quando Marx propõe “uma frase radicalmente contraditória, que não é todavia uma contradição”, qual seja: “o trabalho seria por um lado a miséria absoluta enquanto objeto, e por outro, a total possibilidade de riqueza enquanto sujeito e atividade” (Gr., p.203). Fixar-se na aparente contraditoriedade da frase, sem perceber que nela se reflete a substancial contraditoriedade do real, é o erro de todos os que atribuem a Marx uma concepção negativa do “trabalho”, que, ao contrário, é ao mesmo tempo homem perdido para si mesmo e para a atividade vital humana. É por isto que, debatendo com Della Volpe, eu destacava que, para Marx, “um trabalho resgatado de sua condição negativa se constitui em atividade vital humana, o fazer-se humano e social da natureza, a manifestação de si mesmo por parte do homem” (M.e p.m., p.134). Não é correto falar apenas da concepção negativa do trabalho em Marx, nem, muito menos, é legítimo fazê-la coincidir com a negatividade de sua conotação senhorial. Marx igual ao senhor? Claro que não! Para o senhor tudo é “natural”, também a escravidão, como Rodano oportunamente evidencia, e não existe história; para Marx tudo é história que revoluciona a imobilidade natural do senhor.

Assim como no que diz respeito à negatividade do trabalho, Marx e o senhor não coincidem também no que diz respeito ao homem como liberdade absoluta (isto é, liberdade do trabalho).

Sobre este tema tive ocasião de me debruçar um ano após às belas **Lições** de Rodano, que ignorava na época; sugiro procurar nesta minha intervenção (**O Marxismo dos Anos Sessenta**, Roma, 1971, p.422). A con-

cepção de Marx é apresentada como considerando a história e suas contradições, sabendo distinguir “o homem acontecido” e “o homem em devir” (Gr., p.599), a capacidade do homem para um trabalho determinado como se fosse disposição natural (*naturwüchsige Anlage*) e como sendo êxito histórico (*historisches Produkt* — Gr., p.32). É interessante que, a este respeito, Marx cita os russos como exemplo do primeiro e os americanos como exemplo do segundo: os russos como “bárbaros” prontos para serem utilizados em qualquer trabalho, os americanos como “seres civilizados” que se aplicam por si próprios a toda atividade (ibidem). Existe, em Marx, na relação entre o homem e o trabalho, uma processualidade histórica que, partindo de uma disposição natural, mediante um desenvolvimento contraditório, chega a uma capacidade universal efetiva. Por esta razão, levando o discurso imediatamente ao tema da formação do homem, perguntava a mim mesmo como poderia a sociedade moderna propor-se à formação histórica de um homem e não naturalmente universal, isto é, livre com relação ao trabalho, mas não do trabalho. Há em Marx, com efeito, juntamente no enfoque da liberdade do trabalho em todas as suas formas de servidão e exploração, e ao lado do enfoque do trabalho como atividade vital humana em sua dimensão de trabalho emancipado, também um outro aspecto, muito pouco observado: a consideração da verdadeira riqueza como sendo uma capacidade produtiva desenvolvida por parte de todos os indivíduos (Gr., p.596). É a permanência, em perspectiva, não apenas do trabalho, mas também do mais-trabalho: “O mais-trabalho, além do trabalho necessário, torna-se ele mesmo uma necessidade geral...; a universal laboriosidade se torna posse geral” (Gr., p.231). É evidente que tal afirmação surpreende quem considera como negativa a concepção marxiana do trabalho; com certeza, também Rodano se esqueceu disto, quando afirmava em suas Lições que outro problema fundamental, o da igualdade, encontrar-se-ia solucionado em Marx somente se “todos os homens saírem do trabalho”, usufruindo assim de uma liberdade “absoluta” e fazendo coincidir “essência” e “existência” (p.15). Acrescentava em seguida que, na posição marxiana, “orientada para o absoluto”, é possível perceber “o sentido humano da história, mas não na história”, porque o humano absoluto só pode estar fora da história, na utopia (ibidem); a igualdade é vista por Marx “não como algo existente antes do homem”, mas sim “como ponto de chegada do processo histórico” (ibidem).

Na realidade, já foi visto que Marx não ignora de forma alguma, mesmo não insistindo nisto metafisicamente, uma dimensão histórica originária de disponibilidade e conseqüentemente de liberdade, preexistente ao “esforço histórico”. Ao contrário, considera a universal disponibilidade

de do homem não apenas como ponto de chegada do processo, e sim como uma retomada (*Zurücknahme*) num nível mais alto da figura humana originária (EB., p.572); para ele, o êxito histórico é uma “reconstituição consciente (*Rekonstitution*, conceito que se relaciona com a *Zurücknahme*) da sociedade humana” (W.25, p.99). Em suma, está presente em Marx um sentido histórico do trabalho e do homem como condição inicial, que pode ser recuperada a um nível mais alto, na qual, todavia, perdurando trabalho e também mais-trabalho, não é realmente possível se falar em liberdade absoluta e em saída da história.

c) O Consumo

Encontro, também, em Rodano outra afirmação que não me parece aceitável, isto é, que para Marx as condições para o comunismo podem ser construídas “de uma única maneira: mediante a exploração do trabalho orientada para o processo de acumulação e não para o consumo” (p.15, 101, 117). Ora, não perceber em Marx o momento do consumo significa, evidentemente, negar mais uma vez seu interesse pela cultura, pela consciência, etc.; continua-se sempre no campo fundamental dos valores humanos ou, melhor ainda, do destino do homem. Rodano retornará ao assunto quando imputará a Marx a objeção contra “a propriedade” (deveria dizer, como irá explicar em seguida: as *proprietates*), isto é, contra “a especificidade limitada de cada pessoa”, que há de encontrar sua explicação no momento produtivo, “porém há de ser orientada para o momento comum... positivamente fundado sobre o consumo” (p.100-1). Parece-me que a respeito das “especificidades limitadas” seria Marx a ter objeções ao sociologismo de Rodano, por ter tido como objetivo, talvez utopicamente, a expansão máxima das capacidades humanas, e não uma especificação à *la* Durkheim. Não pode ser negada a atenção dada por Marx ao consumo: é justamente Marx que elogia o capital, na medida em que estimula o trabalho até a criação dos elementos materiais necessários para “o desenvolvimento da rica individualidade, original tanto na produção quanto no consumo” (Gr., p.231). Não podem ser esquecidas suas constantes afirmações a respeito da riqueza, entendida como “universalidade das necessidades, das capacidades, dos prazeres” (ibidem, p.387), a respeito da “poupança”, considerada “desenvolvimento da capacidade produtiva e, portanto, de forma alguma uma renúncia ao prazer, mas sim um desenvolvimento de *power*, de capacidade de produção e, por conseguinte, também das capacidades e dos meios de prazer” (ibidem, p.599). É óbvio tratar-se, principalmente, dos “prazeres superiores”, isto é, intelectuais e culturais. Mesmo quando fala na divisão do trabalho, nascida

das particularidades naturais dos indivíduos (a *proprietas*!), Marx resalta que a mesma habilita não apenas para o desenvolvimento universal da produção, mas também para o "unilateral prazer social" (ibidem, p.911). Trata-se, pois, de uma constante de seu pensamento.

Parece-me que, também com relação ao aspecto do consumo, não seja possível reduzir Marx à leitura dele feita por Rodano, de acordo com antimarxistas e neomarxistas. Rodano, todavia, é capaz de perceber em Marx o que ele chama de "verdades internas" isto é, posicionamentos corretos num contexto errôneo, com as quais se percebe de acordo, como por exemplo, com a luta de classe (p.169). Na realidade, porém, a negatividade do trabalho, o homem como liberdade absoluta, o reduzir o objetivo do trabalho à acumulação em lugar do consumo, não são nem verdades internas, nem posições errôneas de Marx; todas estas coisas não podem ser encontradas em Marx, a não ser em expressões não suficientemente resolvidas, que por sinal Rodano nunca cita, ou em contextos históricos, dos quais emerge contextualmente sua negação.

Mesmo assim, é justamente a partir desta leitura do pensamento de Marx, numa constante busca de coincidências e oposições com o pensamento de Paulo, que Rodano fundamenta sua concepção de uma história possível, movida por uma causa ideal. Preciso confessar que, apesar do mal-estar que uma tal leitura de Marx e estas hipóteses historiográficas me provocam, as páginas de suas lições continuam a me fascinar, em virtude do seu teimoso filologismo orientado para buscar em Paulo (e não em Marx!) todos os traços, mesmo mínimos, de uma concepção concretamente libertadora, por causa de sua capacidade de retomar constantemente premissas, acontecimentos e êxitos históricos da servidão medieval, definindo ao mesmo tempo a organização clássica da servidão e o emergir do sistema burguês, mas, principalmente em virtude de seu límpido e elevado sentido dos valores humanos e do destino do homem. Lamento apenas que, na sua ânsia de se refazer a estes pressupostos humanos, tão evidentes (e contraditórios), na tradição cristã, tenha achado oportuno buscá-los fora e contra um autor, Marx, que se afinava com ele tanto quanto seu Paulo. É uma pena; teria encontrado estes pressupostos mais facilmente desenvolvendo-os, justamente, a partir de Marx.

A formação do homem

A esta altura da reflexão, é oportuno desenvolver algumas considerações conclusivas sobre o destino do homem, tendo presente o aspecto, de maneira alguma secundário, de sua formação.

Sendo verdadeiros os referenciais que Rodano acreditara não poder

atribuir a Marx — enquanto eu penso exatamente o contrário —, tomando-os como ponto de partida, ou pelo menos mantendo coerência com eles, é possível elaborar um projeto educativo humanamente válido.

Procurarei sintetizar alguns destes referenciais, da forma que os tenho desenvolvido até o presente momento.

1) A causação material da história, no sentido de que o homem, produzindo sua própria vida pelo domínio da natureza e pela relação com os outros homens, cria também o contexto e as condições para o desenvolvimento de suas idéias (racionalidade, moralidade) e, no contexto desta consideração, o reconhecimento de que a revolução industrial, ou o desenvolvimento produtivo, veio a ser determinada não pela pura materialidade da força motora, mas pela introdução da invenção humana que é a máquina operante, ou de outros aparelhos que apareceram em seguida.

2) O valor insubstituível também de “causação ideal”, no sentido da tarefa revolucionária dos intelectuais, sem esquecer, porém, que “todos os homens são intelectuais” (Gramsci, *Cadernos do Cárcere*, p.1516).

3) O destino do homem, percebido não na liberdade do trabalho, mas nas condições de liberdade no trabalho — liberdade entendida como máximo domínio racional sobre a natureza e como eliminação do domínio do homem sobre o homem.

4) Necessidade também do mais-trabalho, além da mera subsistência, para a produção de uma geral riqueza humana em toda a sociedade.

5) Riqueza entendida como capacidade universal de produção e de consumo, de trabalho e de prazeres elevados para todos os homens.

6) Consideração das *proprietates* individuais, isto é, de todas as capacidades e motivações já dadas, não porém para a elas se acomodar passivamente, tornando-as parciais e excludentes, e sim para enriquecê-las na direção de uma tendencial unilateralidade.

Marx relacionou a introdução da máquina operadora não apenas com a revolução industrial, mas também com o desenvolvimento da pesquisa científica, principalmente no campo da mecânica e no estudo da relação entre teoria e prática, entre a cultura e as atividades produtivas. No contexto de tal desenvolvimento, situa-se o nascimento da fábrica e da escola pública para todos; fato este que, embora repleto de momentos contraditórios, obriga à consideração do entrelaçar-se do desenvolvimento produtivo e do desenvolvimento educacional de forma não idealística e abstrata. Hoje nos encontramos diante de outras inovações, que podemos resumir no **computador**, assim como Marx as resumiu, no século XVIII, na máquina operadora: robótica, cibernética, informática, telemática, etc. O computador substitui não o trabalho da mão e sim o do cérebro humano, facilitando, agilizando e multiplicando as capacidades mecânicas

de memória e de cálculo, que são o ponto de partida para o desenvolvimento das mais elevadas capacidades criativas. Alguém pode se sentir incomodado: em que sentido, em que medida tudo isto pode e deve condicionar — assim como em outras épocas fez a máquina operadora — não apenas a cultura e seus métodos, mas também a educação e seus métodos? É possível responder: assim como, há mais de dois milênios, o alfabeto e, mais tarde, a numeração decimal, como base e instrumento de cultura, se revelaram mais flexíveis e mais fecundos do que as escritas ideográficas e a numeração não-posicional, também hoje o computador e a numeração binária (considerada denominação sintética de algo bem mais abrangente) podem vir a ser base e instrumento mais flexíveis e fecundos do que o alfabeto e a numeração decimal. As possibilidades de desenvolvimento cultural, desencadeadas hoje pelas máquinas calculadoras e elaboradoras eletrônicas, se revelam infinitamente multiplicadas. Se comparadas as que provocou a máquina operadora, não há como ignorar tudo isto por parte da instituição escolar. Nelas se encontra o novo ABC, a nova preparação formal e instrumental, para possibilitar a aquisição da nova instrução concreta.

Trata-se de uma nova edição do educar todos, em tudo, totalmente, como escreveu Comenius, numa situação em que estas palavras ampliaram enormemente sua significação. “Todos” se refere hoje a uma população mundial, que chegou a superar a casa dos cinco bilhões, onde não são apenas as novas gerações a precisarem de instrução, apresentando-se com características fortemente diferenciadas, em virtude dos diferentes êxitos históricos de seu desenvolvimento, do ponto de vista das capacidades produtivas e culturais. “Em tudo” diz respeito a um *orbis scibilium*, como afirmava Comenius, isto é, a um saber imenso e dinâmico — não mais sistematizável, como ele se iludia ser possível, de uma vez por todas, numa única enciclopédia, nem num banco de dados — para ser colocado à disposição de todos e de cada um. “Totalmente” se refere a uma capacidade cognitiva “instrumental” que possibilite um constante aprender a aprender, possibilitando uma constante atualização dos rápidos aumentos dos conhecimentos teóricos e práticos. Trata-se, em suma, de colaborar na formação de uma humanidade futura, não apenas depositária, mas também criadora de uma nova ciência.

Esta totalidade educativa, na perspectiva de um futuro difícil, diz respeito, em primeiro lugar, ao problema que pode ser expresso sinteticamente como o da união entre instrução e trabalho, como superação, na medida do possível, de toda separação apriorística entre o pensar e o fazer como tarefas exclusivas e diferenciadas dos homens. Por trás deste problema, encontram-se elementos de ordem pessoal e psicológica, cultural e

didática, e social, isto é, a relação entre escola e sociedade. Esta tem sido uma preocupação constante da pedagogia moderna, implicitamente presente desde a idade média, quando, ao lado das escolas eclesiásticas, surgiram as primeiras escolas práticas dos mercadores das livres cidades italianas e quando, a partir da Reforma protestante, foi dado início a um processo de expansão de um mínimo de instrução para os trabalhadores manuais. A mesma preocupação está presente na concretidade do ensino "real", isto é, de "coisas" ou científico, proposto por Comenius; manifesta-se como um *hobby* do gentil-homem em Locke e como um *pis aller* para o nobre em caso de revolução, em Rousseau. Esta preocupação é claramente descrita por todos os utopistas do século XVI em diante, principalmente pelos socialistas utópicos, de modo especial por Robert Owen; permaneceu no centro do processo refletivo e da didática em todas as modernas escolas "Novas" ou "Ativas", ou "do trabalho" e foi assumir formas concretas a partir da substituição progressiva da velha aprendizagem artesanal por escolas profissionais e técnicas ("reais"), que surgem ao lado dos antigos ginásios humanísticos, chegando a provocar a inserção das ciências práticas (engenharia, arquitetura, comércio) no empíreo da instrução superior, num primeiro momento, como "altas escolas"; em seguida, plenamente igualadas às tradicionais faculdades universitárias, destinadas à cultura "desinteressada". Esta problemática alcançara sua máxima teorização justamente em Marx, que considera o trabalho e a instrução "tecnológica, teórica e prática" (e não apenas "politécnica" — ver o meu **Marx e a Pedagogia Moderna**, p.19-20) como elemento formativo do homem completo, na mesma medida da instrução intelectual. Cada uma destas referências poderia ser o título de um capítulo de livro, aliás um livro e, mais ainda, uma inteira enciclopédia.

Em suma, o importante é educar para o fazer e o saber, para a prática e a teoria, para o trabalho e o consumo. Todas estas coisas devem ser para todos. Não há de ser para todos apenas o trabalho que possibilita a subsistência de todos; há de ser para todos também o mais-trabalho. Atualmente o mais-trabalho serve à riqueza de poucos: poucas pessoas com relação às multidões em cada país, poucos países com relação aos muitos que existem no planeta Terra. Está servindo, hoje, ao consumo esbanjador dos recursos planetários e ao crescente domínio de poucos grandes monopólios econômicos. Amanhã, tendencialmente, poderá servir justamente para aquele tipo de riqueza social, para todos, que, marxianamente, vem a ser o crescimento universal das capacidades e das necessidades, dos prazeres superiores. Este crescimento, única libertação possível do trabalho, é algo que só pode acontecer após o trabalho, é a consequência do crescimento das forças produtivas do trabalho e do mais-trabalho social. É verdade

que a instrução e o trabalho, o pensar e o produzir, encontram-se hoje numa situação mais contraditória do que antes. A divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual não desaparece, apenas se complica e se desloca. Por um lado, o projeto científico e o controle técnico dos grandes centros da moderna produção divergem entre si, talvez, mais do que ocorria nas velhas fábricas mecânicas; por outro lado, permanecem, e às vezes até se desenvolvem, formas de trabalho subdesenvolvido, como resíduos do passado e como novos condicionamentos, a nível planetário, entre Norte e Sul, entre Primeiro e Terceiro Mundo.

É importante, pois, educar para o trabalho, para o mais-trabalho e para a consciência social. Por esta razão, devem coexistir, no processo educativo, uma didática rigorosa no que se refere à parte instrumental da instrução, o moderno ABC, e uma didática o mais alegre possível no que se refere à parte concreta da consciência, reproduzindo o que, na sociedade adulta, é o entrelaçar-se constante do trabalho e do consumo, do serviço e da liberdade. Graças a esta didática alegre, o que é alegria para os adultos (os prazeres superiores da arte em todas as suas multiformes manifestações) não será mais sofrimento para os adolescentes, como está sendo ainda, apesar de toda a pedagogia puerocêntrica, mas deverá se transformar em alegria ativa também para eles. Estes prazeres deverão ser acompanhados, aliás precedidos, por uma sadia educação do corpo, com saúde e domínio de si, de forma a tornar superfluos, platonicamente, hospitais e tribunais. O velho lugar, isolado, da escola terá que se configurar, cada vez mais, como o lugar da vida dos adolescentes, que ali poderão encontrar todas as possibilidades de desenvolver todas as suas atividades vitais, intelectuais, físicas, lúdicas e operativas. É um absurdo que, para o período da vida mais disponível para o lazer, a sociedade nada mais saiba oferecer a não ser instituições de estudo, muitas vezes mecânico e passivo, e que, para a idade da vida mais disponível ao movimento, nada mais ofereça a não ser lugares de sedentariedade. Tudo isto pertence à antiga tradição do "sadismo pedagógico", como eu costumava chamar, que estaria na hora de ser totalmente superado.

As *proprietates*, isto é, as inclinações que se manifestaram, devem ser vistas, pois, como um ponto de partida a ser desenvolvido, para que não continuem a representar, para cada indivíduo, apenas sua capacidade parcial e exclusiva (exemplificando: não com o objetivo de o sapateiro ficar sapateiro ou o filósofo ficar filósofo), e sim para que, da sua manifestação, possam surgir o gosto e a confiança no máximo desenvolvimento de todas as outras capacidades. Nada de humano, que erroneamente pode parecer algo do especialista (a música, as artes, a literatura, a matemática, a atividade física, as capacidades técnico-práticas, o jogo, etc.), há de per-

manecer vetado, em princípio, ao homem. Qual o sentido de se educar alguém unicamente naquilo que revela aptidão natural, e deixá-lo entregue a si mesmo naquilo em que não se manifestam as *proprietates* “naturais”? Será objetivo da pedagogia educar um homem que permaneça unilateral na produção e no consumo? Paradoxalmente, afirmo que cada indivíduo deve ser mais educado justamente naquilo em que se apresenta menos dotado e menos educável, porque é nisto que mais precisa ser educado: justamente onde se manifesta menos dotado, uma vez que é desta riqueza, não possuída por ele, que mais precisa.

Sem dúvida, há em Marx um elemento utópico, a idéia de unilateralidade possível para todos os homens, ao qual todavia não se pode renunciar *a priori*; é suficiente perceber a utopia como um fim tendencial, assim como o arqueiro deve mirar mais alto para acertar longe. De forma alguma é utópico, e portanto não pode ser posto de lado, o objetivo de elevar todos os homens até ao mais alto nível, de intelectualidade e de produtividade, alcançável por cada um. Por esta razão, é necessária a máxima criatividade didática, no exercício da qual os cuidados educativos diários, quer por parte de cada docente, quer a nível da sociedade pedagógica global, podem assumir um valor significativo e decisivo, embora seja impensável uma didática separada da atmosfera social global, ou em contraste com a mesma. Portanto, faz-se necessária, ao mesmo tempo, a máxima expansão possível do sistema educacional e o máximo compromisso organizacional social e estatal. A sociedade inteira e o Estado, em todos os níveis, devem estar comprometidos no maior esforço coletivo possível, justamente porque, em virtude da complexidade dos atuais níveis científicos e produtivos, nunca foi tão difícil fazer do filhote do homem um contemporâneo de sua época.

Justamente a este compromisso social coletivo, global, onipresente, há de ser conjugado o máximo de liberdade. Também esta posição (mesmo contrariando a opinião corrente) está de acordo com o pensamento de Marx, que eliminava na instrução todo autoritarismo e todo dogmatismo, quer da Igreja, quer do Estado, mesmo quando propunha uma didática exigente e rigorosa. Postulava, aliás, citando o exemplo dos Estados Unidos da América, uma radical distinção entre Estado e Governo, bem como uma ampla iniciativa por parte das entidades autônomas locais, excluindo da escola todo ensino doutrinário, que poderia se manifestar nas formas mais diversas, de acordo com as diferentes ideologias de cada docente. (W.16, p.562-4). Neste momento, não tem grande importância o fato de que a história do chamado “socialismo real” tenha tido uma evolução bastante diferente. Por outro lado, qual foi o movimento ideal, qual a revolução que manteve plenamente suas promessas? Já foi muito

se conseguiram apagar as maiores distorções dos sistemas existentes. De qualquer forma, do ponto de vista pedagógico, ainda existem dois aspectos importantes da luta a ser levados adiante: sair da insustentável situação de desperdício de pessoas, correspondente humano ao desperdício dos recursos naturais; reconhecer às pessoas dos “educandos”, ao lado de um “respeito à criança”, sempre afirmado e pouco praticado, um novo direito de serem respeitados como “homens”, dignos de não mais serem objetos de educação dogmática (confessional ou não), e sim sujeitos, sempre, de um livre e rico crescimento.

Referências bibliográficas*

RODANO, Franco. Lições de história possível; as cartas de São Paulo e a crise do sistema senhorial. Por Vittorio Tranquilli e Giovanni Tassani. Gênova, Marietti, 1986. p.XIV-204.

As citações dos escritos de Marx e Engels foram feitas de acordo com a tradução italiana dos Editori Riunit, Roma; apenas para os Grundisse foi feita a tradução diretamente do original alemão. As referências, porém, foram feitas à edição alemã dos Werke (= W), do Institut Für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED, Berlim, Dietz Verlag, 1957-67, volumes 39 + 2 de complementação (Ergänzungs bände) + 1 de índices, sendo indicado o número de ordem dos respectivos volumes e as páginas correspondentes.

W.3. Teses sobre Feuerbach.

W.3. Ideologia alemã.

W.13. “Introdução 1859” à Crítica da economia política.

W.16. Sobre a instrução universal na sociedade moderna (resenha sumária) — Cfr. Mário A. Manacorda. Marx e a pedagogia moderna. 1966. p.74-6.

W.20. Fr. ENGELS. Dialética da natureza.

W.22. Fr. ENGELS. A história do cristianismo primitivo (das origens do cristianismo).

W.23. O Capital. Livro I.

W.25. O Capital. Livro II.

EG. 1. Manuscritos econômico-filosóficos de 1844.

Gr. Grundisse der politischen Oekonomie, Rohentwurf 1857-58 (linhas fundamentais de economia política, esboço). Berlim, Dietz Verlag, 1953.

Recebido em 23 de junho de 1988

Mario Alighiero Manacorda foi professor catedrático de História da Pedagogia na Universidade de Roma. Atualmente, aposentado, é vice-presidente do Instituto Antonio Gramsci e membro da Comissão Editorial da Revista *La Riforma della Scuola*.

The author analysis the literacy work of Franco Rodano Lições de História Possível (Lessons of Might be History), organized after his death and based on his own notes. It is a critical and detailed analysis, including perso-

* Em virtude da impossibilidade de consulta às edições citadas, as referências bibliográficas foram mantidas conforme as indicações apresentadas pelo autor. (N. da R.)

nal comments and the philosophical position of the author of the article, confronting Franco Rodano's thoughts with other philosophical currents, specially in relation to Marx.

L'auteur analyse l'œuvre de Franco Rodano Lições de História Possível, organisée après sa mort, à partir de ses notes. Il s'agit d'une analyse critique profonde, où sont insérés les avis personnels et la philosophie de l'auteur de l'article qui met la pensée de Franco Rodano en confrontation avec d'autres courants philosophiques, surtout en ce qui concerne Karl Marx.

El autor analiza la obra de Franco Rodano Lecciones de Historia Posible, organizada después de su muerte, a partir de sus anotaciones. Se trata de un análisis crítico, bastante detallado, donde son dados comentarios personales y el posicionamiento filosófico del autor del artículo, que confronta el pensamiento de Franco Rodano con otras corrientes filosóficas, especialmente en el que dice respecto a Marx.

Personalidade humana e cultura: aplicações educacionais da Teoria de Erik Erikson

Neuza Zapponi Lindahl
Universidade de Brasília (UnB)

Este artigo apresenta aspectos essenciais da Teoria do Desenvolvimento Psicossocial, de Erik Erikson, e suas aplicações à educação. O plano básico de desenvolvimento epigenético por ele proposto é discutido em cada uma de suas fases, incluindo-se uma síntese das suas proposições teóricas, uma explanação do significado e da utilidade das mesmas para o entendimento do indivíduo no contexto da cultura brasileira, e implicações e recomendações educacionais que a autora propõe como derivações da teoria. Visando primordialmente as aplicações educacionais da teoria, explora-se os postulados psicológicos que se presume potencialmente úteis para a compreensão do desenvolvimento da personalidade segundo aspectos distintos da organização social e educacional brasileiras, relacionando-as ainda a algumas concepções antropológicas específicas. Procura-se gerar inferências úteis ao trabalho do educador pela maior ênfase no desenvolvimento dos indivíduos dentro da faixa etária prevista para a pré-escola e escolas de 1º e 2º graus.

Introdução

O bebê recém-nascido é brutalmente colocado por sua mãe na cesta rústica que lhe servirá de berço. Lá ele fica, arranhado pelas paredes ásperas do cesto e exposto ao intenso calor tropical. Que fome está sentindo! Sua mãe nunca o pega no colo para amamentar, mas dá-lhe o seio em pé, pronta para sair, mal ele começa a se satisfazer. Chorar nem adianta, porque ela, ocupada em brigar, subir em árvores e pescar, nunca está por perto para ouvi-lo. Para ela, seu pequenino filho é um grande aborrecimento.

Este é o mundo agressivo e hostil de Omblean, o mais novo membro da tribo dos Mundugumor, canibais da Nova Guiné. Os costumes dessa tribo foram descritos por Margaret Mead (1952), que relata que o dia típico desses canibais inclui cozinhar e comer um inimigo capturado, em meio a estórias sobre como o mesmo foi enganado e finalmente subjugado. É uma sociedade onde as relações humanas são agressivas e violentas: até no ato do amor os adultos da tribo arrancam e mordem.

Como brasileiro típico, sua primeira reação ao tratamento dado a Omblean pode ter sido de desgosto e revolta. Como pode a mãe tratar o

próprio filho recém-nascido desse jeito? No entanto, a avó de Omblean tratou a mãe dele da mesma maneira. Ela só está criando Omblean do modo como foi criada. Mas será que a criação de Omblean afetará a sua personalidade? Segundo proposição de Erik Erikson em uma de suas obras básicas (1971), no primeiro ano de vida a criança forma o senso de como é o mundo. Pelas experiências que está vivendo, é muito provável que para Omblean o mundo pareça um lugar hostil, onde ninguém se preocupa com as necessidades de ninguém. Omblean poderá crescer com uma desconfiança básica em seu semelhante.

Será isto bom ou ruim para Omblean? Para se ajustar a uma sociedade violenta, não será preciso ser desconfiado e violento também? O que aconteceria a Omblean em uma sociedade de canibais, se ele crescesse confiando plenamente em seu semelhante? Omblean está sendo educado por seus pais para a convivência normal no grupo social ao qual pertence, pois cada sociedade tem seu próprio conceito de normalidade. Uma personalidade considerada “normal” em uma sociedade pode ser vista como “desajustada” em outra.

Foi em torno de questões do desenvolvimento da personalidade humana em relação às circunstâncias culturais em que indivíduos específicos se desenvolvem que Erik Erikson construiu a sua teoria sobre as “Oito Idades do Homem”. Seriam os “desajustes” de personalidade disfunções estritamente individuais, ou seriam eles relacionados aos eventos históricos de natureza tanto culturais quanto individuais? Existiriam padrões explicativos universais para o desenvolvimento da personalidade humana? Até que ponto, e como, eles se relacionam com a cultura do indivíduo? Estas as questões principais que preocuparam Erikson em sua busca de mais de quatro décadas.

A procura de respostas, Erik Erikson investigou sociedades indígenas, analisou personalidades famosas historicamente situadas e considerou o contexto social do homem em grupos ocidentais e orientais modernos (Erikson, 1958, 1964, 1969, 1971; Evans, 1967). Como resultado, ele propôs (1971) que o ciclo vital do desenvolvimento dos seres humanos segue uma epigênese semelhante em tipos diferentes de sociedade. Esta epigênese envolve a emergência, em oito faixas de idade previsíveis (as “oito idades do homem”), da necessidade da decisão — por ele chamada de crise — entre direcionar-se para um ou outro de dois pólos opostos de um *continuum* de possibilidades de formação do ego. Durante cada crise, as pessoas procuram atender a certas necessidades pessoais de desenvolvimento do seu ego, ao mesmo tempo que tentam satisfazer as demandas culturais específicas da sociedade em que vivem. O resultado de cada crise é a formação de um “senso”, ou componente da

personalidade. A resolução satisfatória de uma crise bipolar, em termos de ajustamento cultural, reside na escolha do senso ou sentido pessoal mais adequado às demandas sociais do meio em que a pessoa vive. O desajuste sócio-cultural ocorre quando o indivíduo, ao reagir às suas experiências de vida, forma um senso contrário àquele socialmente aceitável em seu meio ambiente. A concordância sobre qual dos dois pólos de cada uma das "oito idades do homem" é socialmente desejável, no entanto, é decisão de valor de ordem estritamente cultural.

Que conclusões da teoria de Erik Erikson poderão ser úteis para a compreensão do desenvolvimento de indivíduos dentro do contexto social brasileiro? Caso elas forneçam referencial teórico adequado, que implicações poderíamos derivar para a nossa prática educacional? Estas as questões que procuramos desenvolver a seguir, detendo-nos mais particularmente nas idades do escolar.

As oito idades do homem, segundo Erik Erikson

Tarefa decisória (crise bipolar)			Período (idade)
1. Senso de Confiança	<i>versus</i>	Desconfiança	Do nascimento a 1 ano
2. Senso de Autonomia	<i>versus</i>	Vergonha e Dúvida	De 1 a 3 anos
3. Senso de Iniciativa	<i>versus</i>	Culpa	De 4 a 5 anos
4. Senso de Realização	<i>versus</i>	Inferioridade	De 6 a 11 anos
5. Senso de Identidade	<i>versus</i>	Confusão de Papéis	De 12 a 18 anos
6. Senso de Intimidade	<i>versus</i>	Isolamento	Idade adulta jovem
7. Senso de Geratividade	<i>versus</i>	Estagnação	Idade adulta mediana
8. Senso de Integridade	<i>versus</i>	Desesperança	Idade adulta avançada

Idade 1. Senso de Confiança Básica *versus* Senso de Desconfiança Básica (primeiro ano de vida)

A primeira tarefa do ego é a solução do conflito entre a confiança básica e a desconfiança básica. Já ao nascer, a criança sente necessidades físicas de alimentação, higiene e proteção contra desconforto físico (dores, fome, calor, frio, etc.), e necessidades psicológicas de calor e afeto humanos, de aconchego e de contato físico carinhoso. Existe na criança, em seus primeiros contatos sociais, uma expectativa de que os cuidados com suas necessidades se repitam de maneira constante e consistentemente adequada, como acontecia no mundo seguro e aconchegante do útero materno. Ela precisa desses cuidados para sentir-se aceita por si mesma, em

um mundo seguro, habitado por pessoas confiáveis, prontas para ajudá-la em suas necessidades. Mesmo em face de algumas frustrações, a criança que receber cuidados e amor consistentes, dentro de um mesmo padrão de qualidade e continuidade, desenvolverá um impulso para a sociabilidade confiante e uma esperança na sua capacidade de se tornar aquilo que as outras pessoas esperam que se torne.

Se os cuidados que receber forem inconsistentes, sem continuidade, negativos ou inadequados, a criança passará a sentir o mundo com medo e suspeita. Quando as primeiras experiências sociais, principalmente com a figura materna, mostram à criança que suas necessidades são atendidas de maneira inconstante, o mundo é sentido como um lugar pouco seguro. Se ela é amada e acariciada em um momento e maltratada no outro, as pessoas não são confiáveis. Por outro lado, se ela nunca é amada ou aceita pelas pessoas significativas para ela, o mundo é um lugar frio e hostil, e ela se sente não-amorável. Ela esperará que futuros relacionamentos sociais sejam experiências penosas de insegurança, rejeição, medo e carências. Ela poderá se transformar em uma pessoa basicamente desconfiada e revoltada, centrada na satisfação das próprias necessidades e desesperançada quanto à sua participação social.

Idade 2. Senso de Autonomia *versus* Senso de Vergonha e Dúvida (dos 2 aos 3 anos de idade)

Após decidir em que medida o mundo é confiável, o ser humano sente a necessidade de um certo grau de independência. Nessa idade, a criança passa a ter consciência do próprio "eu", como alguém separado das outras coisas e pessoas. Com esse reconhecimento, surge um desejo intenso de exercer um certo controle sobre si mesma e sobre o meio ambiente. A criança quer ter escolhas, quer fazer coisas por si mesma, passa a exigir e demandar, e suas energias se concentram nessa necessidade de afirmar-se como ser humano separado e com vontade própria. É a terrível fase dos "eu vou", "eu faço", "não quero", "me deixa", do querer pegar em tudo, do não parar quieta um momento, das desobediências, do querer ficar acordada até cair de cansaço, do morder os outros e de outras reações semelhantes. É a necessidade de afirmação da autonomia, isto é, do sentimento de ser uma pessoa independente, capaz de se autocontrolar dentro dos seus próprios poderes e vontade, em relação aos poderes e vontade dos outros.

Pais e educadores de escola maternal podem favorecer o desenvolvimento da autonomia dando à criança oportunidades de decidir e de exercer a sua independência em questões apropriadas, como por exemplo, que

roupa deverá vestir, com qual brinquedo e qual brincadeira deseja brincar, que quantidade de comida quer comer. Ao mesmo tempo, ela deverá ser orientada por uma rotina estruturada e ser protegida com firmeza de situações em que possa passar vergonha, incorrer em perigos e sentir dúvidas, como por exemplo, passar a noite acordada, brincar com tomadas ou facas, destruir a propriedade própria ou alheia. Nas rotinas diárias, aqueles aspectos que ela deve cumprir sem discussões devem ser claramente estabelecidos, com margem para que outros aspectos sejam decididos pela própria criança. O controle externo necessita ser firme nas questões de segurança e de valores, e permissivo nos aspectos em que a criança possa exercer a sua vontade. O aprendizado do controle muscular e das funções fisiológicas que ocorre nesta fase deve ser conduzido de forma que lhe seja ensinado, segura e claramente, o que deve fazer, mas sem expô-la a situações em que se sinta ridicularizada e envergonhada quando não for capaz de se controlar. Quando a criança consegue exercer o autocontrole sem perder a sua autonomia, um sentimento de orgulho e respeito por sua própria pessoa nela se instala. A coexistência de um firme direcionamento externo em questões vitais, ao lado de ampla liberdade de ação em áreas de seu interesse, é decisiva para a formação do necessário equilíbrio entre amor e ódio, cooperação e independência, liberdade de expressão e autocensura, satisfação da vontade própria e obediência à autoridade. A resolução do conflito dessa fase na direção da autonomia resultará na formação do senso de autocontrole e força de vontade, atributos necessários à vivência produtiva em nossa sociedade.

Por outro lado, se os pais ou educadores se relacionarem com a criança de maneira altamente repressiva ou então superprotetora e superpermissiva, sentimentos de vergonha e dúvida sobre si mesma se instalarão. A constante experiência de ser exposta ao ridículo e/ou à vergonha por não saber se controlar e de não poder tomar qualquer decisão sobre si mesma acarretará na criança dúvidas a respeito de sua própria capacidade de se autodirigir no mundo, insegurança quanto ao seu poder para direcionar a própria vida independentemente dos outros e vergonha por se sentir destituída de valor. Estas características denotam perda da autoestima, sentimento vital para a pessoa humana.

Idade 3. Senso de Iniciativa *versus* Senso de Culpa (de 4 a 5 anos)

Aos poucos, os atos de desafio e os protestos de independência próprios da fase de autonomia cedem lugar à necessidade de planejar e realizar tarefas pela própria satisfação de estar ativamente fazendo algo. A

criança que resolveu satisfatoriamente as crises anteriores parece agora mais amorosa, menos agressiva, mais segura de si mesma, mais calma apesar de mais ativa e empreendedora. Ela possui um manancial de energias e novas habilidades que permitem que ela procure fazer o que deseja, ainda que pareça incerto ou perigoso. Existe agora um prazer singular em atacar e conquistar objetivos, em chegar primeiro, em ser o vencedor em alguma conquista, usualmente na competição com os irmãos pelos favores e por uma situação de privilégio junto à mãe, ao pai ou à professora. Na escola, a criança quer ser a primeira nas atenções e no afeto da professora, e sente fortes ciúmes de seus colegas. A criança se mostra ávida como nunca por aprender e por compartilhar obrigações com os adultos ao seu redor. É a fase dos porquês, da tentativa de entender o mundo e do desejo de realizar as tarefas que os adultos admirados de sua vida cotidiana desempenham, de ser e agir "como gente grande" e de transformar em próprios os valores e tradições do meio ambiente. O conflito básico instala-se entre a necessidade de livre iniciativa e a de se submeter às regras sociais para sentir-se aceita pelo meio ambiente. Crianças que resolvem este conflito satisfatoriamente, gradualmente assumem responsabilidade por seu próprio comportamento social e sentem prazer em explorar seu mundo físico e social e em compartilhar obrigações e desempenhos.

Pais e educadores, na pré-escola, podem ajudar a criança neste estágio, encorajando-a a explorar ambientes estimulantes e seguros, onde ela possa experimentar sucessos freqüentes em suas iniciativas. Deve-se permitir que ela participe de atividades relevantes da vida cotidiana de seu meio ambiente, tais como ajudar o pai ou a mãe na realização de algum trabalho, desenvolver projetos escolares pelos quais possa se responsabilizar individualmente, participar na arrumação e nos cuidados com a conservação de seu lar e/ou da escola, assumir pequenas responsabilidades de caráter individual ou grupal, etc. Limites firmes e bem estabelecidos para o que é aceitável e o que não é aceitável ajudarão a criança a se controlar e a evitar sentimentos de culpa advindos da quebra das regras sociais em iniciativas indesejáveis. Nas atividades diárias, é preciso que a criança possa utilizar a imaginação própria desta fase, através de brinquedos e projetos de sua própria iniciativa, onde encontre respostas à sua intensa curiosidade pelo mundo, pelos fenômenos naturais, pelas regras sociais e pela compreensão do certo e do errado. É importante responder às perguntas da criança sem ridicularizá-la por tê-las formulado e sem descartá-las como inconseqüentes. Encorajá-la a falar sobre seus sentimentos e levá-los a sério é também essencial para dissipar sentimentos de culpa gerados muitas vezes pela própria fantasia infantil. De maneira geral, os contatos com a criança devem se concentrar nos aspectos positivos: nas

coisas certas que ela consegue fazer, sob o ponto de vista das expectativas do meio em que vive, e não nos seus fracassos. A resolução favorável desta fase gera a formação do senso de direção e objetividade, necessário em nossa sociedade para que o ser humano possa suplantar frustrações eventuais de suas iniciativas e começar novos esforços e empreendimentos.

Condições desfavoráveis ao desenvolvimento da iniciativa ocorrem quando a criança é tratada como se fosse indesejável, aborrecida e/ou irrelevante, quando recebe críticas frequentes e é severamente punida por seus insucessos ou por suas iniciativas socialmente indesejáveis. Ela pode passar, então, a se supercontrolar para evitar o sentimento de culpa, pois a criança sente culpa quando ela não é capaz de corresponder à expectativa dos adultos significativos de sua vida e quando ela se sente incapaz de se controlar de maneira a ser socialmente aceita. O sentimento de ser indesejável pode também levá-la a sonhar e a fantasiar vinganças e atos agressivos que a assustarão e a farão sentir-se ainda mais culpada, intensificando o seu problema com o mundo que a cerca. Com o tempo, ao descobrir que os que a ridicularizam e reprimem também não são infalíveis em suas iniciativas, o senso básico de culpa pode passar a ser acompanhado por um profundo e persistente ressentimento para com eles. Comportamentos autoritários, moralistas e intolerantes podem ser desenvolvidos como produto do fracasso na resolução satisfatória desta fase.

Idade 4. Senso de Realização *versus* Senso de Inferioridade (de 6 a 12 anos)

Erikson observou que em todas as culturas as crianças, nesta fase, passam por algum tipo de processo de ensino, seja este ministrado na selva, no campo, ou na sala de aula de um prédio escolar. É a fase em que a criança quer ganhar reconhecimento social através de sua capacidade de se preparar para produzir no mundo adulto de sua sociedade. Ela sente que deve desenvolver habilidades e conhecimentos que vão além daqueles necessários ao sucesso no seio familiar e que o reconhecimento pessoal virá da sua capacidade de realizar tarefas reconhecidas como desejáveis pelo seu grupo social. A natureza das tarefas socialmente desejáveis varia de cultura para cultura, como nos demonstram sobejamente os estudos antropológicos (Benedict, 1938; Mead, 1952, 1967), porém o desejo de se tornar competente no desempenho de tarefas valorizadas permanece invariante nas crianças, nesta fase.

Em nossa cultura, esta é uma fase especialmente importante, pois espera-se que a criança deixe o lar e ingresse na escola, que passa a ser um fator essencial na sua definição como membro bem-sucedido ou margina-

lizado de nossa sociedade. Como veículo de educação sistemática, a escola brasileira exige a assimilação dos valores, conhecimentos e comportamentos da cultura dominante, primordialmente os das classes média e alta. Como instituição, ela representa uma nova cultura em si mesma, com seus valores e padrões, metas e limites, onde a criança deve ganhar reconhecimento pela produção de desempenhos acadêmicos e pelo seu sucesso na aprendizagem e nos relacionamentos escolares. A cultura brasileira dominante exige que os indivíduos se tornem primeiramente letrados, para somente depois poderem usufruir do preparo específico para o mundo bem-sucedido da produção e do trabalho. Portanto, o sucesso na escola é enfatizado e virá da capacidade de aprender a ler e escrever, de armazenar na memória as habilidades e o acervo de conhecimentos acumulados pela tradição escrita, e de reproduzir comportamentos e atitudes aceitas como padrão pela camada culta da nossa sociedade.

Para a criança que cresceu em subculturas conflitantes com a cultura da escola, o trabalho de desenvolvimento satisfatório após sua entrada na mesma é duplamente oneroso, pois tanto mais ela tenha sido adaptada à sua subcultura de origem, quanto mais lhe faltarão elementos básicos para o sucesso na subcultura escolar. Muitas crianças de subculturas marginalizadas e carentes encontram-se nesta situação ao ingressarem em nossas escolas. Por exemplo, em algumas culturas marginalizadas de nossa sociedade, a criança poderá vivenciar, em fases anteriores à escolar, um ambiente violento, onde se vence pela astúcia e pela agressividade no uso da força física. Desejável pode ser, por exemplo, ser o mais forte e o mais capaz de dominar os outros e tomar-lhes o que se deseja para si. Além do mais, pode ser especialmente louvável fazê-lo e escapar das punições prescritas pela camada dominante da sociedade. Valores e comportamentos deste tipo contrastarão totalmente com a cultura escolar na qual essa criança ingressara e serão fatores de conflito entre a herança cultural que a criança acumulou nos anos anteriores e o senso de realização que ela se vê psicologicamente compelida a desenvolver nesta fase.

Independentemente do seu meio social de origem, no entanto, as crianças que em nível significativo resolveram satisfatoriamente as fases anteriores da formação de sua personalidade apresentam impulsos semelhantes nesta fase: elas desejam instrumentalizar-se para a realização social bem-sucedida. A criança quer demonstrar habilidades, criar e aprender, especialmente aquelas habilidades e conhecimentos mais valorizados em seu meio ambiente. Ela almeja, enfim, aprender a usar os instrumentos necessários ao desenvolvimento do seu senso de valor e quer sentir-se capaz e realizadora. Se no seu meio social é evidente que as habilidades matemáticas e de leitura e escrita são necessárias à vivência cultural bem-

sucedida, a criança vem para a escola ansiosa por utilizar suas capacidades na aprendizagem dessa instrumentação. Onde as necessidades sociais enfatizam trabalhos não-acadêmicos, a criança traz para a escola a expectativa de aprender esses trabalhos ou então aplica-se a tentar dominá-los em contato com outros adultos de seu meio imediato. Se o sucesso dos adultos de seu meio ambiente advém da violência e/ou malícia no trato com o semelhante, a criança almejará competência nessas áreas para se sentir realizadora. Se competência é definida como conformação às imposições do meio, ela desejará demonstrar-se capaz desse comportamento "adulto". Assim, as ocupações e expectativas sociais determinarão em grande parte a especificidade dos impulsos de realização da criança. O que é comum a todas elas é o desejo de fazer e aprender, de serem bem-sucedidas na utilização de seus recursos individuais na realização de tarefas e comportamentos aceitos pela sua sociedade. Este desejo pode se manifestar pela conformidade às exigências da escola, pela adoção prematura de responsabilidades do sustento da família ou até mesmo pela necessidade de demonstrar eficiência em atividades consideradas delinquentes pelo meio social.

A formação do senso de realização é favorecida quando a criança vive situações nas quais ela é bem-sucedida, fazendo coisas que são consideradas de valor em seu meio ambiente. É de extrema importância o tipo de reação social às tarefas que ela realiza. Quando os esforços e produtos da criança são reconhecidos e aprovados pelos adultos e colegas, sentimentos de valor pessoal começam a se desenvolver na mesma. Estes sentimentos se desenvolvem quando existe reconhecimento, pelo meio imediato da criança, daquilo que ela é capaz de realizar, independentemente do valor e da aprovação da sociedade dominante em relação à tarefa. Portanto, a oportunidade de sucesso na realização das tarefas valorizadas pelos adultos educadores precisa ser proporcionada nesta fase. Em consequência, as escolas necessitam evitar a todo custo a invalidação da criança culturalmente diferente, organizando as suas experiências de modo a utilizar e valorizar ao máximo as capacidades que ela traz para a escola e empreender todos os esforços para evitar o fracasso escolar. É preciso redirecionar o sentido de valor das tarefas, quando for o caso, proporcionando a cada criança oportunidades de algum tipo de sucesso na escola, mesmo quando o seu meio não a preparou otimamente para o trabalho escolar. É mais importante proporcionar à criança oportunidade de ser concretamente bem-sucedida na aprendizagem real de conteúdos significativos para ela, do que pretender que ela "vença" um programa acadêmico ambicioso no qual o fracasso a leve a concluir-se incapaz de aprender e de ser bem-

sucedida na escola e, mais grave ainda, considerar-se inferior como pessoa social.

O sucesso real na aprendizagem escolar é essencialmente importante nas séries iniciais, onde o fracasso proporcionado por programas e métodos inadequados às reais capacidades, expectativas e necessidades infantis é provavelmente o fator mais importante da evasão escolar. No entanto, essa evasão muitas vezes representa a única maneira pela qual a criança conseguirá conservar-se dentro dos padrões mínimos de ajustamento pessoal, pois é mais saudável que ela se torne capaz de realizar tarefas apreciadas em sua subcultura, ainda que estas não sejam aceitas como ideais pela cultura dominante, do que sofrer as conseqüências emocionais por considerar a escola como sua atividade principal e nela sofrer fracasso continuado. Em outras palavras, é preferível, em termos de personalidade sadia, ser um ótimo "trombadinha", apreciado pelo meio social que valoriza a habilidade de sobrevivência por tais meios, do que ser um péssimo estudante em um ambiente onde somente o sucesso acadêmico é valorizado. Nesse caso, o comportamento do trombadinha bem-sucedido, que fracassou na escola e se evadiu para a criminalidade nas ruas, representa uma resposta adaptada às condições proporcionadas pelo seu meio ambiente para o desenvolvimento de sua personalidade. Tal personalidade, no entanto, é desviante em relação às condutas socialmente aceitas pela cultura dominante e, em conseqüência, seu comportamento social é marginalizado.

O pólo oposto ao senso de realização é o senso de inferioridade. Este se desenvolve quando os esforços da criança não são apreciados pelos colegas ou pessoas adultas. Quando o fracasso e a desaprovação são comuns, a criança pode vir a acreditar que os resultados de seu trabalho não têm valor. Maus hábitos de trabalho e sentimentos de inutilidade ou incapacidade podem se desenvolver. A criança pode passar a evitar competições, fazer seus trabalhos pela metade, ou recusar-se a produzir inteiramente. Estereotipar, rotular ou agrupar as crianças de maneira humilhante também suprime o senso de realização. Por exemplo, a criança rotulada pela escola como "fraca" (tradução: fracassada), passa a acreditar no rótulo e pode deixar de tentar qualquer produção. O estereótipo de que as crianças de meio social mais modesto são intelectualmente inferiores pode levar a professora a ignorar importantes conquistas cognitivas do aluno na cultura de origem e levá-la a acreditar que sua capacidade de produção é menor do que a das crianças das classes de cultura-padrão. Essa crença normalmente gera um tratamento diferencial que atua como uma profecia auto-realizável, isto é, tratada como fracassada de antemão, a criança fracassa; ao fracassar, ela "comprova" o estereótipo e o reforça. O ciclo de

fracassos se fecha, abafando as possibilidades de superação dos desníveis entre as vivências anteriores da criança e as expectativas da escola. O senso de inferioridade começa, assim, a ameaçar a criança quando ela percebe que a cor de sua pele, sua origem ou sua posição social, e não seu desejo e sua determinação de aprender, são os fatores que determinam o seu valor como aprendiz.

Idade 5. Senso de Identidade *versus* Senso de Confusão de Papéis (de 12 a 18 anos)

Por volta da quinta ou sexta série do 1º grau muitas crianças começam a passar por uma profunda revolução biológica e psicológica, que provocará nas mesmas as marcantes mudanças externas e internas próprias da adolescência. Um crescimento físico acelerado acompanha o advento da puberdade. No plano social, essas transformações na aparência física da criança levam os adultos a mudar as suas expectativas em relação a ela e a tratá-la diferentemente. Ao mesmo tempo, a criança pode experimentar um crescimento cognitivo que a torna capaz de pensar em termos mais abstratos, de considerar o real em comparação com o ideal, de levantar hipóteses e de considerar alternativas. Em consequência, ela passa a questionar as continuidades e certezas da infância, ao mesmo tempo que sente que as necessita como bases para a formação de sua identidade como membro adulto da sua sociedade. A antevisão das novas tarefas e papéis que o esperam na sociedade adulta, aliada às mudanças físicas que experimenta, faz com que o adolescente se preocupe intensamente em comparar a imagem que tem de si mesmo com o que julga que os outros pensam e esperam dele. Ele passa a buscar não somente um sentido de si mesmo, mas também uma visão da vida aceitável para si como indivíduo e como membro de sua sociedade. Lentamente, sua preocupação central se volta para a procura de respostas a questões como “Quem sou eu?”, “Para onde vou?”, “Que ocupação vou ter?”. É a fase da formação da **identidade do ego**, como ele se manifestará na sociedade adulta (Erikson, 1976).

O meio sócio-familiar em que vive o adolescente influencia decisivamente na formação da identidade do seu ego, sendo também fator crucial no montante de conflito ou de tensão que o mesmo pode experimentar nessa fase (Kiell, 1967; Mead, 1955). Segundo Ruth Benedict (1938), o nível geral desses efeitos emocionais está em função de três fatores principais: 1) o grau de **continuidade** entre os papéis que ele desempenha na infância e os que se espera dele na idade adulta, isto é, se ele tem que mudar de papéis subitamente ou se pode realizar a mudança ao longo de certo

tempo; 2) o nível de **definição para os papéis** que ele deverá desempenhar em uma e outra fase, isto é, se os papéis adultos e infantis são claramente demarcados ou se eles se confundem, são conflitantes, ou encontram-se indefinidos; e 3) o número de **papéis alternativos disponíveis** à sua escolha, isto é, se ele possui opções ou se o seu papel adulto já se encontra predeterminado. Quanto mais descontínuos, conflitantes, numerosos e indefinidos forem os papéis possíveis à criança, mais difícil será para ela o processo de formação da identidade de seu ego.

A sociedade brasileira, com suas marcantes diferenças culturais e sociais, oferece um ambiente especialmente gerador de conflitos e tensões para a formação da identidade do ego de seus adolescentes, especialmente daqueles dos centros urbanos, onde as contradições provocadas pela sociedade capitalista de classes são mais evidentes. Anuncia-se a todos a disponibilidade de uma gama variada de papéis. Ao mesmo tempo, são oferecidos modelos dos papéis adultos socialmente bem-sucedidos e se cultiva a idéia de que mesmo as opções de maior *status* e sucesso podem ser escolhidas pelos membros de quaisquer das classes sócio-econômicas. A educação formal é colocada como meio de ascensão dos menos influentes aos papéis de destaque na sociedade.

Contudo, o próprio sistema escolar é fator de limitação das oportunidades de escolha dos menos favorecidos socialmente. As escolas a eles oferecidas não os preparam para os papéis de elite na sociedade, na presunção de que eles não serão capazes de desempenhá-los. Além de academicamente inadequadas, essas escolas também deixam a desejar na preparação dos adolescentes para os papéis alternativos aos de maior prestígio. Ao mesmo tempo, incentivam ainda o menosprezo por essas atividades, tidas como "inferiores". Já as escolas freqüentadas pelas classes média e alta são geralmente inacessíveis às camadas sócio-econômicas mais baixas, por serem financeiramente inviáveis, tanto pelo seu preço efetivo quanto por funcionarem em horários diurnos, que pressupõem também disponibilidade financeira para que o adolescente se ocupe de seus estudos durante o dia. Contudo, atribui-se a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso no acesso às ocupações de prestígio exclusivamente ao aluno carente quando se afirma que este acesso está aberto a todos aqueles que o queiram e que se esforcem por consegui-lo, independentemente da eficiência da escola, do seu currículo, ou do meio social do mesmo.

Nas escolas que servem à clientela das classes sociais mais altas cultiva-se o academicismo, pois de certa forma a criança já incorporou a idéia de que, contanto que ela seja bem-sucedida em "passar de ano" (ou no vestibular), não há porque questionar a falta de sentido nas demandas de erudição acadêmica da escola. Ela deverá suportá-las para auferir o di-

reito de desempenhar os papéis próprios à sua classe, ainda que seu acesso real a eles seja somente uma função de sua posição social, e nada tenha a ver com suas capacidades, desejos ou aptidões ocupacionais reais.

Outro aspecto relevante é o da descontinuidade de vivências sociais e expectativas entre diferentes classes sociais. A criança das classes sócio-econômicas menos privilegiadas assume responsabilidades adultas bastante cedo em sua vida, enquanto muitas vezes convive com indivíduos de sua idade inteiramente protegidos em sua condição infantil. É o caso, por exemplo, das empregadas em casa de família, das crianças que se responsabilizam pelo lar enquanto sua mãe e/ou pai saem para trabalhar, ou do menor que vai para a rua ou para o emprego para ganhar o sustento da família. Deles se espera desde cedo maturidade responsável em tarefas tipicamente desempenhadas por outros adultos de sua mesma classe social. Na escola, no entanto, espera-se que eles sejam capazes de acomodar o currículo acadêmico, planejado geralmente para as crianças exclusivamente estudantes da classe média, às realidades de sua vida no mundo do trabalho adulto.

Em contrapartida, os adolescentes das classes média e alta são considerados muito jovens para assumir os papéis dos adultos no mundo do trabalho. Espera-se que eles, ainda por bastante tempo, dependam de amparo financeiro, psicológico e legal para que possam se preparar convenientemente para assumir o seu lugar na sociedade. Porém, ao mesmo tempo, permite-se a eles o acesso a várias áreas de privilégios sociais que requerem amadurecimento e manuseio responsável de liberdade adulta. Por exemplo, a eles freqüentemente se confere privilégios de comando a empregados de sua própria idade, manuseio de consideráveis somas de dinheiro, enfim, acesso a várias situações, costumes e ambientes próprios aos adultos. Estranhamente, dá-se a eles até mesmo prerrogativas para infringir a lei sem conseqüências jurídicas, tais como usar veículos automotores sem autorização legal e uma série de pequenas e grandes infrações descartadas pelos pais e pela sociedade como "coisas de criança". É importante notar que tais definições são de caráter socialmente discriminantes, pois as mesmas infrações seriam caracterizadas como delinquência social, fosse o impetrante um adolescente de classe baixa.

É dentro desse ambiente social permeado de contradições, descontinuidades e indefinições que a nossa criança trabalha a formação da identidade de seu ego. Se for bem-sucedida, ela sintetizará uma identidade que integrará coerentemente o passado e o presente com perspectivas satisfatórias para o futuro. Fracassando, sucumbirá em confusão íntima quanto à coerência, propriedade ou valor pessoal dos seus papéis e quanto ao sentido da sua vida. Por isso, independentemente de sua classe social, o ado-

lescente se debate com a questão central de como poderá combinar as habilidades que possui, aquilo que ele tem sido e os papéis que tem desempenhado, com os protótipos aceitos em sua época. Ele procura, assim, definir a sua identidade política, social, moral, religiosa, vocacional, profissional, sexual e afetiva, entre outras. Essa busca o leva a questionar seu mundo e a transformar em adversários adultos e autoridades à sua volta, ao mesmo tempo que constrói e aceita outros como ídolos e modelos para papéis que desejaria viver. Ele tenta desempenhar vários papéis adultos e se superidentifica com seus pares e ídolos, como artistas de cinema, líderes políticos e religiosos carismáticos, atletas e outros indivíduos percebidos em seu meio como bem-sucedidos, talentosos e/ou de valor, experimentando várias identidades, à procura de sua própria (Erikson, 1959).

Para que o educador possa ajudar na formação do ego de seu educando, ele precisa tornar-se um adulto significativo para ele e, portanto, um provável modelo para comparação ou identificação. Isso só será possível se o educador evitar a avaliação da personalidade de seu aluno e respeitar a necessidade de questionamento e de experimentação de papéis que às vezes pode levá-lo a comportamentos pouco aceitáveis. Isto não significa que o educador deva aceitar comportamentos poucos sociais, mas sim que ele deve julgar a propriedade dos atos, não da personalidade dos educandos. Por exemplo, ao aluno que praticou um ato de vandalismo pode-se aplicar as medidas disciplinares apropriadas, enfatizando que a destruição de propriedade é comportamento inadmissível, porém nunca rotulando-o de “delinqüente”. O rótulo negativo, quando aceito pelo adolescente, passa a definir seu ego. Esse processo de rotulação representa uma espécie de “batismo” ou ritual de passagem que pode definir o papel adulto que aquele indivíduo vai desempenhar na sociedade (Erikson & Erikson, 1957). Estas observações se aplicam até mesmo para os rótulos que se pensa serem positivos, tais como “um crânio”, “corajoso”, “dócil”, etc. Como princípio, o educador **nunca** deve avaliar a personalidade de seus educandos. O processo de formação sadia da identidade do ego deve envolver um julgamento próprio do adolescente a partir da reação dos outros aos seus atos, e não em relação a avaliações preconcebidas — e, na maioria das vezes, preconceituosas — sobre o que ele é, intimamente.

Rotular a personalidade a partir de atos é sempre um perigo, mas é especialmente enganoso quando o professor, como é geralmente o caso, não compreende bem a cultura e a vivência do aluno que rotula. Jovens em processo de formação de identidade são intolerantes para com aqueles que eles julgam diferentes de si mesmos. Cor de pele, cultura, valores, costumes, maneira de vestir, modo de pensar diferentes são sinais de que a

pessoa não pertence ao seu "grupo". Como pertencer a um grupo e ser aceito por ele é uma necessidade poderosa do ego nesta fase, a intolerância para com os "diferentes" e a identificação com os "iguais" é uma defesa natural contra a confusão de papéis. Para exercer uma influência positiva em seu aluno, o professor precisa se tornar significativo para ele a nível pessoal, de modo que o adolescente o considere um modelo de adulto a ser seguido. Isto não ocorrerá se o jovem perceber que o professor não o respeita ou compreende, e que menospreza ou invalida a sua vivência e o que ele tem sido. Ao adolescente que se julga não compreendido, em nada ajudará dizer-lhe que está errado ou descartar o problema dizendo-lhe que quando ele crescer mais entenderá melhor. É preciso ouvi-lo, considerar válidas as suas percepções e sentimentos, entender o seu ponto de vista e ajudá-lo a raciocinar sobre o que, no **comportamento** dele, está levando os outros a julgá-lo erroneamente. É preciso, acima de tudo, tratá-lo como uma pessoa importante por si mesma. Invalidar o passado do aluno poderá colocá-lo em uma situação na qual ele terá que optar entre a adoção de uma personalidade socialmente negativa, mas psicologicamente coerente, ou a alienação advinda da perda da sua própria continuidade histórica.

Outro perigo enfrentado pelo adolescente nessa definição de si próprio é a cristalização prematura do ego em uma identidade imposta a ele por terceiros. Ele pode, então, aceitar uma definição de si mesmo como naturalmente inferior e destinado a ocupações e posições de submissão e conformismo com a discriminação social; ou então pode atribuir-se direitos e papéis de privilégio natural simplesmente por pertencer ao grupo social dominante na sociedade; ou pode ainda aceitar papéis alheios às suas aptidões e/ou motivações reais somente para agradar a alguém significativa em sua vida.

No pólo extremo pode acontecer a incapacidade de integrar coerentemente o sentido de si mesmo numa continuidade entre o passado e o futuro. O jovem, neste caso, é incapaz de encontrar o significado de sua vida e não consegue fixar-se em papéis consistentes ou assumir as responsabilidades próprias aos adultos de seu meio. É a confusão de papéis, com a difusão da identidade do ego.

Idades 6, 7 e 8: Senso de Intimidade versus Senso de Isolamento; Senso de Geratividade versus Senso de Estagnação; Senso de Integridade versus Senso de Desespero

(da idade adulta jovem à velhice)

Embora o trabalho de formação do ego não termine ao fim da adolescência, uma identidade razoavelmente delineada é necessária como suporte para a fase em que o jovem irá desenvolver um relacionamento íntimo com outra pessoa e estabelecer laços mais profundos de amizade e solidariedade em âmbito comunitário. O sucesso nesta fase gera o sentido de filiação familiar-social e de amor produtivo. O fracasso leva a um isolamento emocional.

Segue-se um sentido de criação responsável, incluindo-se a produção de idéias, de ações socialmente construtivas e de paternidade. O indivíduo quer transmitir às novas gerações o acervo de valores, conhecimentos e habilidades que acumulou. A resolução bem-sucedida leva o indivíduo a um processo de paternidade responsável, ao trabalho criador e à aceitação de sua responsabilidade em cuidar e guiar as novas gerações. O fracasso nesta fase leva à auto-absorção, um processo em que o indivíduo volta-se para si mesmo, separa-se de sua comunidade e experimenta a estagnação de sua capacidade de contribuir para o progresso social.

A fase final envolve um processo de integração de si mesmo em termos de ideais, valores e ações dominantes na própria vida. O indivíduo aceita a sua história pelo que foi e pelo que é, assim como as pessoas que são significativas para ele; aceita, enfim, a si mesmo. O desespero vem do sentimento de que não há mais tempo para se começar outra vida e de que o que passou é definitivo e, embora não satisfatório, não pode mais ser mudado. A pessoa experimenta então um desânimo crônico e um contínuo descontentamento com seu modo de viver.

Conclusão

Embora as pesquisas na área do desenvolvimento da personalidade tenham fornecido suporte consistente para a seqüência de fases delineadas acima, é preciso notar que as crises bipolares não se resolvem de um só golpe. As fases podem se alongar e se superpor, especialmente quando um componente anterior não foi satisfatoriamente resolvido na época propícia. Por outro lado, a maioria das pessoas se situa em algum ponto entre os dois extremos das possibilidades de cada fase, e não em um só deles. Uma personalidade sadia pode também se desenvolver já na idade adulta, apesar de crises não resolvidas em fases anteriores. Esta possível recuperação, porém, é bem mais difícil de ser realizada do que o desenvolvimento do senso previsto na idade apropriada. Assim, fica conosco, educadores, a responsabilidade de contribuir no momento próprio para o sucesso de nossos alunos na formação dos componentes de personalidade

que mais os realizarão como indivíduos e como membros de nossa sociedade.

Referências bibliográficas

- BENEDICT, R. Continuities and discontinuities in cultural conditioning. *Psychiatry*, Washington (1): 161-7, 1938.
- ERIKSON, E. H. *Gandhi's truth; on the origins of militant nonviolence*. New York, Norton, 1969.
- . *Identidade, juventude e crise*. 2.ed. Trad. de Alvaro Cabral. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.
- . *Identity and the life cycle*. *Psychological Issues*, New York, 89 (1), 1959.
- . *Infância e sociedade*. Trad. de Gildásio Amado. Rio de Janeiro, Zahar, 1971.
- . *Insight and responsibility; lectures on the ethical implications of psychoanalytic*. New York, Norton, 1964.
- . *Young man luther; a study in psychoanalysis and history*. New York, Norton, 1958.
- & ERICKSON, K.T. The confirmation of a delinquent. *Chicago Review*, Chicago (10): 15-23, 1957.
- EVANS, R. I. *Dialogue with Erick Erikson*. New York, Harper and Row, 1967.
- KIELL, N. *The universal experience of adolescence*. Boston, Beacon Press, 1967.
- MEAD, M. *Adolescência y cultura in Samoa*. 3.ed. Buenos Aires, Paidós, 1967.
- . *Male and female; a study of the sexes in a changing world*. New York, Morrow, 1952.
- & WOLFENSTEIN, M., orgs. *Childhood in contemporary cultures*. Chicago, University of Chicago Press, 1955.

Recebido em 10 de maio de 1988

Neuza Zapponi Lindahl, Ph.D. em Educação pela Florida State University, especializada nas áreas de Psicologia da Educação e Metodologia de Pesquisa, é professor adjunto IV da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Essential aspects of Erik Erikson's Theory of Psychosocial Development are presented in this paper. Each of the phases in the ground plan for epigenetic development proposed by Erik Erikson is discussed, including a synthesis of his theoretical propositions, explanations of their inferred meaning and usefulness for the understanding of the individual in the context of Brazilian culture, and educational implications and recommendations proposed by this author as derived from the Theory. With a main focus on educational applications, psychological postulates which are presumed to be potentially useful for understanding personality development

are explained according to distinct organizational aspects of the Brazilian society and education and in relation to some specific anthropological conceptions. The objective to generate inferences useful to the work of educators is contemplated by the emphasis in the human development during the grade school years.

Cet article présente les aspects essentiels de la Théorie du Développement Psycho-social de Erik Erikson et son application à l'éducation. Le plan fondamental de développement proposé par lui est discuté dans chacune de ses phases, comprenant une synthèse de ses propositions théoriques, une exposition de la signification et de l'utilité de ces propositions pour la compréhension de l'individu dans le contexte de la culture brésilienne et les implications et recommandations éducatives que l'auteur propose comme dégagement de la théorie. Ayant comme objectif les applications éducatives de la théorie on explore les postulats psychologiques qu'on considère utiles pour la compréhension du développement de la personnalité selon les aspects de l'organisation sociale et éducative brésiliennes, établissant un rapport avec d'autres conceptions anthropologiques spécifiques. On cherche d'engendrer inférences utiles par une emphase plus grande au domaine du développement des individus qui appartiennent au groupe prévu pour l'enseignement préélémentaire ou pour les écoles du 1^{er} et 2^e degré.

Este artículo presenta aspectos esenciales de la Teoría del Desarrollo Psicosocial de Erik Erikson y sus aplicaciones a la educación. El plan básico de desarrollo epigenético por él propuesto es discutido en cada una de sus fases, incluyéndose una síntesis de sus proposiciones teóricas, una visión general del significado y de la utilidad de las mismas para el entendimiento del individuo en el contexto de la cultura brasileña, e implicaciones y recomendaciones educacionales que la autora propone como derivadas de la teoría. Visando primordialmente las aplicaciones educacionales de la teoría, explorase los postulados psicológicos que se presume potencialmente útiles para la comprensión del desarrollo de la personalidad según aspectos distintos de la organización social y educacional brasileños, relacionándose todavía algunas concepciones antropológicas específicas. Se busca generar inferencias útiles al trabajo del educador por el mayor énfasis en el desarrollo de los individuos adentro del rongo etario previsto para la préescuela y escuelas de 1^o y 2^o grados.

O fracasso escolar no ensino de primeiro grau

Sérgio Antonio da Silva Leite
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

O presente artigo apresenta, na sua primeira parte, uma análise crítica da questão do fracasso escolar no ensino de primeiro grau, abrangendo: caracterização do problema; suas relações com a política educacional brasileira; as explicações tradicionais e as verdadeiras causas, envolvendo fatores extra e intra-escolares. Na segunda parte, analisa alguns fatores intra-escolares, enfocando o planejamento e o desenvolvimento do currículo e programa de ensino, além da questão da organização docente na escola. Defende a idéia de que o redimensionamento destes fatores poderá minimizar o problema do fracasso escolar, embora não o extinga totalmente.

A questão do analfabetismo tem sido um problema crônico em nosso país, em todas as faixas etárias, incluindo a escolar. De acordo com o PNAD/83, a população brasileira de 7 a 14 anos foi estimada em 23.417.889, dos quais 31,42% de analfabetos. Destes, 52,39% estavam no meio rural e 47,61%, no meio urbano. Analisando-se o mesmo índice por região, observam-se grandes distorções: o Nordeste, com 55,74% de analfabetos; o Centro-Oeste com 29,14%; o Norte com 27,10%; o Sudeste com 17,50% e o Sul com 16,65% (SEEC-MEC, 1985).

Deve-se ressaltar que esses índices poderão sofrer grandes variações dependendo do conceito de **indivíduo alfabetizado** que for utilizado. O IBGE tem considerado como alfabetizado o indivíduo capaz de escrever e interpretar um bilhete simples. Entretanto, não é objetivo do presente estudo discutir tal conceito, embora seja fundamental para a análise do presente quadro.

Um dos fatores que têm colaborado com o analfabetismo é o fracasso escolar, representado pelos altos índices de reprovação e evasão de alunos observados em todo o sistema escolar, principalmente no ensino de primeiro grau oficial. Somos um país que ainda não conseguiu uma educação básica para a maioria da população, em contraste com o processo de crescimento econômico observado nas últimas décadas.

De acordo com dados do SEEC-MEC (1981), no Brasil, durante o período de 1974 a 1978, de cada 1000 crianças que iniciaram a primeira série, apenas 180 concluíram o primeiro grau. Nota-se que o principal momento de estrangulamento do sistema situa-se na passagem da

primeira para a segunda série, quando as taxas de fracasso (evasão e repetência) chegaram a 56% em algumas regiões. A partir da segunda série, essas taxas diminuíram, permanecendo em torno de 30%. Em alguns Estados, observa-se que o segundo momento de estrangulamento situa-se na quinta série, etapa em que mudam radicalmente as condições de ensino, observando-se novo aumento nos índices de fracasso.

Embora esses valores refiram-se a 1978, não há indicações de profundas alterações; ao contrário, sabe-se que tais índices tendem a aumentar nos períodos de recessão econômica, quando ocorre uma elevação no nível de pobreza da população.

Contrastando com esses dados da escola pública, no ensino particular da América Latina, cerca de 80% dos que nele ingressam atingem a graduação (dados do ECIEL — Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-Americana), enquanto que na rede pública, logo após alguns anos, 3/4 dos que nela ingressam estão eliminados, sendo maior a incidência de reprovação entre os migrantes (Gatti et alii, 1981; Rosenberg, 1981).

Tornam-se evidentes as nefastas conseqüências do quadro acima exposto em termos institucionais, individuais, sociais e econômicos. Para Haddad (1979), a repetência constitui-se um desperdício em termos econômicos e educacionais, pois limita a capacidade de absorção do sistema, baixa seu grau de eficiência, propicia aumento de evasão, afeta negativamente a equidade das oportunidades educacionais e aumenta os custos da educação. Ainda segundo o mesmo autor, não há evidências de que a repetência seja mais efetiva que a promoção. Ao contrário, comparando-se os resultados dos alunos repetentes com os promovidos automaticamente, observou-se que estes rendem mais do que aqueles, ou seja, a repetência não melhora os padrões do aluno da mesma forma que não aumenta a homogeneidade das turmas. Além disso, há os efeitos negativos sobre a auto-estima do aluno.

Podem-se prever, portanto, as conseqüências individuais do fracasso escolar: a deserção prematura acaba por dificultar as possibilidades de participação social, principalmente com as populações mais pobres, que, paradoxalmente, são as que mais necessitam da escola para aquisição de conhecimentos e habilidades socialmente relevantes (Mello, 1979; Brandão et alii, 1983).

Tal contingente representará, no nosso sistema capitalista, a mão-de-obra que assumirá as atividades braçais, historicamente desvalorizada pelos setores dominantes, que privilegiam as atividades intelectuais, caracterizando-se assim as relações de exploração observadas nos países do Terceiro Mundo.

Entretanto, para uma compreensão mais clara e abrangente do problema, é necessário contextualizá-lo dentro da política educacional brasileira, implantada principalmente pós-64. Embora o objetivo do presente trabalho não seja uma ampla retrospectiva histórica, é fundamental situar os principais objetivos desta política.

Considerações sobre a política educacional brasileira

A política educacional imposta em nosso país nas últimas décadas tem sido direcionada pelo Estado para o cumprimento de pelo menos três funções básicas. Uma delas é a reprodução da atual estrutura de classes, através da dualidade educacional existente em todo o sistema. Concretamente, existe, hoje, um ensino de melhor qualidade oferecido por algumas escolas particulares no primeiro e segundo graus e pela escola pública no terceiro grau, o qual tem atendido, fundamentalmente, jovens oriundos de famílias mais abastadas, uma vez que o critério para o seu acesso é, na prática, econômico. Em contrapartida, há o ensino de primeiro e segundo graus da escola pública, de qualidade inferior, oferecido às populações mais carentes. Para aqueles que teimosamente conseguem transpor essa barreira, resta a opção de um ensino universitário oferecido pelas escolas particulares, que detêm, em alguns setores, mais de 70% da oferta de vagas, e, com raras exceções, oferecem um ensino de baixa qualidade.

Dessa forma, a política educacional tem garantido às camadas mais privilegiadas da população as melhores oportunidades educacionais, contribuindo, assim, para a manutenção de seus privilégios.

Deve-se ressaltar que a implantação dessa política baseou-se no argumento da democratização do ensino. De fato, observou-se grande expansão da oferta educacional nas últimas décadas. Entretanto, esse aumento quantitativo foi seguido por uma proporcional diminuição da qualidade do ensino público, gerada pelo constante decréscimo do investimento de recursos necessários por parte do Estado. Não se pode aceitar a justificativa de que o aumento quantitativo de um sistema implique necessariamente a diminuição de sua qualidade. Isso ocorreu porque o Estado não priorizou o ensino público, permitindo, por outro lado, que a iniciativa privada ampliasse sua participação; garantiu-se, dessa forma, um ensino de melhor qualidade às elites sócio-econômicas em detrimento das camadas menos favorecidas.

Uma das conseqüências dessa política foi que o esvaziamento qualitativo da escola pública **forçou** a classe média a procurar a única alternativa possível, ou seja, a escola particular, embora com grande

ônus. Tem-se observado, no entanto, uma acentuada reversão nesse quadro, nos períodos de recessão econômica.

Uma outra função da política educacional foi a tentativa de seu direcionamento visando à produção da força de trabalho necessária para o desenvolvimento do capitalismo brasileiro, representada principalmente pela proposta de profissionalização universal e compulsória do ensino de segundo grau e pela criação do chamado **exército de reserva** formado pelo excedente de mão-de-obra com formação universitária. Em ambos os casos, visava-se à formação de mão-de-obra barata, chamariz para as grandes empresas multinacionais.

No caso de segundo grau, a intenção era diminuir a pressão sobre a universidade e ao mesmo tempo prover o mercado com o técnico de grau médio. Na realidade, tal política não chegou a ser totalmente efetivada, de um lado porque o Estado não investiu recursos necessários; de outro, porque o segundo grau já se constituía numa instância altamente seletiva: menos de 20% da população que inicia o primeiro grau têm tido acesso ao segundo grau, visando em seguida à universidade.

Com relação ao ensino de primeiro grau, embora a Lei nº 5.692/71 tenha previsto sua unificação, observa-se que, na maioria das regiões, prevaleceu a antiga estrutura: de início, o ensino primário, seguido pelas quatro séries do ginásio. Além disso, a reforma do ensino de primeiro grau não resolveu os grandes problemas que o afetavam: altos índices de repetência e evasão, além da impossibilidade de acesso à escola de significativa parte da população.

Finalmente, essas duas funções da política educacional não poderiam ser concretizadas sem que as mesmas fossem direcionadas para o cumprimento de uma terceira, não menos importante e realizada simultaneamente com as demais, qual seja, servir de instrumento de transmissão da ideologia subjacente ao próprio sistema capitalista. Não basta a dualidade do ensino e o direcionamento para a formação da mão-de-obra; é necessário que, desde cedo, os indivíduos sejam educados para acreditarem que as relações existentes são naturais, que a pobreza e a exploração existem “desde que o mundo é mundo”, que subir na vida depende exclusivamente do esforço pessoal, que a autoridade deve ser respeitada inquestionavelmente, que a ordem deve ser mantida acima de tudo, que uns nasceram com um potencial maior que os outros e portanto justificam-se as desigualdades sociais, que “Deus ajuda quem cedo madruga”, etc... etc... etc...

Esse processo de transmissão é desenvolvido, de um lado, pelo controle dos conteúdos dos currículos, programas e livros didáticos, e, por outro, pelas relações sociais e práticas educacionais concretas que ocor-

rem na escola. Para tanto, criou-se todo um emaranhado de resoluções, portarias, regulamentos, etc., cuja função básica é tentar transformar o professor num mero transmissor de informação, aparentemente neutro. Nesta perspectiva, entende-se porque o Estado procura controlar os currículos dos cursos existentes, incluindo os de formação dos educadores.

Na prática, a tentativa de consecução dessas três funções evidenciou-se pelo crescente atrelamento das decisões educacionais ao poder do Estado. O educador, hoje, principalmente na escola pública, foi direcionado a transformar-se num mero executor de normas e exigências decididas nos gabinetes.

Neste quadro, a burocracia pedagógica tem conseguido levar a escola a perder de vista a razão principal de sua existência, ou seja, os efeitos de sua ação sobre o aluno, centrando-se mais na preocupação com os meios.

Felizmente, o controle que o Estado busca sobre o sistema educacional não é absoluto. Talvez a principal razão é que a Educação, ao reproduzir as desigualdades sociais, reproduz também todos os conflitos e contradições inerentes a essa própria desigualdade. Assim, não podemos concordar com essa visão segundo a qual a escola é um mero veículo de reprodução sobre a qual o Estado atua livremente.

O que se observa é que os setores dominantes, através do Estado, tentam, por todos os meios ao seu alcance, utilizar a escola como um mero **aparelho ideológico**, mas a consecução desse objetivo não é simples. Nenhum regime, por mais autoritário, conseguiu um controle hegemônico total sobre a Educação.

Dessa forma, entendemos a escola como parte da sociedade civil, representando um espaço onde, semelhante a outras instituições civis, confrontam-se diversos interesses sociais, os quais podem ser resumidos numa polaridade: de um lado os setores conservadores, buscando utilizá-la para a manutenção do *status*, e de outro os setores progressistas, que vêem na educação um instrumento importante para as transformações sociais.

Esse confronto pressupõe, portanto, a existência de um espaço político-pedagógico a ser preenchido na escola, pela ação consciente dos educadores comprometidos com as transformações sociais necessárias. Essa ação não deve consistir apenas na denúncia, mas na busca de soluções reais e viáveis. Embora estejamos conscientes de que a educação não é o principal fator de transformação social, esta não se efetivará e nem se consolidará sem ela.

Explicações tradicionais do fracasso escolar

É interessante observar os resultados de pesquisas realizadas com o objetivo de descrever como os educadores tradicionalmente têm explicado o fracasso escolar.

Mello (1983), descrevendo respostas de educadores de sua amostra, arrola as seguintes causas consideradas extra-escolares: abandono dos pais, falta de condições econômicas, desorganização familiar, desnutrição, desinteresse e Q.I. baixo.

Em levantamento semelhante, Leite (1985) aponta que as mais frequentes categorias de respostas, citadas por educadores entrevistados, como as principais responsáveis pelo fracasso escolar, são, em ordem decrescente: Q.I. baixo, subnutrição, imaturidade e problemas emocionais.

Se há algumas décadas não estavam claros os efeitos desses fatores citados, hoje, o grande número de estudos e pesquisas realizadas possibilita afirmar seguramente que mesmo o somatório dessas variáveis não explica os altos índices do fracasso observados no primeiro grau. Ao contrário, a crença generalizada no efeito dessas causas, tomando-as isoladamente ou no conjunto, transformou-as em "bodes expiatórios" de um sistema escolar que só recentemente começou a se rever.

Nesse sentido, justificam-se alguns comentários sobre essas principais causas arroladas, visto que, frequentemente, ainda encontramos educadores que as citam como os principais determinantes do fracasso escolar.

A Questão do Q.I.

Peguemos inicialmente a questão do **Q.I. baixo**. A própria literatura demonstra que o conceito de inteligência ainda é bastante polêmico, em torno do qual não há consenso: discute-se ainda se se trata de uma capacidade global do indivíduo ou se na realidade corresponde a **diferentes tipos de inteligência**, o que levaria a se falar não em uma inteligência mas em diversos tipos.

É inegável, entretanto, a influência das concepções predeterministas na popularização de explicações que se tornaram senso comum. De acordo com Hunt (1961) e Patto (1973), duas das principais crenças do predeterminismo relacionam-se com o caráter fixo da inteligência e com desenvolvimento predeterminado. Acreditar na inteligência fixa significa que "a posição que o indivíduo ocupa numa distribuição grupal de Q.I. permanece constante através de vários retestes, em diferentes momentos de seu desenvolvimento" (Patto, 1973, p.27), enquanto que a "tese do de-

envolvimento predeterminado significa acreditar que o repertório de comportamento de um organismo surge automaticamente, à medida que as estruturas anatômicas amadurecem” (p.28).

Um dos efeitos de tais crenças foi o descrédito da eficiência da estimulação cognitiva nos anos pré-escolares, desencorajando assim o ensino pré-primário, além de fornecer as bases para a subestimação da capacidade intelectual dos indivíduos pertencentes às classes sociais mais baixas. Em outras palavras, tais concepções favoreceram a crença de que inteligência é algo que o indivíduo tem ou não tem, em função da qual pouco se pode fazer.

A questão torna-se mais complexa quando se analisam os instrumentos tradicionalmente utilizados para avaliar inteligência, ou seja, os testes psicológicos.

Chama a atenção, conforme mostra Nidelcoff (1978), a correlação entre os resultados dos testes de inteligência e a classe social do indivíduo: crianças pobres freqüentemente apresentam Q.I. abaixo da média, dando margem à falsa impressão de que **pobre é inerentemente incapacitado**. De acordo com Moysés e Lima (1982), é flagrante a discrepância entre os conteúdos dos testes padronizados geralmente com crianças de classe média e estrangeiras e o padrão de repertório de crianças de nível sócio-econômico baixo: “seu desempenho é comparável com o de crianças bem nutridas, como se a única diferença entre os dois grupos fosse o estado nutricional. Descarta-se o contexto sócio-cultural como se estivéssemos frente a um bem controlado modelo experimental” (p.59). Afirmações semelhantes são encontradas nos estudos realizados pelo ECIEL (Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-Americana) e Sisto et alii (1979).

Na realidade, os testes são um conjunto de provas em que são exigidas determinadas respostas para determinadas situações-problemas apresentadas. A questão principal é esta: o que determina a possibilidade de o sujeito responder corretamente a essas situações? O que se pode afirmar é que um sujeito que teve oportunidade de desenvolver anteriormente essas habilidades demonstrará um desempenho melhor, o que não significa afirmar que o treino anterior seja o único determinante, mas demonstra, sem dúvida, que a história de vida tem um papel fundamental no desenvolvimento dessas habilidades. Nesse sentido, pode-se entender a relação entre o desempenho do sujeito no teste e sua origem social, na medida em que esse ambiente proporcionou ou não possibilidades de aprendizagem das habilidades avaliadas nos testes. Reduzir portanto a questão do **Q.I. baixo** de forma redundante a um mero problema de **nível de inteligência**, significa, no mínimo, a psicologização de uma situação que fundamentalmente é determinada pela origem social do indivíduo. É desnecessário exemplificar o efeito maléfico que essas concepções tradicionais causa-

ram, na medida em que rótulos como **retardado**, **limitrofe**, **médio-inferior**, etc., passaram a ser utilizados como explicação do fracasso do aluno, contra o qual pouco pode ser feito, pois é um problema de **limitação** do próprio indivíduo.

A Questão da Imaturidade

Outro bom exemplo a ser discutido é o conceito de maturidade. Frequentemente, encontramos educadores que, diante de um aluno com dificuldades de aprendizagem, justificam a situação afirmando que **o aluno ainda não está maduro** ou **no ano que vem ele estará pronto...** Interessante observar que nesse contexto maturidade é entendida como alguma coisa que acontece de dentro para fora do indivíduo e que depende, portanto, basicamente da passagem do tempo, como se fosse uma fruta. Assim, não há muito o que se fazer, além de esperar...

Hoje, entretanto, podemos afirmar, baseados nos dados acumulados de pesquisas, que, novamente, a história de vida assume uma importância fundamental. Por exemplo, o conceito de prontidão, bastante desgastado pelo seu uso tradicional, pode ser entendido como o desenvolvimento de comportamentos, pré-requisitos necessários para a aprendizagem de novas habilidades mais complexas e depende basicamente das oportunidades anteriores de aprendizagem (Leite, 1984). Assim, mais importante que a passagem do tempo são as experiências concretas que acontecem durante esse tempo, função do constante processo de relação indivíduo x meio. Obviamente, leva-se em conta a questão da maturação biológica como um dos fatores determinantes de novas aprendizagens (Poppovic, 1968), mas assume-se a questão como sendo fundamentalmente educacional.

A Questão da Subnutrição

Da mesma forma, com relação à subnutrição, observa-se que este conceito foi e continua sendo utilizado como explicação do fracasso escolar de grande parte da população. A subnutrição, atualmente, é um quadro bem melhor definido, do mesmo modo que seus efeitos. Segundo Moysés e Lima (1982), os efeitos da desnutrição podem ser agrupados em quatro diferentes tipos de alterações: menor tamanho cerebral, redução do número de células nervosas, menor quantidade de lipedes, com redução de mielina e alterações na atividade de vários sistemas enzimáticos. Tais alterações podem apresentar variados graus de intensidade e só são produzidas se a desnutrição coincidir com a época em que o cérebro está crescendo rapidamente, o que no homem abrange o período pré-natal e os primeiros seis meses de vida, podendo-se estender, segundo alguns auto-

res, até o final do segundo ano. Se a carência incidir em crianças mais velhas, poderá interferir com as capacidades intelectuais, não por alterações estruturais do sistema nervoso, mas pelos efeitos da fome, fraqueza e inanição (Moysés & Lima, 1982).

Pode-se observar, portanto, que os efeitos orgânicos da desnutrição vão depender da época de sua incidência e do seu grau de intensidade e, segundo os mesmos autores, estima-se uma incidência em idade escolar entre 10% a 15%, bem abaixo dos índices de fracasso escolar observados nas primeiras séries.

Por outro lado, a revisão da literatura demonstra que não é possível estabelecer uma relação direta entre desnutrição e rendimento escolar. Estudos brasileiros e internacionais apontam no sentido da impossibilidade de se tomar o mau estado nutricional como um alibi para o fracasso das crianças mais pobres (Brandão et alii, 1983). Na realidade, a subnutrição é determinada pelas condições sócio-econômicas, ou seja, as mesmas que determinam também o nível de escolarização da família, o padrão de linguagem e estimulação das crianças, a valorização das capacidades intelectuais e da própria escola, enfim, os valores sociais e culturais do grupo ao qual a criança pertence. Além disso, estudos recentes têm demonstrado que esses indivíduos, uma vez submetidos a uma dieta alimentar adequada, apresentam plenamente suas capacidades para aprender; mesmo aquelas crianças que foram submetidas a um estado de má nutrição intensa durante o início da vida podem apresentar desempenho satisfatório quando oferecidas condições adequadas de ensino, o que demonstra que o problema situa-se também na esfera educacional.

Conclusões semelhantes podem ser encontradas em: Leite (1977), Dantas (1981), Moysés e Lima (1982), Ross (1977), Lent e McLean (1976) e Brandão et alii (1983).

Concluindo, pode-se considerar a desnutrição como um problema fundamentalmente social, que deve ser enfrentado com medidas mais amplas, não se mantendo, entretanto, a crença de que uma criança desnutrida não tem condições para aprender.

Outros Estudos

Além de estudos relacionados com os efeitos dessas variáveis isoladas (Q.I. baixo, imaturidade e desnutrição), em nosso meio, encontramos vários trabalhos que se propuseram a detectar conjuntos de possíveis causas da reprovação.

Nos trabalhos de Almeida et alii (1979) e Gatti et alii (1981), não se detectaram variáveis físicas, biológicas e psicológicas que explicassem a reprovação nas primeiras séries; ao contrário, desmistificaram-se alguns preconceitos como: deficiências físicas, desintegração de lares, retardo in-

lectual, falta de prontidão, etc., os quais são freqüentemente utilizados como explicação do insucesso escolar.

Esses autores observaram que os maiores índices de reprovação estão relacionados com crianças de origem sócio-econômica mais baixa, o que indica um problema eminentemente social.

Explicações Tradicionais: Conclusões

O que se pode concluir com relação às explicações tradicionais do fracasso escolar é que há algo em comum nessas categorias analisadas: em todas elas a culpa do fracasso é colocada no indivíduo. Criaram-se, assim, as condições que levaram os próprios educadores a assumirem que o problema é o aluno e não a escola ou as demais condições de vida. Tais concepções tornaram-se predominantes porque adequaram-se perfeitamente a toda ideologia capitalista, na medida em que reforçaram a idéia de que o problema está basicamente no indivíduo e não nas condições ambientais. Com isso, minimizou-se o papel da história de vida e excluiu-se a responsabilidade da realidade sócio-política e econômica gerada pelo capitalismo, como principal determinante do fracasso escolar.

As verdadeiras causas do fracasso escolar

Os estudos e pesquisas realizados nos últimos anos sobre as causas do fracasso escolar permitem-nos situar dois grandes determinantes do fenômeno: os fatores extra e os intra-escolares.

Fatores Extra-Escolares

Neste primeiro grupo situam-se os fatores relacionados com a realidade sócio-econômica a que está submetida a maioria da população brasileira, caracterizada pela condição de pobreza, com todas as suas conseqüências.

Esses fatores geram o fracasso escolar, na medida em que criam os empecilhos concretos a que uma criança pobre tenha uma escolaridade regular.

A análise da bibliografia demonstra grande preocupação com as condições sócio-econômicas que caracterizam o ambiente dos alunos, envolvendo educação e ocupação dos pais, renda familiar, estado nutricional da criança e experiência pré-escolar (Brandão et alii, 1983). Outros autores demonstraram mais claramente que alunos de nível sócio-econômico-cultural baixo são os primeiros candidatos à repetência e evasão (Gatti,

1981; Arns, 1978; Isaac, 1977; Ferrari, 1975; Bonamigo, 1980; Rosenberg, 1981).

Inversamente, pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (1977, apud Sipavicius, 1987) concluiu que crianças oriundas de melhores condições sócio-econômicas têm maior chance de tirar notas altas, serem promovidas e permanecerem na escola, embora a expressão **melhores condições econômicas** seja relativa, já que crianças oriundas desses setores estão praticamente ausentes, há muitos anos, da rede de ensino público.

Por outro lado, há pesquisas demonstrando que a escola é fundamental para as populações desfavorecidas, podendo inclusive fornecer esquemas compensatórios contra o impacto dos fatores sócio-econômicos no desempenho dos alunos (Costa, 1977, apud Sipavicius, 1987; Freitag, 1986; Alexander & Simmons, 1975).

Em nosso meio, estudos têm também demonstrado a importância do nível educacional e ocupacional dos pais, além da quantidade de livros didáticos disponíveis no ambiente da criança (Wolff, 1978; Hess, 1980).

Por outro lado, é freqüente a utilização do trabalho de crianças desde oito anos (Fukui, 1980), sendo que Rosenberg (1981) demonstrou que grande parte das crianças com mais de 10 anos, matriculadas nas escolas públicas da Grande São Paulo, desenvolvem um trabalho produtivo ou estão procurando emprego. Como é possível, pois, que uma criança consiga freqüentar uma escola durante oito anos, se todas as condições de vida pressionam para que a mesma se torne, o mais rápido possível, um membro economicamente ativo?

Fatores Intra-Escolares

Simultaneamente às variáveis extra-escolares, há uma série de outros fatores que também geram ou mantêm o fracasso escolar, sobre os quais os educadores podem ter uma ação mais direta: são os determinantes intra-escolares, parte integrante do próprio sistema escolar. Discutiremos, a seguir, alguns deles.

O confronto escola x população atendida

Estudos têm demonstrado a distância cultural entre a escola pública e sua população majoritária através da inadequação do material didático, conteúdos e linguagem (Brandão et alii, 1980; Gatti et alii, 1981; Rosenberg, 1981; Noronha, 1977), indicando que os alunos são submetidos "a um processo de aculturação que os faz perceber seus próprios hábitos e padrões com estranheza e os leva a aspirar a valores da cultura dominan-

te, sem que haja condições de concretizar tais aspirações”.

Neste mesmo sentido, Cunha (1977) aponta, na escola, a discriminação e marginalização de crianças oriundas de classes também socialmente marginalizadas. Segundo Dias (1979), a discriminação pode ocorrer no momento de entrada da criança na escola. Brandão et alii (1980), Bonamigo e Penna Firme (1980), Mello (1979), Andrade (1979), Éboli (1974) e Drumond (1974) alertam para a discriminação interna na escola, seja através de seus objetivos, seja através de suas práticas, incluindo-se a relação professor-aluno.

Brandão et alii (1983) citam diminuição da jornada de trabalho escolar, através da multiplicação dos turnos, como um aspecto que interfere negativamente nas possibilidades de aprendizagem do aluno. Rasche (1979) considera que 180 dias são insuficientes para a aprendizagem da leitura e escrita para parcela da população. Ainda segundo este autor, crianças oriundas de setores menos favorecidos não chegam à escola **prontas** para serem alfabetizadas.

Nesta mesma direção, Poppovic (1968, 1971) defende a posição de que a prontidão é o índice mais importante para previsão do êxito escolar durante o período de alfabetização. Insiste, baseando-se em pesquisas, que o amadurecimento das funções específicas depende, de um lado, do desenvolvimento físico-neurológico e, de outro, das condições ambientais adequadas para tal desenvolvimento. De forma coerente, Ana Maria Poppovic foi uma das grandes defensoras da educação pré-escolar no Brasil.

Analogamente, Sá (1979), pesquisando em três estados brasileiros, demonstra que a frequência à pré-escola está significativamente associada com os resultados observados tanto nas provas de prontidão, quanto no rendimento escolar durante a alfabetização.

Ainda com relação às crianças de classes populares, Leite (1982) observa que, ao ingressarem na escola, além de apresentarem repertório inicial diferente do esperado, demonstram um ritmo inicial mais lento em relação à faixa média e freqüentemente exigem um tempo maior de exercício para dominarem um determinado conteúdo. Tais características chocam-se com a maneira pela qual as condições de ensino são planejadas, as quais prevêm crianças com os comportamentos pré-requisitos básicos já instalados e com um ritmo de aprendizagem tal que possam dominar todo o programa dentro de um prazo previsto.

O professor na rede de ensino público

Estudos recentes parecem confirmar a ineficácia da formação e trei-

namento dos professores. Leite (1985a) ressalta que a formação básica do professor tem se restringido a um modelo de aluno da **faixa média**, ou seja, crianças que já chegam à escola com todo o repertório necessário para iniciar o processo de alfabetização. Além disso, nos cursos de formação para o magistério, raramente é discutida a questão do fracasso escolar, correlacionando, adequadamente, as condições sócio-econômicas da população, sendo muito comum os currículos reproduzirem crenças derivadas da concepção predeterminista. No mesmo sentido, afirma o autor que a formação prática, além de exígua, demonstra-se irrelevante com relação à realidade que o futuro professor encontrará nas escolas públicas. Assim, a formação do professor inicia-se a partir do momento em que assume sua primeira classe.

Wolff (1978), Rosenberg (1981), Ferrari (1975) e Isaac (1977) observaram que os professores mais novos são exatamente os que sempre assumem as turmas consideradas mais difíceis e geralmente apresentam pouca experiência de ensino. Isto ocorre porque a imagem de **bom professor**, não só junto aos demais educadores, mas principalmente junto à comunidade dos pais, é provavelmente moldada em função do professor cumprir todo o programa e aprovar pelo menos metade da classe, conforme cita Nidelcoff (1978).

Poder-se-ia supor que tais deficiências seriam minimizadas através de cursos de especialização do magistério. Entretanto, Wolff (1978) alerta para o fato de que tal especialização, como tem sido desenvolvida, provavelmente prepara o professor para aceitar como natural o sistema vigente de altos índices de reprovação, sendo ineficiente para eliminar as práticas desenvolvidas que mantêm o fracasso escolar. Conclui o autor que mais importante que a especialização seria a melhoria da formação dos cursos de magistério. Nesse sentido, os dados do ECIEL revelam que a formação secundária do professor é mais eficiente do que a universitária, pois, neste caso, provavelmente aumenta a distância entre sua formação e o ensino básico, o que contribui para diminuir o rendimento do aluno. Tal fato poderia ser explicado pela crescente desvalorização da função docente no ensino básico, o que não justificaria o investimento feito pelo profissional com formação universitária, seja em termos econômicos ou sociais.

Sipavicius (1987), estudando a formação e atitudes dos professores, observou que a maioria dos seus sujeitos expressou verbalmente atitudes consideradas tradicionalistas em educação, embora alguns problemas, como a repetência, suscitaram atitudes menos convencionais. Verificou, ainda, que os professores licenciados em Pedagogia e os professores mais experientes, foram os mais tradicionalistas.

Outros estudos têm demonstrado uma correlação positiva entre a motivação do professor e o rendimento dos alunos (Alexander & Simmons, 1975). Nesta perspectiva, dados do ECIEL demonstram que o salário associa-se claramente com um melhor rendimento dos alunos; o mesmo demonstra os estudos de Brandão et alii (1980) e de Penin (1980). A questão é relevante, pois, como demonstra Mello (1983), 75% dos professores de sua amostra declararam que seu salário é o único ou o fundamental para o sustento da família. A mesma autora observou que cerca de 44% das professoras de primeira e segunda séries dobram a jornada diária de trabalho, o que implica um total de 48 horas semanais de trabalho. Pode-se supor, portanto, que tais condições devem acarretar efeitos na qualidade da sua atuação e, conseqüentemente, no desempenho dos alunos.

Da mesma forma que a motivação, as pesquisas têm demonstrado que a expectativa do professor com relação ao aluno também representa uma importante variável na análise do fracasso escolar (Schiefelbein & Simmons, 1981; Husen et alii, 1978; Avalos & Haddad, 1981). Brandão et alii (1980) observaram estereótipos e preconceitos de professores com relação a alunos mais **carentes**: estes são freqüentemente rotulados como **imaturos**, **perdidos**, **doentes** e **anormais**, com notada ênfase na patologização dos alunos; as famílias também são encaradas de forma depreciativa. Os dados têm demonstrado que o fato de o professor prever com antecedência o fracasso do aluno aumenta a possibilidade que tal fato se confirme (Andrade, 1979; Gatti et alii, 1981; Rosenberg, 1981). Tal hipótese, conhecida como profecia auto-realizadora, foi testada por Rosenthal e Jacobson (1968), no seu estudo **Pigmalião na Sala de Aula**. Os resultados demonstraram que as crianças de quem os professores foram induzidos a esperar melhores resultados, efetivamente apresentaram tais resultados.

Leite (1982) observa que é freqüente professores, já no mês de maio, distribuírem geograficamente os alunos na sala de aula em função do rendimento apresentado; sua atenção passa progressivamente a ser dirigida para aqueles alunos que estão acompanhando os programas, enquanto que os demais acabam ficando à margem do processo.

No mesmo sentido, os dados cumulativos fornecem suporte para a relação entre experiência do professor e efetividade do seu trabalho: tal experiência parece ser mais importante nas séries iniciais, conforme apontam Husen et alii (1978), Avalos e Haddad (1981).

Outro fator fundamental e agravante do fracasso escolar é a rotatividade dos professores demonstrada por Schiefelbein e Simmons (1981) e Avalos e Haddad (1981). Similarmente, Wolff (1978) e Rosenberg (1981) observaram que a rotatividade de profissionais durante o ano letivo apre-

senta correlação significativa com o baixo rendimento dos alunos. Leite (1982), observando o ritmo de classes homogêneas durante o período de alfabetização, notou que uma única substituição de professores causou uma quebra no andamento, em função das diferenças introduzidas pelo novo professor em termos de práticas concretas desenvolvidas e principalmente do processo de interação social. O autor também observou processo semelhante a nível das quartas e quintas séries de escolas públicas.

Outra questão relevante diz respeito à forma como o professor percebe a sua atividade profissional. Segundo Rasche (1979), os docentes tendem a encarar sua profissão como atividade secundária, cuja opção foi mais fruto de imposições circunstanciais do que de uma opção profissional. Dados do ECIEL indicam que a carreira é vista como uma via de ascensão para uma considerada parcela da população. Da mesma forma, Mello (1983) constatou, em sua amostra, que houve um processo de ascensão social comparando-se à ocupação e escolaridade dos pais dos professores entrevistados; concluiu-se que houve uma melhoria em termos de posição de origem, apesar da constante ameaça representada pela desvalorização progressiva do salário.

Finalmente, deve-se observar que, apesar de todos os fatores acima mencionados, relacionados ao profissional, não se pode concluir que ele seja o culpado pelo fracasso escolar. Deve-se ressaltar que as condições concretas de formação, satisfação, trabalho, etc., são, na realidade, as mesmas condições que geram e/ou mantêm o fracasso escolar, pelo menos no que se refere aos fatores intra-escolares. Segundo Noronha (1977), ao tomar consciência das contradições e limitações de sua prática, o professor assume uma das três opções: distanciar-se da atividade, permanecer e atuar em função dessas próprias contradições ou acomodar-se à situação.

Programas e práticas escolares

Outro grupo de fatores intra-escolares relacionados com fracasso escolar diz respeito a programas de ensino e práticas escolares. Leite (1985a) relata que, freqüentemente, quando se pergunta ao professor qual o método de alfabetização que utiliza, muitos respondem o nome da cartilha, o que indica preparação inadequada com relação à metodologia. O problema se agrava na medida em que a maioria das cartilhas foi planejada também para a chamada **criança média**, o que supõe que toda uma série de habilidades básicas já estejam instaladas. Além disso, é muito freqüente essas cartilhas apresentarem problemas relacionados com a seqüência dos conteúdos, atividades propostas, linguagem utilizada, valores subjacentes, etc.

Problema semelhante tem sido observado com relação aos livros didáticos utilizados nas séries mais avançadas do primeiro grau. É comum encontrarem-se professores desenvolvendo conteúdos rigidamente de acordo com determinado livro, sem uma preocupação crítica com a adequação desses conteúdos às condições de vida da população atendida.

Ainda com relação aos programas, deve-se ressaltar as dificuldades existentes com relação à organização da seqüência dos conteúdos desenvolvidos durante e entre as diferentes séries. O atual modelo de organização curricular acabou gerando uma prática em que as séries são vistas de forma departamentalizada, com objetivos rígidos a serem alcançados durante um ano escolar, perdendo-se assim a possibilidade de seqüenciação curricular.

Além disso, o sistema de avaliação tradicionalmente utilizado, através de provas bimestrais, não garante um bom controle de aprendizagem, sendo que a avaliação acaba se tornando um instrumento cujos resultados podem ser utilizados contra o aluno: se aprendeu é aprovado; caso contrário, fica retido (Leite, 1985a).

Embora não haja consenso com relação à metodologia mais adequada para as populações marginalizadas, Brandão et alii (1980) considera que o fracasso não se deve tanto ao método, mas muito mais aos conteúdos e práticas "estarem distantes da criança concreta com a qual o professor se depara". Rosenberg (1981) observa que, para as crianças pobres, é fundamental a existência de melhores condições de funcionamento da escola, tais como maior duração da jornada, menor número de turnos, menor número de alunos por série e ausência de rotatividade. Outros estudos têm demonstrado relação positiva entre desempenho adequado do aluno e disponibilidade de livros-texto e qualidade e quantidade do dever de casa (Alexander & Simmons, 1975).

Um fator que merece atenção especial é a passagem da quarta para a quinta série. Em alguns estados, tal passagem significa uma mudança radical nas condições de ensino: de uma situação com um professor único, a criança passa a se defrontar com uma grade curricular de acordo com o modelo do antigo ginásio (um professor por disciplina; uma disciplina por hora, etc.).

E, para agravar o quadro, é patente o contraste entre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor I até a quarta série e pelo professor III da quinta série em diante, além da grande discrepância entre a natureza dos conteúdos desenvolvidos nas duas séries em questão. Esses fatores têm sido apontados como os principais responsáveis pelo aumento nos índices de fracasso observados nas quintas séries em algumas regiões.

Ainda com relação às práticas escolares, Brandão et alii (1980) observou alta frequência na utilização de ameaças, castigos, punições e também recompensas, o que poderia significar a inibição das manifestações espontâneas do aluno. No mesmo sentido, Noronha (1977) e Andrade (1979) concordam que as relações impositivas acabam por cercear as manifestações do aluno, o que contribuiria com o processo de introjeção da **ideologia do esforço**, cuja consequência é o fato de o aluno culpar a si próprio pela repetência.

Segundo Brandão et alii (1983), para a questão do aproveitamento insuficiente, duas práticas têm sido utilizadas: a repetência e a promoção automática que, segundo as mesmas autoras, têm se mostrado inadequadas, por não serem acompanhadas de mudanças nos objetivos e práticas educacionais.

Com relação à promoção automática, “apesar de ter contribuído para melhorar os problemas decorrentes do congestionamento na primeira série, na verdade, transferiu esse congestionamento para as séries subsequentes, sem evitar os sentimentos de insegurança e frustração dos alunos e professores pela insuficiência da aprendizagem” (p.86).

Por outro lado, com a repetência, além da penalização, geralmente ocorre a estigmatização do aluno, criando as condições para sua evasão escolar.

A burocracia pedagógica

Toda essa engrenagem intra-escolar é sedimentada por um fenômeno amplamente conhecido como burocracia pedagógica. Entende-se por burocracia o processo pelo qual um determinado sistema ou organização deixa de funcionar em função de seus verdadeiros objetivos, e passa a se manter basicamente em função dos meios (Tragtenberg, 1976).

Em termos do sistema educacional, podemos dizer que o objetivo terminal ou a razão de ser é o produto que sai da escola, no caso, o aluno. Na medida em que se perde esta perspectiva, grande parte do trabalho dos profissionais envolvidos é direcionado em função de objetivos secundários. Penin (1980) indica que as diversas tarefas burocráticas são realizadas pelo professor em sala de aula, provocando a diminuição real do tempo destinado à relação professor-aluno.

Neste contexto, há duas consequências diretas do processo de burocratização. A primeira, segundo Tragtenberg (1976), é gerar nos indivíduos um sentimento de impotência e uma sensação de que nada pode ser feito para mudar as coisas. Assim, a burocracia cumpre eficazmente o papel de manutenção do atual quadro educacional. Uma segunda conse-

quência, de acordo com Leite (1985a), é contribuir para que a função educacional do professor se mantenha como uma ação eminentemente individualista, onde o magistério é assumido mais como sacerdócio, numa perspectiva de doação individual. Com isso, a ação educacional perde uma de suas principais características, que é o fato de ser uma ação coletiva, fruto do esforço comum, cuja prática deve ser acompanhada de reflexão grupal. Esta pode ser uma das maneiras pela qual a ação educacional seja assumida como uma ação política, onde a ação e reflexão possibilitem o constante processo de crescimento e aprimoramento do educador.

Fracasso escolar: conclusão

Numa tentativa de síntese, a opção adotada no presente trabalho de agrupar os verdadeiros determinantes do fracasso escolar em dois grupos de variáveis — extra e intra-escolares — leva à conclusão que, em relação ao primeiro grupo, a questão para o educador não difere do problema que diz respeito a toda sociedade. Na medida em que o fracasso escolar depende, em última instância, de fatores sócio-econômicos e políticos, o problema só será efetivamente resolvido a partir de profundas transformações nessas esferas. Isso significa que essas transformações ocorrerão quando a sociedade civil, da qual o educador faz parte, estiver organizada e lutar por alternativas que venham atender às necessidades e interesses da maioria da população. Tais mudanças sociais certamente deverão implicar profundas alterações na política educacional adotada, criando, também, as condições sócio-econômicas necessárias para que as crianças das classes populares tenham condições efetivas de usufruir dos benefícios do sistema escolar. Só assim a escola será democrática.

Porém, isto não significa que ao educador caberá apenas esperar por tais transformações amplas para que a escola, em conseqüência delas, se transforme. Conforme aponta Gadotti (1978), tal posição pode implicar um conformismo conservador que justifique a alienação dos profissionais envolvidos. Nesse sentido, a ação imediata e concreta que cabe aos educadores será a de criar, descobrir e propor novas formas viáveis e efetivas ao nível das variáveis intra-escolares que mantêm o fracasso escolar.

Enfrentando os fatores intra-escolares

Conforme foi colocado, se o fenômeno do fracasso escolar dificilmente será resolvido a curto prazo devido à natureza dos fatores extra-escolares, existe, no entanto, um nível de atuação que exige uma ação imediata dos educadores: são os fatores intra-escolares. Embora cientes

de que o problema não será resolvido, o redimensionamento dos fatores intra-escolares poderá minimizar os efeitos do fracasso escolar. Por exemplo, o enfrentamento da questão da repetência depende, em grande parte, de transformações internas dos mecanismos escolares, desde revisão dos objetivos, passando pelas práticas de ensino, até os procedimentos de avaliação.

Após o período de **abertura política**, observou-se grande número de estudos e pesquisas desenvolvidos numa perspectiva crítica sobre a escola. Tal atividade é fundamental para a ação educacional e deve ser constante. No entanto, para a superação dos problemas, a crítica é necessária mas não suficiente: é preciso que os educadores e pesquisadores desenvolvam propostas alternativas que sejam viáveis para nossa realidade escolar. Não basta, portanto, que se denuncie o caráter antidemocrático de nossa escola pública: é necessário que se realizem estudos e projetos sugerindo caminhos alternativos.

Neste sentido, entende-se que o encaminhamento de propostas passa necessariamente pela questão do papel da escola. Embora não seja o eixo central deste trabalho e sem pretender esgotar o assunto, é necessário que se coloquem para debate pelo menos duas funções que, na opinião do autor, são inerentes a qualquer sistema educacional formal: a transmissão de conhecimento e a transmissão de valores.

Função da escola

Parece consenso que possibilitar o acesso ao conhecimento acumulado é uma das funções prioritárias da escola, no sentido de habilitar e preparar o indivíduo para atuar em seu meio social. Resta, no entanto, discutir que conhecimento deve ser transmitido, quem realizará essa escolha e como se dará esse processo.

Conhecimento, neste contexto, não se restringe ao saber acumulado pelos setores dominantes, o qual tem sido utilizado apenas em seu benefício. Conhecimento, aqui, se refere ao saber acumulado por toda a sociedade e que possa ser útil a todos os indivíduos e em benefício de todas as classes sociais, principalmente daquelas historicamente marginalizadas. Portanto, a escolha desse conhecimento deve ocorrer de forma democrática, não se restringindo apenas às decisões dos **técnicos de gabinete**.

Assim, decidir quais devem ser os objetivos do ensino é uma questão que exige, num nível amplo, a participação de vários setores sociais e, em nível específico, dos profissionais que atuam na escola. Deve-se ressaltar que tais decisões não são de caráter técnico-científico, ou seja, decidir sobre objetivos de ensino significa tomar decisões de natureza ideológica; depende, portanto, da visão de **homem** e de **mundo** que se tem.

Por outro lado, a visão de escola, aqui subjacente, não implica apenas a transmissão de conhecimento voltado para a formação intelectual do homem. Considera-se que a escola também desempenha a função de transmissão de valores, ou seja, ela transmite uma ideologia, seja através dos conteúdos escolhidos, seja através das práticas desenvolvidas. Nesta perspectiva, não há uma ação educacional ideologicamente neutra.

Grosso modo, pode-se colocar a questão nos seguintes termos: ou a escola visa formar o indivíduo no sentido da manutenção do *status quo*, ou no sentido de torná-lo um agente de transformação. Temos defendido que o ensino do primeiro grau, bem como toda a educação, deve visar à formação do indivíduo crítico, transformador, solidário, criador, enfim, do homem consciente de seu papel no processo de construção da história e de uma sociedade mais justa.

Assim, não basta reconhecer a função de transmissão de conhecimento; é necessário que os educadores estejam conscientes e assumam o seu papel de agentes de transmissão de valores, refletindo constantemente sobre essa ação.

Novamente, torna-se claro que o papel da escola e do educador é fundamentalmente político, podendo colaborar com todo o processo de transformações sociais. Assumir, pois, que a função da escola é exclusivamente transmitir conhecimento, significa negar essa segunda função que a escola sempre exerceu e exercerá, qual seja, a transmissão de valores, processo esse que historicamente sempre esteve sob o controle dos setores dominantes da sociedade. Entendemos que a maneira de se contrapor a essa imposição é pela ação concreta e organizada dos educadores na escola, direcionando o processo educacional em função dos amplos interesses sociais e não das minorias.

Um dos principais instrumentos que a escola tem utilizado para a consecução dos seus objetivos é o currículo; daí a necessidade de algumas considerações sobre o mesmo.

O currículo em transformação

Segundo a visão tradicional, delineada a partir da escola medieval, currículo é entendido como o conjunto das disciplinas logicamente organizadas, em função de objetivos gerais. Embora tradicional, ainda é marcante tal concepção em nosso meio.

Entretanto, modernamente, podemos entender currículo como o somatório de experiências vivenciadas pelo aluno, as quais devem ser planejadas e organizadas pela instituição. Note-se que há várias implicações nesta definição: está subjacente que é na relação com o mundo que ocorre a aprendizagem (a experiência se dá na relação concreta indivíduo x

meio); numa instituição educacional, as experiências relevantes não se restringem à sala de aula nem às disciplinas acadêmicas, sendo que o currículo deve abranger todos os aspectos: pressupõe uma participação ativa do aluno no processo ensino-aprendizagem.

Entretanto, em ambas concepções de currículo, há uma questão central que deve ser explicitada, ou seja, planejar currículo não é basicamente uma questão técnico-pedagógica; planejar currículo significa tomar decisões de natureza ideológica. Em outras palavras, decisões sobre objetivos e conteúdos curriculares a serem desenvolvidos são sempre reflexos de concepções de homem e de mundo dos indivíduos ou instituições que estão planejando o respectivo currículo, em todos os níveis, desde a pré-escola até a universidade.

Alguns autores, como Tyler (1977), têm sugerido que se deva lançar mão de fontes auxiliares ao se planejarem os objetivos curriculares. As principais fontes seriam a população dos alunos a serem atendidos, o meio social em que vivem e a opinião dos especialistas nas áreas envolvidas pelos respectivos currículos. Mas, mesmo nesses casos, a questão ideológica continua presente, pois os objetivos não são derivados diretamente dessas fontes: os dados de realidade passam pelo filtro ideológico de quem está observando e analisando essa realidade. Por exemplo, é comum afirmar que o ensino deve atender às necessidades da população abrangida. Mas quais são essas necessidades? Indivíduos com diferentes concepções ideológicas poderão identificar diferentes necessidades em relação a uma mesma população, elaborando, portanto, diferentes objetivos curriculares. A mesma questão se coloca quando se analisam o meio social do aluno e os especialistas nas diversas áreas de conhecimento.

De todas essas idéias sobre currículo, algumas conclusões para o educador já podem ser tiradas. Talvez, a mais importante seja o reconhecimento de que toda proposta educacional consistente deve partir da explicitação dos valores subjacentes à mesma. Perguntas como "Que tipo de homem queremos formar?", "Que tipo de sociedade queremos construir?", "Qual a relevância dos conteúdos propostos para a vida dos alunos?" são questões que devem estar sendo constantemente discutidas pelo grupo de educadores de uma escola. E, nesse processo, o que se deve identificar, inicialmente, não são os pontos de atrito, visto que a pluralidade ideológica é uma constante em toda a sociedade civil e, portanto, também na escola. O bom senso nos indica que a melhor estratégia é tentarmos identificar os pontos comuns que servirão de unidade para o grupo e como ponto de partida para o trabalho educacional. Com isso, criam-se condições mais favoráveis para que as divergências possam ser posteriormente trabalhadas.

Outra conclusão importante é que essa ação não pode ser desenvolvida individualmente, uma vez que a ação educacional é um processo fun-

damental coletivo e como tal deve ser organizado, apesar de todas as dificuldades. O problema para o professor não pode ser colocado em termos do que ele vai fazer especificamente com seus alunos; a questão inicial é qual deve ser a proposta educacional da escola, da qual ele é parte integrante e um dos construtores ativos.

Isto nos leva a uma última questão: a estrutura e funcionamento da instituição escolar deve prever espaço concreto para que esse processo se desenvolva. É fundamental que os educadores tenham a possibilidade de constantemente estarem discutindo seus objetivos, conteúdos e práticas educacionais, num processo dialético constante entre ação e reflexão. Dessa forma, a estrutura deve ser planejada de modo a facilitar a organização dos educadores na própria escola. Mesmo porque essa é, ao nosso ver, a única maneira coerente de se repensar a escola. Planejamento de currículo não é algo que se faz uma vez só; currículo é um instrumento que deve estar constantemente em construção, através desse processo sistemático de revisão e planejamento por parte dos educadores na escola.

A escola organizada em termos de projeto de ensino

O autor tem defendido a proposta de que planejamento, organização e funcionamento das escolas deveriam ocorrer em termos de projeto de ensino (Leite, 1988). Isto implica dois conjuntos de condições básicas: a existência de diretrizes pedagógicas comuns para a ação dos professores e a organização docente nas escolas. As duas condições serão comentadas em seguida.

Existência de Diretrizes que Caracterizam uma Proposta Pedagógica Comum

Por proposta pedagógica, entende-se um conjunto de princípios e diretrizes assumidos pelo corpo docente, em função dos quais o planejamento de cada professor será realizado. Assim, não se está propondo que todos os professores tenham um desempenho igual em sala de aula; isto seria impossível e não desejável. Mas, defende-se a idéia de que a ação pedagógica concreta deve ser planejada e desenvolvida a partir de princípios básicos, discutidos e aceitos pelo grupo. Da mesma forma, tais princípios não devem ser vistos como **camisas-de-força** para o professor, na medida em que o próprio processo de avaliação constante do trabalho permitirá uma contínua revisão desses princípios, tornando-os mais adequados e eficientes.

Essa condição apresenta-se como um desafio para os educadores que, como o autor, entendem que a ação educacional é basicamente coletiva e como tal deve ser planejada e desenvolvida. A análise das condições das

escolas públicas e particulares tem demonstrado que a ação individualizada e isolada do professor, que tem caracterizado a docência, não tem sido uma estratégia educacional adequada e eficiente.

Por outro lado, a consecução dos objetivos curriculares dar-se-á através do planejamento e desenvolvimento de programas de ensino específicos, pelos professores em suas respectivas salas de aula. Em outro trabalho (Leite, 1988), o autor apresenta em detalhes um conjunto de diretrizes que deveriam ser levadas em consideração no planejamento e desenvolvimento dos programas de ensino, as quais, resumidamente, podem ser assim apresentadas:

- *especificação dos pré-requisitos*: entende-se por pré-requisitos os comportamentos (conhecimentos teóricos, habilidades, conceitos, etc...) que o aluno deve apresentar para iniciar o programa a partir do ponto que o professor pretende. Praticamente, todo programa pressupõe um conjunto desses pré-requisitos. A identificação dos mesmos permitirá ao professor avaliar a sua população para daí decidir de onde o programa será iniciado. Defende-se a proposta de que o ensino deve ser iniciado a partir do repertório que os alunos apresentam;

- *definição dos objetivos terminais do programa*: objetivos terminais são os padrões de comportamentos que se esperam dos alunos no final do programa. Tais objetivos devem ser relevantes (importantes para a vida do aluno) e descritos de forma clara;

- *identificação dos conteúdos*: entende-se por conteúdos todos os comportamentos (expressos ou encobertos) que deverão ser desenvolvidos para que se alcancem os objetivos terminais. Tal identificação só poderá ser feita a partir da análise detalhada dos próprios objetivos terminais. Isto exige do professor, de um lado, conhecimento do assunto e, de outro, uma capacidade de análise para identificação de todos esses elementos;

- *divisão dos conteúdos em unidades*: a organização dos conteúdos em unidades é necessária porque não se ensinam e/ou aprendem todos os conhecimentos de uma só vez. Alguns cuidados devem ser obedecidos nessa tarefa, tais como organização lógica dos conteúdos, pouco conteúdo por unidade e inclusão de unidades-síntese durante a seqüência, de forma a garantir ao aluno a visão de conjunto sobre o assunto;

- *escolha dos procedimentos de aplicação*: diz respeito à escolha das atividades de ensino que serão utilizadas em cada unidade pelo professor. Tal escolha não pode ser aleatória. A relevância da atividade depende de sua coerência com o objetivo proposto para a unidade em questão. Além disso, recomenda-se a previsão de atividades que impliquem a intensa participação do aluno no processo;

- *respeito ao ritmo*: as pessoas apresentam ritmos de aprendizagem diferentes. O problema surge quando o professor defronta-se com dife-

rentes grupos na mesma sala apresentando ritmos totalmente discrepantes. Alternativas concretas devem ser planejadas (trabalho diversificado, grupo de apoio, remanejamento, etc...) de modo a se respeitar a diversidade dos alunos. O princípio subjacente é que um aluno com ritmo inicial de aprendizagem mais lento é plenamente capaz de aprender, desde que se respeite esse ritmo. Além disso, pesquisas têm demonstrado que ritmo não é uma característica fixa do processo de aprendizagem de um aluno; o indivíduo melhora seu ritmo desde que o mesmo seja respeitado em cada momento do processo;

- *avaliação constante*: num programa com objetivos terminais definidos e conteúdos divididos em pequenas unidades, o sistema de avaliação deve ser constante, rompendo-se assim com os modelos tradicionais. A avaliação deverá ser um processo constante por unidade e indicará o momento em que o professor deverá progredir para a próxima unidade do programa. Enquanto os critérios estabelecidos em uma dada unidade não forem atingidos, o professor não deve avançar no programa. Assim, não basta dar matéria; é preciso que os alunos efetivamente aprendam;

- *relação professor-aluno*: considera-se que a relação professor-aluno é fundamental no processo ensino-aprendizagem. Além disso, tal relação é basicamente de natureza afetiva, tendo efeitos na auto-estima e na motivação dos alunos. No mesmo sentido, considera-se que toda produção do aluno deve ser seguida pelo *feedback* do professor o mais rapidamente possível e que os erros cometidos pelos alunos devem servir para revisão e replanejamento das estratégias pedagógicas por parte do professor. O aluno nunca deve ser punido ou ridicularizado por ter cometido erros.

Condições para Implantação e Desenvolvimento do Currículo e Programas — a Organização Docente na Escola

Não basta a existência de currículos e programas para o funcionamento de uma escola; é necessário identificarem-se as condições essenciais para que os mesmos possam ser desenvolvidos com amplas possibilidades de sucesso.

Tais condições referem-se aos recursos materiais, que para nossa realidade devem ser simples e econômicos, e às atividades que facilitam o preparo e aprimoramento dos recursos humanos, através de condições concretas que possibilitem aos educadores envolvidos a participação efetiva em todas as etapas do planejamento educacional e a contínua reflexão sobre sua ação.

Nessa perspectiva, o trabalho tradicionalmente desenvolvido pelos educadores em nossas escolas não tem se caracterizado como um projeto coletivo, na medida em que não há programas e princípios comuns que

orientem sua ação, ficando, na realidade, para cada profissional a responsabilidade dessas escolhas.

A questão se agrava na medida em que os cursos básicos de formação não preparam adequadamente os educadores para as tarefas de planejamento.

Nessa situação, a formação profissional do professor inicia-se de fato a partir do momento em que ele assume sua primeira classe e, via de regra, acaba por reproduzir certas práticas que se tornam tradicionais, menos por sua eficiência, mais por falta de opções. Além disso, não se têm observado atividades sistemáticas no funcionamento escolar que possibilitem a contínua reflexão sobre a ação desenvolvida. Na realidade, cada professor acaba sendo um profissional isolado em sua sala.

No presente trabalho, consideramos que a atuação dos educadores em termos de projeto grupal é mais eficiente para a consecução dos objetivos da escola, resgatando-se, assim, a noção de que o trabalho educacional é uma ação fundamentalmente coletiva e como tal deve ser planejada e desenvolvida.

Nesses termos, a estrutura e o funcionamento de uma escola deve prever condições concretas que garantam dois objetivos: a participação ativa dos educadores nas decisões, em todas as etapas da ação educacional e o contínuo aprimoramento dos profissionais que atuam na escola.

Nossa experiência tem demonstrado que uma das maneiras de se concretizar tal proposta é a institucionalização de reuniões semanais ou quinzenais dos educadores, seja por série ou disciplina, sob a supervisão do profissional que desempenha as funções de coordenação pedagógica. Tais reuniões devem representar um momento de encontro, de planejamento, de reflexão, de avaliação, de troca, de crítica, de sugestões, devendo-se cuidar para que não se transformem em mais uma atividade burocratizada da escola, ou seja, que não percam seus objetivos primordiais. Além disso, tais encontros devem propiciar condições para que seus participantes discutam sua ação numa perspectiva mais ampla, analisando-se os problemas educacionais numa visão política mais coerente e comprometida com as necessidades da população atendida, não se restringindo somente aos aspectos pedagógicos.

Por exemplo, questões relacionadas com as dificuldades de aprendizagem devem ser discutidas no campo concreto das decisões pedagógicas a serem desenvolvidas em sala de aula, mas também devem ser analisadas numa perspectiva mais ampla, em que o fracasso escolar possa ser compreendido como um fenômeno social, levando em consideração todas as suas causas e conseqüências conhecidas.

Considera-se, portanto, que a ação educacional numa instituição deve-se caracterizar como um trabalho conjunto, fruto do somatório de esforços de todos os educadores envolvidos. Na realidade, o planejamen-

to e desenvolvimento de programas de ensino nas diversas séries ou etapas do primeiro grau, numa perspectiva de continuidade curricular, dificilmente terá êxito sem que se planejem novas condições para a organização dos educadores na escola.

Nesse contexto, situa-se o trabalho de supervisão constante, entendido aqui como a atividade em que os educadores em conjunto avaliam e planejam seu trabalho. No caso da presença de um **especialista**, como o coordenador pedagógico ou supervisor, sua posição não deve ser a de dono da **verdade** ou a de quem dá a **última palavra**, mas sim de um incentivador do grupo que atua **junto com** e não **para** o grupo.

Obviamente que tais propostas encontram dificuldades sérias. Uma delas é que altera profundamente as relações de poder dentro da escola; neste sentido, tal ação é política e como tal precisa ser compreendida. Entendemos que o processo de democratização da escola também passa por aí, ou seja, implica a conquista de espaço, pelos educadores, para que possam exercer o seu direito de participar das decisões que afetam diretamente o seu trabalho. A consciência-dessa dimensão por parte dos educadores é que possibilitará condições para que os mesmos enfrentem as dificuldades existentes, percebendo que se trata de um processo histórico e que os problemas específicos encontrados na escola são o reflexo do contínuo confronto entre as tendências conservadoras e transformadoras que se operam na sociedade.

Considerações finais

Retomando-se o eixo proposto no início deste trabalho — a questão do fracasso escolar — pode-se concluir que a superação desse quadro, no que diz respeito aos fatores intra-escolares, implicará profundas transformações nos objetivos, estrutura e funcionamento das instituições escolares, lembrando-se que, mesmo assim, o problema, certamente, não será resolvido, dado que há uma série de fatores extra-escolares determinando o fenômeno.

A implantação de novas propostas de funcionamento escolar enfrentará graves dificuldades para sua consecução. Uma delas diz respeito à alta rotatividade dos educadores na escola, o que acarreta muitos problemas para a manutenção da continuidade do trabalho. Raramente uma escola inicia o ano escolar com o mesmo grupo de professores que terminou o ano anterior, sem contar as alterações durante o período letivo. A questão se agrava nas escolas da periferia onde tais fatos são mais frequentes.

Por outro lado, o problema não se restringe ao âmbito interno da escola. O que se observa é que a continuidade do trabalho e o aproveitamento das experiências desenvolvidas nas redes de ensino são prejudicados pela própria rotatividade observada nos níveis superiores da estrutura

educacional: as mudanças que ocorrem, desde os altos escalões das secretarias de educação até as direções das escolas, acabam por criar dificuldades concretas que impedem a continuidade do desenvolvimento de qualquer proposta educacional, inclusive as bem-sucedidas. Cada novo grupo que assume um determinado espaço na estrutura, freqüentemente, tenta implantar novos planos, seja por motivos político-ideológicos ou por defesa de interesses, como se nada tivesse acontecido anteriormente, truncando o processo de avaliação e de acúmulo de experiências. Estes, obviamente, são problemas políticos, que acabam tendo efeito pedagógico e seu enfrentamento também dependerá da vontade política dos grupos que controlam o poder, uma vez que existem soluções.

Outro problema importante é a ausência do coordenador pedagógico em boa parte das escolas da rede, ou de alguém que efetivamente desempenhe tais funções. Por mais boa vontade que tenha um diretor, dentro da atual estrutura, dificilmente terá condições de realizar sozinho o trabalho de coordenação pedagógica de toda a escola. Como é possível cumprir os objetivos de ensino, mantendo a continuidade curricular *intra* e *entre* disciplinas ou áreas, sem a presença de profissionais que realizem essa coordenação? Essa lacuna determina uma situação em que cada professor acaba atuando isoladamente. No entanto, não se está propondo simplesmente a introdução do coordenador pedagógico; é preciso que esse profissional seja efetivamente preparado para realizar tais funções.

Além do coordenador pedagógico, pode-se também discutir a presença de profissionais de outras áreas como a Orientação Educacional, Psicologia, Fonoaudiologia e Assistência Social. Em outro trabalho (Leite, 1985b), temos defendido a proposta de que deve existir nas redes de ensino público serviços de assessoria à ação do professor, formados por profissionais das diversas áreas, desde que atuem interdisciplinarmente, o que não significa que devam ser profissionais fixos em cada escola. Temos discutido que do mesmo modo que a saúde não é um problema só do médico, também a educação não se restringe somente à ação do professor, embora este seja o principal profissional da escola; e não há razão para que a escola pública não seja beneficiada pela contribuição desses profissionais.

Finalmente, deve-se ressaltar que a alternativa de ação viável para os educadores configura-se fundamentalmente na própria escola, a partir dos profissionais que ali atuam, assumindo efetivamente seu espaço político-pedagógico de forma organizada.

É fundamental que os educadores percebam que a implantação e desenvolvimento de um trabalho mais amplo e organizado, nos moldes aqui propostos, representa uma ação basicamente política, na medida em que interferirá nos conteúdos e práticas educacionais, além de alterar as rela-

ções internas da escola. O direito de participar nos níveis de decisão é um objetivo político a ser conquistado pelo conjunto de educadores da escola.

Por outro lado, a atuação dos educadores não deverá ocorrer só na escola. Há uma série de problemas, como salário, condições de trabalho, criação de planos de carreira etc., que são questões sindicais, que exigem a organização dos educadores em suas entidades de representação, à semelhança do que ocorre com todos os trabalhadores brasileiros. Neste sentido, deve-se assumir de vez o fato de que o educador é também um trabalhador como qualquer outro e suas conquistas vão depender do nível de organização da categoria através das suas entidades. Quando não se tem clareza sobre essa distinção, freqüentemente a ação pedagógica acaba sendo prejudicada pela insatisfação trabalhista, criando-se um círculo vicioso que inevitavelmente acaba prejudicando o aluno.

Assim, podemos identificar, didaticamente, na atuação do profissional da educação, dois grandes níveis de atuação política: um, inserido na sociedade civil, através de instituições organizativas, lidando com os problemas sociais nos mais diversos níveis, abrangendo desde questões trabalhistas até os grandes temas nacionais; outro, na escola, desenvolvendo um trabalho crítico e eficiente, uma ação que vise criar novas propostas viáveis, que impliquem, a médio e a longo prazo, a transformação das estruturas a partir das próprias instituições.

Referências bibliográficas

- ALEXANDER, L. & SIMMONS, J. *The determinants of school achievement in developing countries; the educational production function*. Washington, The World Bank, 1975. (Staff working paper, 201)
- ALMEIDA, R. M. et alii. *Causas da retenção escolar na 1ª série do ensino de 1º grau; uma nova abordagem*. Fortaleza, 1979. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da SBPC.
- ANDRADE, C. *A educação das crianças carentes nas classes de adaptação; uma forma de controle social*. Rio de Janeiro, FGV/IESAE, 1979. Dissertação (mestrado)
- ARNS, O. et alii. *A comunicação lingüística paranaense; evasão e retenção escolar no primeiro grau*. Curitiba, UFPR/INEP, 1978.
- AVALOS, B. & HADDAD, W. *Reseña de la investigación sobre efectividad de los maestros en Africa, América Latina, Filipinas, India, Malásia, Médio Oriente y Tailândia; síntesis de resultados*. Otawa, PDR, 1981.
- BONAMIGO, E. & PENNA FIRME, T. *Repetência na 1ª série do primeiro grau; uma nova perspectiva de análise*. Porto Alegre. UFRGS/INEP, 1980.
- BRANDÃO, Z. et alii. *Elaboração de um programa de formação de professores para as 1ªs séries do primeiro grau*. Rio de Janeiro, PUC/CEAT, 1980.
- . *Evasão e repetência no Brasil; a escola em questão*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1983.

- BRASIL. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. *Sinopse estatística do ensino regular de 1º grau*. Brasília, MEC/SG, 1985. 215p.
- . *Sinopse estatística da educação básica*. Brasília, MEC/SG, 1981. 64p.
- CUNHA, L.A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, F. Alves, 1977.
- DANTAS, J.B. *Desnutrição e aprendizagem*. São Paulo, Ática, 1981.
- DIAS, M.T.R. *Desigualdades sociais e oportunidade educacional; a produção do fracasso*. Rio de Janeiro, IUPERJ, 1979. Dissertação (mestrado)
- DRUMOND, A.S. *Um estudo do fenômeno da distorção série/idade escolar; análise da composição da matrícula nas escolas estaduais do antigo ensino primário, dos municípios de Duque de Caxias, Nova Iguaçu, São Gonçalo e Niterói*. Rio de Janeiro, PUC, 1974. Dissertação (mestrado)
- ÉBOLI, N. *Estudo das classes de recuperação do antigo primário da rede estadual de Niterói*. Rio de Janeiro, PUC, 1974. Dissertação (mestrado)
- FERRARI, A. *Fatores escolares e não-escolares do rendimento no ensino de primeiro grau*. Porto Alegre, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 1975.
- FREITAG, B. *Sociedade e consciência; um estudo piagetiano na favela e na escola*. São Paulo, Cortez, 1986.
- FUKUI, L. et alii. *Escarlização e sociedade; um estudo de excluídos da escola*. São Paulo, CERU/INEP, 1980.
- GADOTTI, M. *Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira; introdução a uma pedagogia do conflito*. *Educação & Sociedade*, São Paulo, 1 (1): 5-16, set. 1978.
- GATTI, B. et alii. *A reprovação na 1ª série do primeiro grau*. São Paulo, USP, 1981.
- HADDAD, W. *Educational and economic effects of promotion repetition practice*. Washington, The World Bank, 1979. (Staff working paper, 319)
- HESS, M.P.N. *Frequência ao programa de ampliação da educação pré-escolar — FAEPE — e rendimento na 1ª série do primeiro grau*. Niterói, UFF, 1980. Dissertação (mestrado)
- HUNT, J. McV. *Intelligence and experience*. New York, Ronald Press, 1961.
- HUSSEN, T. et alii. *Teacher training and student achievement in less developed countries*. Washington, The World Bank, 1978. (Staff working paper, 301)
- ISAAC, N.J. et alii. *Diagnóstico discriminativo do escolar com dificuldade de aprendizagem*. Rio de Janeiro, FGV/ISOP/INEP, 1977.
- LEITE, D.B.C. *Rendimento perceptivo-motor do pré-escolar desnutrido em educação formal e não-formal*. Porto Alegre, UFRGS, 1977. Dissertação (mestrado)
- LEITE, S.A. *da S. Alfabetização e o fracasso escolar*. São Paulo, EDICON, 1988.
- . *Alfabetização, um projeto bem-sucedido*. São Paulo, EDICON, 1982.
- . *Alfabetização, uma proposta para a escola pública*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (52): 25-32, fev. 1985a.
- . *O papel dos "especialistas" na escola pública*. *Educação & Sociedade*, São Paulo, 7 (22): 120-31, set./dez. 1985b.
- . *Preparando a alfabetização*. São Paulo, EDICON, 1984.
- LENT, J.R. & McLEAN, B.M. *The trainable retarded; the technology of teaching*. In: HARRING, N.G. & CHIEFELBUSCH, R.L., orgs. *Teaching special children*. New York, McGraw-Hill, 1976.
- MELLO, G.N. *Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino de primeiro grau*. *Educação & Sociedade*, São Paulo, 1(2):70-80, jan. 1979.

- MELLO, G.N. **Magistério de primeiro grau; da competência técnica ao compromisso político.** São Paulo, Cortez, 1983.
- MOYSES, M.A.A. & LIMA, G.E. **Desnutrição e fracasso escolar: uma relação tão simples?** ANDE. São Paulo, 1(5): 57-61, 1982.
- NIDELCOFF, M.T. **Uma escola para o povo.** São Paulo, Brasiliense, 1978.
- NORONHA, M.C. **Os mecanismos de transmissão cultural na escola; um estudo de caso.** Rio de Janeiro, FGV/IESAE, 1977.
- PATTO, M.H.S. **Privação cultural e educação pré-primária.** Rio de Janeiro, J. Olympio, 1973.
- PENNIN, S.T.S. **A satisfação/insatisfação no trabalho e suas relações com as determinações objetivas na prática pedagógica desenvolvida pelo professor de 1ª a 4ª série da rede municipal de ensino de São Paulo.** São Paulo, PUC, 1980. Dissertação (mestrado)
- PESQUISA Nacional por Amostragem de Domicílios. Rio de Janeiro, IBGE, 1983. 12t.
- POPOVIC, A.M. **Alfabetização: disfunções psiconeurológicas.** São Paulo, VETOR, 1968.
- . **Alfabetização: um problema interdisciplinar.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (2): 1-43, nov. 1971.
- RASCHE, J.M.M. **The discarded children: creation of class of misfits amongst the poor in brazilian school; a case study of first grade.** Michigan, Universidade de Michigan, 1979. Dissertação (doutorado)
- ROSENBERG, L. **Relações entre origem social, condições da escola e rendimento escolar de crianças no ensino público estadual de primeiro grau da Grande São Paulo.** São Paulo, Fundação Carlos Chagas/FINEP, 1981.
- ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. **Pygmalion in the classroom.** New York, Holt, Rinehart e Winston, 1968.
- ROSS, A.O. **Learning disability; the unrealized potential.** New York, McGraw-Hill, 1977.
- SA, M.I. **A educação pré-escolar e rendimento de crianças nas séries iniciais da escola de 1º grau.** São Paulo, USP, 1979. Dissertação (doutorado)
- SCHIFELBEIN, E. & SIMMONS, J. **Determinantes del rendimiento; reseña de la investigación para los países em desarrollo.** Ottawa, IDRC, 1981.
- SIPAVICIUS, N.A.A. **O professor e o rendimento escolar de seus alunos.** São Paulo, EPU, 1987.
- . **Prontidão, características e atuação dos professores e rendimento escolar de crianças de 1ª série.** São Paulo, Instituto de Psicologia, USP, 1983. Dissertação (doutorado)
- SISTO, F. F. et alii. **Testes psicológicos no Brasil: que medem realmente?** *Educação & Sociedade*, São Paulo, 1(2): 152-65, jan. 1979.
- TRAGTENBERG, M. **A escola como organização complexa.** In: GARCIA, E.E., org. *Educação brasileira contemporânea; organização e funcionamento.* São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1976.
- TYLER, R.W. **Princípios básicos de currículo e ensino.** Porto Alegre, Globo, 1977.
- WOLFF, L. **Um estudo das causas da reprovação no 1º ano das escolas primárias do Rio Grande do Sul e suas implicações para a política e pesquisa educacionais.** *Educação e Realidade*, Porto Alegre (3): 67-105, jan. 1978.

Recebido em 12 de agosto de 1988

Sérgio Antônio da Silva Leite, Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo, é professor do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da UNICAMP.

This article presents in its first part a critical analysis concerning the school failure in elementary school teaching, including: the characterization of the problem; its relationship with the Brazilian educational policy; the traditional and actual causes of it, involving extra and intra-school factors. In the second part, it analyses some intra-school factors emphasizing the planning and development of the curriculum and teaching programs, besides the school staff organization issue. It defends the idea that a re-evaluation of these factors may minimize the problem, but not solve it thoroughly.

Cet article présente, dans sa première partie, une analyse critique de l'échec scolaire dans l'enseignement du premier degré, comprenant: caractérisation du problème; ses rapports avec la politique éducative brésilienne; les explications traditionnelles et les vraies causes, avec les facteurs internes et externes à l'école. Dans la deuxième partie, l'article analyse quelques facteurs internes comme la planification et le développement des grilles des programmes et plans d'étude, outre la question de l'organisation du corps enseignant dans l'école. L'article défend aussi l'idée selon laquelle le redressement de ces facteurs pourra minimiser le problème de l'échec scolaire.

El presente artículo presenta, en la primera parte, un análisis crítico de la cuestión del fracaso escolar en la enseñanza de primer grado, conteniendo: caracterización del problema; sus relaciones con la política educacional brasileña; las explicaciones tradicionales y las verdaderas causas, envolviendo factores extras e intra-escolares, enfocándose la planificación y el desarrollo del curriculum y programas de enseñanza, además de la cuestión de la organización docente en la escuela. Se defiende la idea de que el redimensionamiento de estos factores podrá minimizar el problema del fracaso escolar, aunque no se extinga totalmente.

A formação do conceito de quantidade de movimento e sua conservação em crianças e adolescentes*

Ana Maria Pessoa Carvalho
Universidade de São Paulo (USP)

Este artigo procura conhecer como os alunos percebem e compreendem o mundo físico que os cerca, ou seja, como eles vêem e explicam os fenômenos fundamentais e qual a lógica por eles usada na formação espontânea dos conceitos. O que se propõe neste estudo é investigar como a noção de quantidade de movimento e a de sua conservação se constituem no pensamento da criança e do adolescente. Para alcançar tal objetivo, pesquisou-se, através de entrevistas clínicas, como crianças de 6 a 15 anos explicam uma série de três fenômenos físicos nos quais o conceito de quantidade de movimento tem um papel central.

Introdução

Um dos aspectos fundamentais do ensino de Física é conhecer como os alunos percebem e compreendem o mundo físico que os cerca, ou seja, como eles vêem e explicam os fenômenos fundamentais e qual é a lógica usada na formação espontânea dos conceitos. É a partir destes conhecimentos que nós, professores de Física, podemos construir nosso ensino.

Nas últimas décadas, várias pesquisas, principalmente as elaboradas pelo grupo de Piaget, influenciaram muito os educadores responsáveis pelo ensino de ciências. Piaget mostrou que a criança desenvolve espontaneamente as noções de espaço, tempo, velocidade, densidade, etc., que percebe as diversas formas de conservação da matéria (quantidade de substância, peso e volume) e que é capaz, até em certo estágio de desenvolvimento, de descobrir as condições de flutuação dos corpos num líquido.

Do ponto de vista piagetiano, estas experiências serviram de base para estruturar o desenvolvimento lógico da criança. Entretanto, para o educador, o conteúdo da Física foi analisado de um ponto de vista diferente, e, pela primeira vez, diretamente relacionado com o indivíduo que deve aprender tal conteúdo. Esta ponte entre a Física e o jovem resolvendo problemas de Física abriu um campo muito grande nas pesquisas acerca de ensino.

*Pesquisa financiada pelo INEP.

Muitos pesquisadores — Liberman e Hudson (1979); Renner e Lawson (1973); Lawson e Wolhamn (1976); Harris (1976); Lawson et alii (1976) e Abib (1983) — têm demonstrado que existe uma íntima relação entre a aprendizagem de vários tópicos de Física e o desenvolvimento lógico da criança e do adolescente. Entretanto, apesar de termos consciência de que esta relação é uma relação de necessidade, não podemos ficar, como professores de Física, unicamente no desenvolvimento do pensamento lógico dos nossos alunos, pois, como mostra Halbwachs (1981), “apesar da fundamental importância do sistema de estruturas operatórias como coluna vertebral do conhecimento, é falso que este conhecimento se reduza à sua armadura lógica, mesmo que esta armadura lógica possa ser considerada, ela mesma, como uma ‘forma’ independente de um ‘conteúdo’”. Segundo o autor, as estruturas lógicas existem e funcionam no pensamento da criança e do adolescente como um sistema de relações entre noções ou conceitos e, enquanto formas de determinado conteúdo, operam e são assimiladas — ou não — pelo sistema cognitivo.

Além do ponto de vista da lógica operatória, deveríamos estudar o desenvolvimento das conservações, enfocando com atenção qual **quantidade física se conserva e sob quais transformações**, pois, segundo Halbwachs (1981), “a descoberta da conservação de uma quantidade física determinada supre o sujeito de uma noção central que reorganiza todo um domínio do campo de conhecimento e faz aparecer neste domínio relações novas entre as noções”.

A importância, para o ensino de ciências, de se estudar a conservação das quantidades físicas, sob este novo ponto de vista, está em já ter sido mostrado que o ajustamento entre a estrutura lógica geral de conservação e a significação particular da quantidade conservada funde esta última em um conceito que vai, no futuro, funcionar com precisão em toda uma rede de relações ao mesmo tempo lógica e física.

Por outro lado, do ponto de vista psicogenético, as noções aparentemente compostas são, algumas vezes, as mais primitivas, correspondendo, para as crianças e os adolescentes, a intuições indiferenciadas, enquanto que as noções componentes vão se constituindo, a partir da primeira, por diferenciações precisas. Estes resultados fizeram com que Piaget (1973) insistisse em que “as noções que melhor resistem às revoluções científicas recentes são, sem dúvida, aquelas psicogeneticamente primárias, por se tratar de ‘noções multivalentes’, cuja totalidade comportaria uma **espécie de conservação necessária** (o grifo é nosso), independentemente das diversas relações que se pode distinguir entre seus elementos”.

A partir destes pressupostos teóricos, nos propomos a estudar como a noção de quantidade de movimento e a de sua conservação se constituem

no pensamento da criança e do adolescente, procurando salientar as relações lógicas que as organizam. Para isto, precisamos detectar se esta noção — quantidade de movimento — forma-se espontaneamente, ou não, no pensamento da criança e do adolescente e, ainda, se a noção de quantidade de movimento forma-se de modo entrelaçado com o de sua conservação, sendo ela, então, uma noção primitiva que se decompõe nas noções de massa e de velocidade ou, ao contrário, é composta pelo produto destas noções.¹

A nossa hipótese — a quantidade de movimento é uma noção primitiva, cuja totalidade conceitual comporta uma espécie de conservação necessária para o adolescente — origina-se justamente do fato de que ela está presente na Mecânica clássica, assim como na Mecânica quântica. Apesar de conceitos como tempo, massa, espaço terem sofrido modificações, a conservação de quantidade de movimento manteve sua invariância no desenvolvimento da Física contemporânea, o que justifica a investigação de sua psicogênese.

Metodologia

O método utilizado foi o de entrevistas clínicas, nas quais crianças e adolescentes foram colocados frente a situações experimentais, através das quais podíamos captar o desenvolvimento de seu pensamento.

O fenômeno mais fácil, mais bonito e também o mais freqüente, onde a conservação da quantidade de movimento pode ser trabalhada, é o do choque elástico. Nossa idéia original era trabalhar com discos sustentados por colchões de ar, condição em que o fenômeno do choque mecânico pode ser estudado com perfeição, pois as forças de resistência do sistema são praticamente nulas. Entretanto, a visualização do fenômeno de um choque perfeitamente elástico, nessas condições ideais, em que a conservação da quantidade de movimento poderia ser determinada com bastante precisão, na prática com alunos de 1^o e 2^o graus foi um fracasso, pois um procedimento que para nós, professores, é normal, como a necessidade de encher os discos com nitrogênio líquido antes de cada experiência, para os alunos foi surpreendente, bonito, interessante e chamou muito mais a atenção do que o fenômeno do choque. Assim, a introdução do nitrogênio nos discos e a saída do gás formando um colchão de ar sobre o qual o disco deslizava foi um fenômeno mais relevante do que o choque entre os discos, e como o tempo de escoamento do nitrogênio é pequeno, os alunos nem conseguiram ver o fenômeno que pretendíamos estudar.

¹ A quantidade de movimento \vec{p} de um corpo é definida como sendo o produto da massa m pela velocidade do corpo \vec{v} — $\vec{p} = m\vec{v}$.

Não conseguindo atingir sequer o objetivo de iniciarmos a discussão sobre o choque, mudamos completamente de estratégia — deixando de lado os discos e os materiais mais sofisticados — e começamos uma exploração com material mais simples: esferas de diversos materiais e de diferentes tamanhos e uma calha por onde as esferas podiam rolar. Com a calha e as esferas de pequeno volume, fizemos choques em uma dimensão e, com as esferas maiores, tentamos um choque mais livre em duas dimensões.

Foram gravadas e analisadas 23 entrevistas, nesta fase de teste do material e do protocolo. Vejamos o protocolo final para depois caracterizarmos os objetivos de cada seqüência de perguntas.

Protocolo

1ª Parte

Material: Calha, 6 esferas (1 de latão, 2 de aço, 1 de náilon, 1 de ferro e 1 de alumínio, todas com o mesmo raio = 1,26 cm).

Instrução: Soltar bolas, de tal marca, na calha. (Os sujeitos devem se familiarizar com o material).

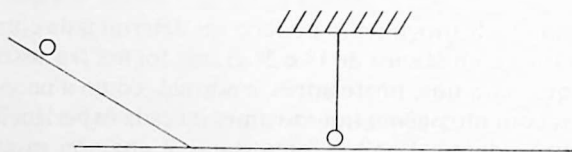


Perguntas:

1. Existe diferença no movimento delas na parte plana da calha?
2. Como você pode explicar?

2ª Parte

Material: Calha, as seis esferas anteriores, pêndulo.



Perguntas:

1. Se você fizer chocar uma dessas bolas com este pêndulo, o que irá acontecer? Como você explica o ocorrido?
2. Se você fizer chocar, agora, o pêndulo com uma bola diferente, o que vai acontecer? Explique.
3. Quero que você resolva um problema: você pode produzir com todas as bolas movimentos iguais neste pêndulo?

4. Gostaria que você me explicasse como fez para obter o movimento igual no pêndulo.

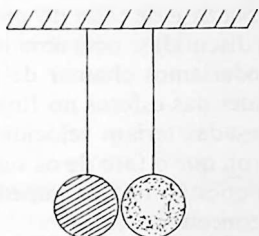
5. O que a bola que desce a rampa passa para o pêndulo?

6. Pegue a bola de náilon. Observe o movimento dela antes, durante e depois de bater no pêndulo. O que você observou? Como você pode explicar?

3ª Parte

Material: 3 pêndulos de iguais volumes, sendo 2 de latão e 1 de náilon.

Instrução: Soltar a bola de latão. Descrever o que está acontecendo.



Perguntas:

1. Se pusermos agora uma outra bola de mesma massa, o que você acha que vai acontecer? Por quê?

2. Se soltarmos as duas de uma mesma altura, o que vai acontecer? Por quê?

3. Se soltarmos uma mais alto que a outra, o que vai acontecer? Por quê?

4. Se pusermos uma bola de plástico bem junto à de latão e soltarmos a de latão, até onde a de plástico irá? A uma distância maior, igual ou menor do que a bola de latão? Por quê?

5. Se soltarmos agora a outra bola, com a primeira parada, o que vai acontecer? Por quê?

4ª Parte

Instrução: Choque entre duas esferas de madeira de mesmo volume num plano.

Perguntas:

1. Se uma bola se chocar bem de frente com a outra, o que vai acontecer? (Previsão e realização do experimento).

2. O que você viu? Desenhe para mim, neste papel.

3. Como você explica isso?

4. Se o choque não for bem frontal, o que acha que vai acontecer?

Por quê?

5. O que você viu? Desenhe para mim, nesta folha.

6. Você pode relacionar o movimento das duas bolas depois do choque com o movimento da primeira, antes do choque?

Objetivos das perguntas

A primeira parte da entrevista tinha o objetivo de desinibir o entrevistado e de fazer com que ele tivesse contato inicial com o material, antes do problema ser proposto. Na fase de teste do protocolo, as duas primeiras questões foram bastante discutidas, pois uma boa parte de nossos adolescentes usaram o que poderíamos chamar de pressupostos aristotélicos, supondo que as velocidades das esferas no final da rampa dependiam da massa; assim, as mais pesadas teriam velocidade maior do que as leves. Este procedimento mostrou que o fato de os sujeitos usarem pressupostos aristotélicos na primeira questão não os impedia de resolver o problema principal e de utilizar os conceitos.

O ponto central de nossas entrevistas era o problema: "Você pode produzir, com todas as bolas, oscilações iguais neste pêndulo? Como fez para obter movimentos iguais no pêndulo? Por quê?". A intenção era criar condições para podermos analisar o tipo de lógica usada por nossos sujeitos ao tentar resolvê-lo. Além desta preocupação, sob o ponto de vista lógico, pretendíamos com esta série de perguntas investigar os conceitos ou variáveis que apareceriam espontaneamente no raciocínio de nossos sujeitos, como eles se relacionavam e como evoluíam.

A terceira parte do protocolo, a série de experiências com os pêndulos de mesma massa e os de massas diferentes, teve origem no experimento de Newton². O objetivo principal destas questões foi criar condições para detectarmos como as crianças percebiam a transferência de movimento entre os pêndulos e se elas sentiam ou não a necessidade de uma conservação. A transferência de movimento já foi estudada detalhadamente por Piaget (1972, 1977); não tencionávamos, portanto, reaplicar as experiências sugeridas por ele em outras condições, mas, ao contrário, partir de suas conclusões para analisarmos os dados por nós obtidos. Além disso, trabalhamos somente com dois corpos de massas iguais e diferentes e os colocamos em várias situações de choque: com velocidade inicial igual a

² Cf. NEWTON's *principia*; motte's translation revised. Bekerley. University of California Press, 1976.

zero, com velocidades iniciais de módulos iguais e diferentes, o que fez com que nossa seqüência de experiências se aproximasse mais daquelas tradicionalmente tratadas no campo da Física.

A quarta parte, onde pedimos para as crianças preverem, realizarem e explicarem o choque entre duas esferas de madeira num plano, originou-se dos experimentos de Piaget e Meier (1972) e objetivou verificar se as crianças conseguiam distinguir as direções de lançamento do impulso e como essa diferenciação influía nas explicações sobre as transmissões de movimento. Iniciamos o teste destas questões trabalhando com esferas de várias massas, mas as entrevistas ficaram por demais cansativas. Então passamos a utilizar somente duas questões relativas ao choque — frontal e lateral — de massas iguais. É interessante relatar que começamos a pesquisa usando bolas de bilhar, mas encontramos reação por parte das meninas; elas iniciavam a entrevista dizendo que não iriam acertar nada, pois não costumavam jogar bilhar.

Descrição de nossa amostra

Nossa amostra foi constituída por 41 crianças do pré-primário da Escola Viva e pela primeira, terceira, quarta e sexta séries do primeiro grau da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; esses sujeitos foram sorteados a partir da lista de alunos fornecida pelos colégios. Escolhemos trabalhar só com alunos da primeira à sexta série do primeiro grau, tendo em vista que, até esta série, a Física não é uma disciplina do currículo escolar.

Análise dos dados

Foi interessante verificar como as crianças resolveram as situações propostas, quais os conceitos físicos usados por elas e como os relacionavam. O conceito-chave usado para as explicações não foi nem o de quantidade de movimento, nem o de energia, mas sim o de “impulso”; foi a evolução deste conceito espontâneo que, na verdade, estudamos.

Fisicamente, a relação entre estes dois conceitos — impulso e quantidade de movimento — é dada pela relação $\vec{I} = \Delta \vec{p}$, ou seja, o impulso aplicado a uma partícula durante um intervalo de tempo é igual à variação da quantidade de movimento durante esse intervalo. Verificamos, então, que estes dois conceitos estão muito interligados, precisando, talvez, de um “ensino” para tornar distinto o “movimento”, como falam as crianças, da “variação de movimento”, que é o impulso. Voltaremos, nas conclusões, à discussão destas relações.

O Não-Uso da Palavra Impulso

O fator mais significativo neste primeiro conjunto de entrevistas é o não-aparecimento da palavra impulso nas explicações dos fenômenos observados. Todavia, as componentes das explicações dinâmicas já são apresentadas neste nível, apesar de não estarem explicitadas num mesmo sujeito. Assim, algumas crianças se apóiam no peso das bolas para suas explicações e outras na velocidade, mas nenhuma admite simultaneamente a ação do peso e da velocidade. Outros fatores, como o barulho e o brilho, são invocados nas explicações.

Apesar de a palavra impulso não aparecer em suas explicações, podemos supor que elas tenham embrionariamente este conceito, na medida em que imaginam a produção de um movimento graças à sua interação com um agente exterior — “Por que a gente bate assim?”, pergunta Ces (7a8m)³; “porque você balançou”, responde Jul (7a6m).

Quando procuramos estudar as componentes que as crianças explicitam como intervindo nos fenômenos apresentados, achamos aquelas que mais tarde irão aparecer sistematicamente (peso e velocidade), e mais o som, o barulho e a temperatura: “essa daqui é mais gelada... e mais fria”, diz Ren (7a4m). O mais curioso é que nenhum destes elementos se compeem com os demais. Em cada explicação, um único elemento aparece, não comportando, então, no raciocínio destas crianças, nenhuma relação regular explicativa da “ação”. Não existe ainda nenhuma ligação entre a velocidade do móvel e seu peso (massa)⁴.

O peso é o fator que intervém mais naturalmente nas explicações do movimento. De um lado, ele aparece como um agente positivo, favorecendo o choque, no sentido de que aumenta a sua intensidade: “vai balançar mais alto porque ela é mais pesada”, diz Mig (6a4m); “vai mais forte porque esta daqui é mais pesada”, e “a outra vai ficar porque é leve”, afirma Ren (7a4m). De outro lado, ele aparece como fonte de resistência ao movimento: “a de ferro fica porque é muito pesada”, explica Ren, (7a4m). O peso é invocado também para justificar o erro de uma previsão. Ces (7a8m) tinha previsto que a bolinha de náilon iria a uma altura menor do que a de ferro, mas depois de ver o experimento explicou: “Foi mais alta porque é muito leve”.

Outro ponto que não podemos deixar de considerar em relação ao peso é a sua não-conservação, para os sujeitos dessa idade, durante os movi-

³ Entre parênteses está a idade do entrevistado. Por exemplo, (7a8m) significa 7 anos e 8 meses.

⁴ É interessante notar que Galileu não tinha clara a ideia de massa. Este conceito não era definido nem para Descartes, nem para Leibniz. Neste referencial é perfeitamente compreensível que as crianças falem espontaneamente “peso” como “massa”.

mentos. Assim, Ren (7a4m) explica por que o pêndulo pára, com o seguinte argumento: “porque ela está perdendo peso”; na explicação do porquê de um dos pêndulos se mover após o choque conclui: “porque você bateu nessa e ela ficou com peso”.

A velocidade é usada de uma forma negativa, isto é, ela é explicitada quando a criança tem de explicar uma previsão errada. Assim, Dan (8a3m) havia previsto que os pêndulos, apesar de se chocarem, se cruzariam em seus movimentos; depois de verificar que eles retornaram, disse: “eles batem, mas não cruzam; eu acho que é porque vai com muita velocidade”. Essa mesma solução não é generalizada, pois, na experiência posterior, ele prevê: “dai elas cruzam”.

Outra faceta muito importante para entendermos o desenvolvimento do conceito de impulso e, conseqüentemente, o da variação da quantidade de movimento é a verificação de como as crianças percebem o choque, ou seja, como elas tomam consciência das mudanças nos movimentos dos corpos, do ponto de vista espaço-temporal. O que percebemos é que as crianças não têm uma compreensão clara destas transmissões de movimento durante o choque. Em muitos casos, elas não tomam consciência do choque (Tai, 7a1m; Jul, 7a6m) e, em outros, imaginam trajetórias invisíveis, completando o que vêem com ligações pré-causais; a fala de algumas crianças mostra isto. Mar (7a8m): “porque quando ela bate, ela tem que voltar, porque ela não pode ir para lá”; Ces (7a10m): “porque a gente bate assim, uma vai para lá se quiser, ou senão vai para lá, reto”; Ren (7a4m): “essa daqui passa pela frente e vai”.

Essa não-tomada de consciência, nem mesmo das direções dos movimentos das bolas antes e depois do choque, pode ser verificada pela seqüência dos desenhos feitos pelas crianças. A comparação destes com os dos outros grupos revela diferenças impressionantes.

O Aparecimento da Palavra Impulso e o Início de sua Conceituação

Uma série de dados caracteriza as entrevistas das crianças que reunimos neste grupo, sendo o mais relevante o surgimento espontâneo da palavra impulso nas suas explicações. Todavia este “impulso” é ainda uma “ação” intuitiva global, não apresentando diferenciação nas grandezas *m* e *v*.

As outras características deste grupo são: a não-solução do problema, mesmo quando ela é apresentada pelo experimentador; a transmissão não contínua do movimento; e, ainda, a fixação na direção de uma só bola, no choque em duas dimensões.

Por essas entrevistas percebemos que impulso não é somente uma palavra a mais que aparece no vocabulário destas crianças, visto que ela vem carregada da idéia de ação e de movimento, relacionada com peso (massa) e com velocidade. Entretanto, essas relações não constituem ainda um sistema de estruturas lógicas; o impulso aparece mais como uma noção primitiva, indiferenciada, global. Assim, Hel (10a4m) fala: “ela passa o impulso que ela ‘tava’, aí o pêndulo começa a balançar”; Cris (13a4m), ao tentar resolver o problema, sugere: “acho que dá mais impulso nas bolinhas”, e faz com a mão o gesto de empurrar.

A relação do impulso com as variáveis peso (massa) e velocidade mostra, neste grupo, um progresso em relação ao anterior. Enquanto no anterior as crianças explicavam o que viam por meio do peso ou da velocidade, estes sujeitos já encampam as duas componentes nas suas explicações. Assim, Hel (10a4m) diz: “a mais pesada balança mais, porque ela dá um impulso maior, e a mais leve dá um impulso menor; ela balança mais devagar”. Mais adiante, para tentar resolver o problema, sugere: “você vai controlar a velocidade da bola... você joga a segunda na mesma velocidade”. Também Dan (8a3m), para definir o que é impulso, explica: “as de ferro são mais pesadas e vão mais rápidas”.

O impulso começa a ser, também, identificado com a força. Para Fla (9a8m) ele é “uma espécie de força” que provoca um movimento, pois, como ela explica, quando um corpo tem força “não dá pra ficar parado... ela vem, ela bate com toda a força, então mexe também essa daqui”.

Um outro ponto a ser observado nestas entrevistas, em relação às anteriores, é o progresso que detectamos nas explicações da transmissão do movimento de um corpo para o outro durante os choques. Agora o movimento da bola passiva é causado por uma “força”, um “impulso” que passa de uma para outra, e este fato ocasiona uma variação no movimento da bola ativa. Na entrevista de Fla (9a8m), percebemos, em duas passagens, este tipo de raciocínio: quando a bola desce a rampa e bate no pêndulo, ela explica que “ela era um pouco mais forte e quando ultrapassou ela ficou mais fraca; ela perdeu um pouco de força, ela passou a força dela pro pêndulo”; no choque entre dois pêndulos de mesma massa, ela prevê que “talvez ela pare porque ela vai dar a força que ela tem para outra bolinha”.

Mas isto não significa que esses sujeitos entendam a conservação da quantidade de movimento. Para eles, o “impulso” ainda não se constitui um “*continuum* dinâmico” capaz de cruzar as bolas e de se conservar, mas, ao contrário, é compreendido como algo sem continuidade e conservação, como vimos, por exemplo, na entrevista de Hel (10a4m), que explica: “se jogar e ela parar é porque o impulso já acabou”, ou “eu joguei de

muito longe, ele pode ter acabado”; na previsão de Cris (13a4m) “elas vão bater e vão perder um pouco de força... é sempre a mesma coisa que eu falo: elas perdem um pouco de força”.

Na interpretação do choque em duas dimensões, também houve uma mudança significativa com relação ao grupo anterior. Agora as direções dos movimentos das bolas, antes e após o choque, já começam a ser percebidas e desenhadas, apesar de esta percepção estar longe da realidade dos fatos, pois Dan (8a3m) vê, num choque frontal, a passiva continuar na direção do lançamento, enquanto a ativa faz um ângulo de noventa graus com essa direção. Importa, sobretudo, percebermos o início da diferenciação entre a direção do lançamento da bola ativa e a do impulso sobre a passiva, apesar de estas direções ainda estarem confusas.

Fla (9a8m) mostra que faz essa diferenciação, quando diz a respeito do choque frontal: “...essa vai bater nela numa direção e ela vai correr na mesma direção”; e sobre o lateral: “essa vai pro lado, porque a bolinha vai bater de lado, vai empurrar essa bolinha pro lado”. Cris (13a4m) começa a perceber a direção do impulso — “...porque conforme a bola que eu joguei de lado, ela causa impulso de um lado da bola” —, mas supõe que a bola vá para o lado em que ela bateu, e, paralelamente, passa a considerar a reação na bola ativa: “...acho que ela vai também um pouquinho pro lado, porque se essa que eu joguei bate de um lado da bola, o lado da que eu joguei, também vai ficar uma parte do lado”. Notamos, ainda, que as previsões são maiores, ou seja, as falas antecipadas das crianças são mais ricas em detalhes do que seus desenhos.

O Início da Resolução do Problema

A característica principal deste conjunto de sujeitos é a de ser um grupo intermediário, pois nele tanto encontramos o início da aplicação do raciocínio lógico na resolução do problema, com a apresentação de uma solução, como constatamos a não-evolução das explicações causais, que permanecem, portanto, análogas às do grupo anterior.

Assim, podemos sintetizar os principais fatos determinantes deste grupo de entrevistas: aparecimento do raciocínio seqüencial nas variáveis altura (velocidade) e peso (massa), na experiência da calha; estabelecimento da correspondência entre essas variáveis e, portanto, a resolução do problema; aplicação do raciocínio: se $A = B$, então $B = A$, na explicação das experiências dos dois pêndulos; permanência do mesmo estágio de desenvolvimento conceitual observado no grupo anterior.

Analisando estas entrevistas, vemos que o progresso destes sujeitos, em relação aos do grupo anterior, consiste no aparecimento de um ra-

raciocínio lógico-operatório que lhes permite encontrar uma solução para o problema apresentado, embora não tenha havido evolução nas explicações causais. Elas continuam a apresentar a mesma estrutura, ou seja, o impulso aparece como uma explicação global, relacionado com peso e velocidade, sem que estas variáveis estejam especificadas com clareza num produto lógico $p = mv$.

Quando, por acaso, os sujeitos trabalham com uma só variável, eles conseguem seqüenciar e relacionar com clareza. Assim, Fel (7a0m), aluno do pré-primário, procurando com a bolinha de ferro dar ao pêndulo o mesmo movimento que o obtido com a bola de madeira, acha a relação impulso-altura: "...é que pega menos impulso... cada vez mais alto, mais balança; cada vez mais baixo, menos balança". Isto é:

$$\begin{array}{ccc} h_1 & > & h_2 & > & h_3 \\ \updownarrow & & \updownarrow & & \updownarrow \\ l_1 & > & l_2 & > & l_3 \end{array}$$

Anteriormente, na entrevista, ele também havia estabelecido a seqüência e a correspondência entre velocidade e força (impulso): "corre mais rápido, mais força", o que pode ser assim representado:

$$\begin{array}{ccc} v_1 & > & v_2 & > & v_3 \\ \updownarrow & & \updownarrow & & \updownarrow \\ F_1 & > & F_2 & > & F_3 \end{array}$$

Em momento algum, entretanto, massa, velocidade e impulso foram correlacionados. Mesmo quando eles não separavam as variáveis em seu experimento, uma só (o peso) era relacionada com o impulso, ficando a velocidade embutida dentro da altura, que é o dado bruto. Assim, por exemplo, Dan (10a4m) faz a seqüência e relaciona: "Tinha de soltar a de plástico daqui de cima, depois mais ou menos aqui (metade da calha) a bolinha de ferro, para poder bater e ficar igual."

Em termos de raciocínio, podemos considerar: **mais leve x mais alto = mais pesada x mais baixo**, o que mostra um desenvolvimento operatório em relação ao outro grupo; porém, em termos conceituais, a explicação continua a mesma.

O descompasso entre o desenvolvimento do raciocínio e o desenvolvimento da causalidade em relação ao fenômeno estudado pode ser visto

com maior clareza na entrevista de Cam (10a6m), pois ela faz a seqüência e relaciona peso e altura, mas impulso ainda continua sendo sinônimo de velocidade e de força.

Nas experiências dos choques frontal e lateral, em duas dimensões, constatamos, tanto em termos de explicação verbal como através dos desenhos, que não existe desenvolvimento de um grupo para o outro, encontrando-se em ambos o início da diferença entre a direção de lançamento e a do impulso, diferenciação esta melhor explicitada na forma verbal que na das figuras.

Na série de experiências feitas com os dois pêndulos, voltamos a notar um pequeno progresso, pois, se são idênticas as explicações das transmissões dos "impulsos" (forças), já aparece bem clara a simetria entre dois fenômenos. Em todas as entrevistas, quando invertemos o choque, encontramos as mesmas explicações: "vai acontecer a mesma coisa, só que vai ser o inverso", diz Cam (10a6m), ou "a mesma coisa, porque as bolinhas são iguais", dizem Dan (10a4m) e Ped (9a6m). Assim, se $a = b$, é lógico para essas crianças que $b = a$.

Os Progressos Conceituais

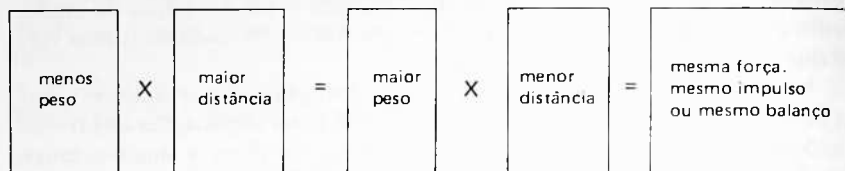
A evolução que detectamos neste grupo, em relação ao anterior, está toda ela voltada às mudanças conceituais. Em termos de raciocínio lógico, estas crianças apresentam somente uma sedimentação das formas de seriação e de correspondência já encontradas no grupo anterior, o que as fazem resolver o problema com maior rapidez, mas dentro ainda de uma estrutura concreta.

Em síntese, neste conjunto de entrevistas estão presentes as seguintes características: maior facilidade em solucionar o problema, sem necessidade da interferência do entrevistador; diferenciação entre impulso e velocidade, com o impulso produzindo uma variação de velocidade num corpo; transmissão mediata do movimento; diferenciação entre as direções do lançamento e do impulso, no choque em duas dimensões.

Analisamos estas entrevistas sob dois pontos de vista: o do desenvolvimento lógico e o do conceitual. Em relação ao primeiro, encontramos uma grande facilidade na resolução do problema, o que mostra uma sedimentação das estruturas concretas. As crianças indicam com facilidade a dupla seriação dos pesos $A > B > C \dots$ e das distâncias $L_1 > L_2 > L_3$ e fazem a correspondência biunívoca inversa.

$$\begin{array}{ccccc}
 A & < & B & < & C \\
 \uparrow & & \uparrow & & \uparrow \\
 L_1 & > & L_2 & > & L_3
 \end{array}$$

Traduzindo essas relações numa multiplicação lógica:



O exemplo mais claro deste raciocínio encontramos na entrevista de Lic (12a11m): "...porque colocando uma bola leve, lá em cima, ela, quando chegar com aquela verde, ela vai ter a mesma força que se eu jogar uma bola de ferro ali mais perto... ou colocar aquela de alumínio mais ou menos na metade, assim, entre a de ferro e a de plástico, também vai ter o mesmo balanço". Podemos apontar raciocínios semelhantes em todas as entrevistas deste grupo.

Interessante, ainda, é salientarmos o descompasso entre a estrutura lógica e a conceitual, principalmente notado nesta parte da entrevista. Apesar de as crianças serem capazes de realizar multiplicações lógicas, as variáveis escolhidas ainda são peso e distância, sem que esta esteja relacionada explicitamente com a velocidade.

Nas experiências dos pêndulos, quando da explicação da transmissão do movimento de um corpo a outro, encontramos também, com muita precisão, o raciocínio: se $a = b$, então $b = a$. Mar (12a11m) explica: "Não importa o lado... o que importa é o movimento... porque os dois lados são iguais, as duas bolinhas são iguais." Vemos, então, que, do ponto de vista do desenvolvimento lógico, encontramos neste grupo, em relação ao anterior, um melhor domínio das estruturas correspondentes ao raciocínio concreto.

Do ponto de vista do desenvolvimento conceitual, existe, também, um nítido crescimento deste grupo. O "impulso" passa a ser explicado através da composição entre massa e velocidade ($p = mv$). Essas duas variáveis aparecem juntas, de agora em diante, numa mesma explicação. Lic (12a11m), ao responder se o impulso era diferente para as várias esferas que rolavam na calha, disse: "...não, por ela (de alumínio) ser (estar) lon-

ge, ela ganha mais impulso, e a de ferro, por ela ser pesada”. A mesma pergunta é respondida por Mar (12a11m) do seguinte modo: “Porque as pesadas... não precisam de muito espaço para pegar força e as leves têm que jogar elas mais do alto, pra elas pegarem mais força que as outras”, sendo que “pegar força” para esse menino significa “andar mais rápido, ir mais rápido”. Mac (14a5m), ao ser interrogado sobre como o pêndulo adquire impulso, relaciona as grandezas com muita precisão: “É com o peso e com a velocidade, com a velocidade dela... ela passa o impulso dela pra bater no pêndulo, pro pêndulo ter movimento, então ela perde o seu impulso, já que ela transferiu pro pêndulo o impulso que ela perdeu.”

$$|I|_{\text{recebido}} = |I|_{\text{perdido}}$$

Em outras entrevistas, encontramos constantemente a massa e a velocidade reunidas numa mesma explicação, apesar de nem sempre a velocidade aparecer explicitamente (às vezes ela está implícita na altura, que é a leitura direta da experiência).

Quando as experiências são simplificadas, isto é, quando trabalhamos com uma mesma esfera, ou com esferas de massas iguais, o impulso aparece produzindo uma variação de velocidade no corpo ($I = m\Delta v$ ou $I = \Delta p$), ou uma variação da quantidade de movimento do corpo. Vamos exemplificar com as palavras das crianças, cujas entrevistas já relacionamos: Lic (12a11m) afirma: “... é como se ela desse um pouco de impulso para a bola verde... ela ia rápido, depois ia lenta”; Mar (12a11m), diz: “... essa daqui passou a força pra essa quando bateu, aí ela diminuiu a velocidade”; Mac (14a5m) explica: “... um objeto parado não pode dar impulso, então tem de receber o impulso de algo, de outra coisa”; Nat (12a6m), explicando o que considera ser impulso, diz: “... eu tenho de ir mais longe pra sair correndo e conseguir”.

Por meio destas mesmas falas e na continuação das entrevistas de Mar e Mac, constatamos um grande desenvolvimento nas explicações da transmissão de movimento entre os corpos que se chocam, tornando nítida, nesta etapa, a continuidade dinâmica do “impulso”. A conservação da quantidade de movimento no choque passa a ser uma condição necessária nas explicações destas crianças.

Foi através das experiências entre duas esferas de madeira, de mesma massa, que se chocam num plano, que conseguimos detectar, neste grupo, os principais avanços acerca do conceito de quantidade de movimento e sua conservação. Não só as direções de lançamento da bola ativa e do impulso sobre a bola passiva são agora distinguidas com facilidade, como,

simultaneamente, essas crianças relacionam a direção do impulso com a velocidade de partida da bola passiva.

Podemos, então, estudar esta evolução sobre os dois aspectos apontados por Piaget e Maier (1972) — o geométrico e o dinâmico. Geometricamente, as crianças deste nível já conseguem compor as duas direções, a do lançamento e a do impulso, e observam que, num choque lateral, a direção da bola ativa, após o impacto, não é mais a do lançamento, que sofre um desvio causado pela ação da bola passiva. Seus desenhos mostram a tomada de consciência das direções dos movimentos das bolas antes e após o choque. Dinamicamente o progresso é grande, pois estes sujeitos começam a ver o impulso como uma grandeza vetorial, na medida em que percebem a relação direção do impulso-variação de velocidade.

Esta situação pode ser exemplificada pela fala de Mac (14a5m) sobre choque frontal: "... ela transferiu uma parte do impulso dela, e ela continuou dando uma volta, mas com menos velocidade do que a outra que ela bateu... a primeira flechinha significa que eu joguei a bola e a bola pegou movimento; a segunda, que elas se bateram de frente e as duas continuaram o movimento... essa aqui com mais velocidade e essa com menos velocidade, mas com movimento".

No choque lateral, Nat (12a6m) explica: "... (a bola ativa) vai continuar mais rápida do que se bater em frontal, porque ela vai pegar só na beirinha, então ela não vai dar um impacto tão grande", e Mac (14a5m) também relaciona a direção do impulso com a velocidade recebida: "... eu acho que ela vai receber menos impulso... porque ela recebeu impulso de lado, por exemplo, do lado esquerdo ela vai pro direito, assim então ela recebeu menos impulso e menos velocidade".

Em todas as entrevistas classificadas neste grupo, o impulso é relacionado à variação de velocidade, quando as massas são consideradas constantes; o que é mais notável é que, para explicar a transmissão dos movimentos nos choques considerados, a conservação do "impulso", ou seja, da quantidade de movimento, passa a ser imprescindível.

Conclusões

Neste estudo, pretendíamos verificar como a noção de quantidade de movimento se constitui no pensamento da criança e do adolescente, procurando salientar as relações lógicas que a organizam.

Fazendo um pequeno resumo do que encontramos, vemos que a expressão "quantidade de movimento" não faz parte do vocabulário de nossas crianças. Para suas explicações, elas usam o conceito espontâneo de impulso; portanto, foi a evolução deste conceito, "impulso", que na

verdade estudamos, pois ele é o gerador daquele que os físicos chamam de quantidade de movimento ou momento.

Fisicamente, a relação entre estes dois conceitos é dada pela fórmula $\vec{I} = \Delta \vec{p}$, ou seja, o impulso aplicado a uma partícula durante um intervalo de tempo Δt é igual à variação da quantidade de movimento desta partícula durante esse intervalo.

Outro conceito que aparece nas entrevistas muito ligado ao conceito espontâneo de impulso é o de força e, do ponto de vista da Física, estes dois conceitos estão relacionados pela fórmula $\vec{I} = \vec{F} \Delta t$, isto é, o impulso transmitido à partícula é o produto da força pelo intervalo de tempo em que ela age sobre esta partícula. Em outras palavras, o impulso é a “medida natural da intensidade e da duração da força com que empurramos um objeto para variar o seu movimento”³.

Com base nessa dupla interpretação do conceito de impulso vamos discutir nossos dados. Resumindo, temos as questões:

$$\vec{I} = \vec{F} \Delta t \quad \text{e} \quad \vec{I} = \Delta \vec{p} = m \Delta \vec{v}$$

A primeira destas equações mostra o impulso do ponto de vista da força que age sobre o objeto, ou seja, da força que exercemos sobre o objeto. Neste sentido, o impulso é muito mais acessível às crianças, pois tem características mais próximas de um egocentrismo, na medida em que, de uma forma ou de outra, está ligado à ação dos sujeitos. A segunda equação, que mostra o impulso como agente da variação da quantidade de movimento de um corpo, isto é, como a causa da variação do movimento deste corpo, necessita, para a sua percepção, de uma descentração progressiva do sujeito. Para verificar tais afirmações, retornaremos às análises das entrevistas feitas no capítulo anterior.

No primeiro grupo encontramos, em primeiro lugar, uma não-tomada de consciência do choque entre os corpos, o que pode ser visualizado muito bem por meio dos desenhos das crianças. Paralelamente a este fato, vemos que, apesar de já aparecerem os elementos que mais tarde serão relacionados com o conceito de quantidade de movimento, nenhum destes se compõe com os demais, isto é, para cada explicação um único elemento é invocado. Podemos então supor que, neste nível, as crianças iniciam uma tomada de consciência somente de algumas variáveis muito ligadas à própria ação do sujeito, dado este coincidente com os encontrados por Piaget et alii (1973). O impulso é entendido por estas crianças de uma maneira ampla e global, não existindo diferença do “impulso” en-

³ Cf. PHYSICAL SCIENCE STUDY COMMITTEE — PSSC. Física: parte 3. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1964.

quanto ação do sujeito e enquanto “ação” correspondente a uma grandeza física.

No segundo grupo, temos de chamar a atenção para dois pontos muito importantes. O primeiro é o início da percepção do choque entre dois corpos; isto é verificado pelo início da percepção das direções dos movimentos das bolas antes e após o instante do choque, mesmo que estas direções estejam muito longe da realidade dos fatos. O segundo é que, paralelamente ao aparecimento de uma primeira relação, ainda que global, não-operatória, entre as variáveis m e v — as duas já aparecem nas explicações de um mesmo sujeito, ainda que em frases diferentes — o “impulso” começa a ser identificado como “força”. O movimento da bola passiva é, então, compreendido como sendo causado por uma “força”, um “impulso” que passa de uma para outra.

Se, de um lado, podemos supor que se inicia a relação de identificação entre “impulso” e “força” ($I = F \Delta t$), de outro, fica mais do que evidente, através do exame das entrevistas, que essa “força” está ainda muito próxima de uma “ação” não-diferenciada e muito longe de uma ação que provoque uma aceleração num corpo.

Outro resultado importante que retiramos da análise das entrevistas deste nível, e que diz respeito à nossa hipótese, é a verificação da não-conservação, para estas crianças, da quantidade de movimento (“impulso”).

No terceiro grupo encontramos uma estrutura conceitual idêntica à observada no segundo, onde “impulso” é sinônimo de “força”, mas, por outro lado — e isto é que é relevante —, encontramos nestas crianças o início do aparecimento do raciocínio lógico-matemático, importância essa já apontada por Piaget (1967), que mostra que, “a partir do nível das operações concretas..., a causalidade se libera do fenomenismo e do egocentrismo para voltar-se em direção à dedução aplicada ao real”.

É, também, a partir deste nível que temos a evolução da causalidade dirigida por “dois processos: um de des-subjetivação e outro de substituição da aparência empírica pelo descobrimento de modificações mais profundas, não perceptíveis, mas deduzidas operatoricamente” (Piaget, 1967).

Essa evolução vai ser percebida com clareza nas entrevistas classificadas do quarto grupo. Neste, encontramos, em primeiro lugar, a sedimentação da estrutura lógico-concreta e uma evolução significativa das relações causais. O impulso passa a ser explicado daqui para a frente pela composição entre a massa e a velocidade do corpo, variáveis que agora aparecem juntas numa mesma explicação. Inicia-se a idéia de conservação do “impulso”: agora o “impulso cedido” é igual ao “impulso recebido”,

e esta passa a ser uma condição necessária, nas explicações das crianças.

“Impulso” continua como sinônimo de força, mas quando simplificamos as experiências, trabalhando com massas iguais no choque entre dois corpos, ele é pensado como o agente que produz uma variação de velocidade no corpo ($\vec{I} = m \Delta \vec{v}$).

O que se salientou nas entrevistas deste nível foi o início da percepção do caráter vetorial do “impulso” (\vec{I}), estando este conceito próximo ao de “quantidade de movimento” (\vec{p}), uma vez que as crianças relacionavam a direção tomada pelas bolas, após o choque, com as velocidades que elas adquiriram ($m\vec{v}$). Percebemos, pois, uma descentração muito grande de nossos sujeitos em relação ao “impulso”, que é visto como o agente que produz o movimento do corpo referido como sinônimo de força. Entretanto, “impulso” é entendido (o que percebemos pelas explicações aos fenômenos apresentados) como mv ou $m \Delta v$, sendo que a identificação do conceito espontâneo “impulso” com o conceito de quantidade de movimento mv é a mais freqüente.

No quinto grupo, “impulso” é ainda usado como sinônimo de “força” — ou não seria “força” sinônimo de “impulso”? — e pensado como quantidade de movimento. Temos nesse nível a sedimentação das relações causais e verificamos uma melhor percepção do fenômeno do choque entre os corpos, isto é, as crianças, agora, percebem as ações reciprocas das duas bolas durante o choque.

Num choque frontal, com massas e velocidades iguais, as explicações são perfeitas, o que não é generalizado para as outras situações. Mas será que não estamos querendo demasiado de nossas crianças? Como sabemos, pela história da Física (Dugas, 1950; Hoppe, 1928; Koiré, 1939) as relações das velocidades finais, velocidades iniciais e massa foram pesquisadas durante séculos por físicos de renome, sem que eles tivessem encontrado uma solução simples.

O importante é que pudemos mostrar que a idéia de quantidade de movimento torna-se racional, pela eliminação do finalismo inicial que vem de uma tomada de consciência incompleta do fenômeno do choque entre os corpos, sendo que esta eliminação é conseguida por um processo contínuo de descentração. A idéia de quantidade de movimento também se dá quando é constituído um sistema de coordenações operatórias.

Como mostramos, desde o quarto grupo, quando a noção de quantidade de movimento começa a se estruturar (com o nome de impulso), as crianças sentem a necessidade da conservação do “impulso”; podemos, portanto, dizer que a quantidade de movimento é uma noção primitiva, cuja totalidade conceitual comporta uma espécie de conservação necessária para o adolescente.

Implicações para o ensino de Física

Um dos grandes problemas do ensino de Física, a nível de 2º grau, é o ensino/aprendizagem de Mecânica. Quem já enfrentou uma classe de jovens para ensinar os conceitos de força, velocidade, aceleração, etc., sabe das dificuldades dos alunos nas aplicações destes conceitos em situações pouco diferentes dos exemplos discutidos em sala de aula.

Numa pesquisa feita com o fim de detectar como os alunos usam estes conceitos, Viennot (1979) mostrou que, mesmo para os alunos do Curso de Física da Universidade de Paris VII, existem casos em que esses conceitos não são aplicados corretamente, sendo que o "modelo" construído pelos alunos fora da escola — onde força é proporcional à velocidade — permanece mais solidamente estruturado do que o modelo físico ensinado pelos professores. Esta pesquisa foi aplicada em diversos países, incluindo o Brasil (Villani et alii, 1985), sempre encontrando os mesmos resultados.

Conhecendo, de um lado, como os alunos pensam após um longo ensino tradicional (apesar de um bom ensino, com muito laboratório, como é o caso da escola francesa) e, de outro, o desenvolvimento psicogenético do conceito de impulso, que nasce e se forma entrelaçado com os conceitos de força e movimento, propomos um ensino que parta realmente do pensamento das crianças e vá caminhando para uma diferenciação e uma formalização destes conceitos tão importantes para a compreensão do mundo físico.

Referências bibliográficas

- ABIB, Maria Lúcia V. dos S. **A interferência do nível de desenvolvimento cognitivo na aprendizagem de um conteúdo de física.** São Paulo, Faculdade de Educação/USP, 1983. tese (mestrado)
- DUGAS, R. *Histoire de la mécanique.* Neuchatel, Editions du Griffon, 1950.
- HALBWACHS, F. *Apprentissage des structures et apprentissage des significations.* *Revue Française de Pédagogie*, Paris (57):15-21, 1981.
- HARRIS, J. *A comment prompted by "Relationships of Science Subject Matter and Developmental Levels of Learners".* *Journal of Research in Science Teaching*, New York, 13(6):569, 1979.
- HOPPE, Edmond. *Histoire de la physique.* Paris, Payot, 1928.
- KOIRÉ. *Galilée et la loi d'inertie.* Paris, Hermann et Cie., 1939.
- LAWSON, A.E. & WOLLMAN, W.T. *Encouraging the transition from concrete to formal cognitive functioning; an experiment.* *Journal of Research in Science Teaching*, New York, 13(5):413-30, 1976.
- LAWSON, A.E. et alii. *The acquisition of propositional logic and formal operational*

-
- schemata during the secondary school years. *Journal of Research in Science Teaching*, New York, 13(6):465-75, 1976.
- LIBERMAN, D. & HUDSON, H. Correlation between logical abilities and success in physics. *American Journal of Physics*, New York, 47(9):784-9, sept. 1979.
- NEWTON's principia; motte's translation revised. Bekerley, University of California Press, 1976.
- PHYSICAL SCIENCE STUDY COMMITTEE — PSSC. Física; parte 3. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1964.
- PIAGET, J. A Tomada de consciência. São Paulo, EDUSP, 1977.
- , coord. *Logique et connaissance scientifique*. s.l., Gallémard, 1967. (Encyclopédie de la pléiade)
- PIAGET, J. et alii. *La composition des forces et le problème des vecteurs*. Paris, PUF, 1973. (Etudes d'épistémologie génétique, 30)
- *La direction des mobiles lors de chocs et de poussées*. Paris, PUF, 1972. (Etudes d'épistémologie génétique, 28)
- *La formation de la notion de force*. Paris, PUF, 1973. (Etudes d'épistémologie génétique, 29)
- & MAIER, R. *La composition de mouvements résultant du choc des boules; direction et intensité*. In: PIAGET, J. et alii. *La direction des mobiles...*, op. cit.
- RENNER, J.W. & LAWSON, A.E. Piagetian theory and instruction in physics. *The Physics Teacher*, New York, 11(3):165-9, 1973.
- . Promoting intellectual development through science teaching. *The Physics Teacher*, New York, 11(5):273-6, 1973.
- VIENNOT, L. Spontaneous reasoning in elementary dynamics. *European Journal of Science Education*, Basingstoke, 1(2):203-21, 1979.
- VILLANI, A. et alii. Concepções espontâneas sobre movimento. *Revista de Ensino de Física*, São Paulo, 7 (1): 37-45, 1985.

Recebido em 19 de maio de 1988.

Ana Maria Pessoa Carvalho, Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo e especializada em ensino de Física, é Professora Titular da Faculdade de Educação da USP.

This article is based on an attempt to understand the way students perceive the surrounding physical world, or how they use and explain the fundamental phenomena and what kind of logic they use to form the concepts spontaneously. The aim of this research is to investigate the way the notion of quantity of movement and its conservation is presented in the child and adolescent's mind. In order to reach this objective, research

ches were made through clinical interviews, to know how children from 6 to 15 years old explain a series of three physical phenomena, in which the concept of quantity of movement plays the main role.

Cet article essaye de connaître la façon selon laquelle les élèves aperçoivent et comprennent le monde qui les entoure, c'est-à-dire, comme les élèves voient et expliquent les phénomènes fondamentaux et quelle est la logique employée par eux dans la formation spontanée des concepts. Ce qu'on propose dans cette étude c'est de découvrir comme la notion de quantité de mouvement et sa conservation se constituent dans la pensée de l'enfant et de l'adolescent. Pour y arriver, on a recherché, à travers les interviews cliniques, comme les enfants de 6 à 15 ans expliquent une série de trois phénomènes physiques, dans lesquels le concept de quantité de mouvement joue un rôle central.

Este artículo busca conocer como los alumnos perciben y comprenden el mundo físico que los rodea, o sea, como ellos ven y explican los fenómenos fundamentales y que tipo de lógica ellos usan en la formación espontánea de los conceptos. Lo que se propone en este estudio es investigar como la noción de cantidad de movimiento y la de su conservación se constituyen en el pensamiento del niño y del adolescente. Para alcanzar tal objetivo, se investigó, a través de entrevistas clínicas, como los niños de 6 a 15 años explican una serie de tres fenómenos físicos en los cuales el concepto de cantidad de movimiento tiene un papel central.

Transición estructural y calidad de la educación superior en América Latina*

Germán W. Rama

División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)

A América Latina, entre o pós-guerra e os anos oitenta, tem sofrido um profundo processo de mudanças. No campo educacional, passou-se de um mundo social onde dominava o analfabetismo a outro em que o analfabetismo, com exceção do Brasil e da América Central, tende a ser residual entre os jovens, enquanto que os níveis educacionais médios e superiores passaram a ser acessíveis a um percentual cada vez maior da população. Estas transformações mostram que a educação tem figurado no primeiro plano das demandas e das políticas sociais, provocando mudanças quantitativas, mas não tendo uma correlação, nem na criação de ciclos básicos e homogêneos do conhecimento para toda a população, nem no surgimento de novas concepções sobre sistemas educativos capazes de incidir nas transformações da qualidade do conhecimento científico e na inovação social. Pretende-se analisar, num primeiro momento, os efeitos das mudanças estruturais nos sistemas educacionais em geral, depois considerar a segmentação do sistema universitário e, finalmente, os problemas de qualidade da educação superior. Isto se fará na perspectiva da necessária inovação de conhecimentos e de formas sociais, que se criam como desafio ante o esgotamento do estilo de desenvolvimento predominante na região e a incerteza frente às modificações no sistema de poder internacional, assim como as transformações das sociedades desenvolvidas nos âmbitos científico, econômico, tecnológico e organizacional.

Introducción

En el período comprendido entre la posguerra y los años ochenta, América Latina registró un ciclo de crecimiento, y fundamentalmente experimentó un profundo proceso de cambio en las dimensiones económica, social y cultural. En consecuencia, la crisis de la presente

* Las opiniones expresadas en el presente estudio son de exclusiva responsabilidad del autor y pueden no coincidir con las de la Organización a cual está vinculado.

década afectó a sociedades en que, en su mayoría, se encontraban en plena transformación.

No es posible considerar aquí la naturaleza de esta transformación, ha sido analizada en otros trabajos del autor. Basta evocar los siguientes procesos: la población se multiplicó por 2.2, incrementándose 200 millones de personas; la población urbana registró un explosivo crecimiento a tasas de más del 4% anual durante tres décadas; las ocupaciones, antes sobre todo agrícolas, pasaron a ser principalmente de servicios modernos y de producción industrial; las relaciones salariales se generalizaron; el espectro de ocupaciones no manuales urbanas, que tienden a identificarse con sectores medios se amplió y su número se aproximó (y ya en algunos países superó) al correspondiente a los obreros de la industria, de la construcción y ocupados en los servicios personales; se redujeron las posiciones de los independientes — las clases medias residuales. En lo educativo, se pasó de un mundo social donde dominaba el analfabetismo a otro en que el analfabetismo — con excepción de Brasil y América Central — tiende a ser residual entre los jóvenes mientras que los niveles educativos medios y superiores, anteriormente elitarios, pasaron a ser accesibles para importantes porcentajes de población.

Estas transformaciones explican que la educación haya figurado en el primer plano de las demandas y de las políticas sociales, con un enorme grado de cambio cuantitativo que no tuvo su correlato ni en creación de niveles básicos y homogéneos de conocimiento para toda la población, ni en emergencia de nuevas concepciones sobre los sistemas educativos, capaces de hacer que éstos incidieran en la transformación de la calidad del conocimiento científico y en la innovación social.

En las páginas siguientes se analizarán, en primer término, los efectos de los cambios estructurales en los sistemas educativos en general, para luego considerar la segmentación del sistema universitario y finalmente los problemas de la calidad de la educación superior. Esto se hará en la perspectiva de la necesaria innovación de conocimientos y de formas sociales que se plantea como desafío ante el agotamiento del estilo de desarrollo predominante en la región y la incertidumbre frente a las modificaciones en el sistema de poder internacional y a las transformaciones de las sociedades desarrolladas en los ámbitos científico, económico, tecnológico y organizativo.

La proyección de la estructura social en la educación

Los rasgos de la transición de la estructura social ya indicados ejercieron una profunda influencia en la evolución registrada por el sistema edu-

cativo. Entre sus principales manifestaciones pueden señalarse las siguientes:

1. La magnitud de la transformación y su ritmo promovieron una intensa demanda social de educación. Esta era considerada condición indispensable para incorporarse al mundo moderno, y los nuevos puestos de trabajo fueron llenados con jóvenes educados y no con los padres, migrantes rurales o marginales urbanos. Esto explica que en los países de más intenso ritmo de cambio los jóvenes se desempeñen en actividades distintas de los adultos de las mismas familias, unos en servicios modernos y otros en la agricultura¹ o que tengan más facilidad para la incorporación al empleo en polos de desarrollo como San Pablo². Las demandas de educación estuvieron articuladas con migración rural, con urbanización y con ritmo de transformación, por lo que fueron inferiores en los países más estabilizados en nivel alto o bajo de desarrollo³. Presión particularmente intensa fue ejercida por sectores medios y obreros integrados, que no tenían como barrera la primaria y su poder relativo les aseguraba que el Estado respondiera con oferta de servicios. Por eso las mayores tasas de crecimiento, muy altas en la comparación internacional, se registraron en la educación secundaria y superior, que conducen a las franjas de empleo en expansión durante la mayor parte del período considerado, de mayor *status* y con diferencias positivas de ingresos, en relación a las ocupaciones manuales. La población usuaria rechazó en forma sistemática los planes educacionales dirigidos a orientar la nueva demanda hacia formaciones técnico-manuales, si éstas no permitían a la vez la continuidad de estudios superiores.

2. La demanda social, más que el proyecto de desarrollo o el plan, es la que determinó la evolución de la educación. Esta demanda tuvo las características de la estratificación social prevaleciente en cada país: cuanto más integrada e igualitaria fuera ésta, más respondieron las políticas educativas a la satisfacción de las necesidades básicas de educación; cuando la estratificación era polarizada, o incluso segmentaria, las políticas concentraron servicios en los niveles medio y superior, sin erradicar el analfabetismo y sin asegurar la universalidad de la escuela. Las formas de articulación entre demanda y oferta fueron múltiples, pero se caracterizaron porque la demanda fue más satisfecha en capitales y ciudades donde residía el poder, al que tenían acceso los grupos sociales demandantes, por canales

¹ DURSTON, J. & ROSENBLUTH, G. Panamá: un caso de mutación social. *Pensamiento Iberoamericano*, Madrid (6)

² MADEIRA, F. Os jovens e as mudanças estruturais no Brasil ao longo da década de 70, 1985.

³ BRASLAVSKY, C. *Juventud y sociedad en la Argentina*. 1985.

políticos y más frecuentemente administrativos. La burocracia jugó el papel de articulador y lo cierto es que la velocidad con que se expandieron los servicios siguiendo los flujos de la población, habla de la efectividad de un mecanismo poco conocido.

Cada grupo formuló su demanda de acuerdo al horizonte de sus conocimientos de la sociedad y de la cultura. Los campesinos, exigidos para responder a formas técnicas de producción, informados por comunicaciones sociales con las ciudades y afectados por tendencias migratorias, tuvieron como meta el conocimiento de la lengua oficial, la alfabetización y el manejo de las operaciones matemáticas básicas, y por tanto su reivindicación fue la escuela. En el otro extremo, los grupos más cultos o de posición superior reclamaron universidades de alto nivel académico, cuando no sistemas de becas en el exterior y más frecuentemente circuitos educativos exclusivos.

3. Los sectores medios tuvieron un papel central en la expansión educativa. Limitadas las alternativas de ascenso por la lentitud del proceso de acumulación de capital y la escasa promoción por canales políticos, la educación resultó el ascensor más apto durante la transición en curso. Su posición entre las cúpulas y los sectores de base, con una enorme diferenciación interna, en la que pesan logros educativos, les dio una perspectiva particular sobre la educación. En países de alta continuidad social, con sistema educativo académico exigente surgido de una temprana modernización, la demanda fue por la selección meritocrática en un sistema universal y público de educación, con acceso para los sectores populares en el que tuvieran que competir los sectores altos. En países de estratificación social segmentaria o segmentarizada — más aún si esta está reforzada por la discriminación al indígena — con vigencia histórica de circuitos educativos exclusivos para los grupos de cúpula pero ahora sujetos a una expansión cuantitativa, en la etapa inicial una parte considerable de los sectores medios apoyó el universalismo, porque les daba acceso y era democrático; pero al sentir inseguras sus posiciones a raíz del avance de los sectores populares, los sectores medios se escinden: una parte apoya una segmentación que les reserva circuitos de formación propia, cercanos a los de la cúpula y que desvaloriza los deteriorados circuitos de formación popular (falta de recursos, descenso de niveles técnicos por traspaso a esfera municipal, etc.), a los que también se ven obligados a acudir los sectores medios con bajos ingresos. En cambio, en países con alta expansión del empleo y de las oportunidades de movilidad social, las recientes clases medias, 'apadrinadas' desde el Estado, apoyan la universalidad del sistema educativo, no reivindican niveles de exigencia académica que las blo-

quearían a ellas mismas y que no son indispensables en un mercado de empleo que a su vez solo exige créditos formales; apoyan entonces la incorporación de sectores populares, aunque asegurándose que las mejores dotaciones de recursos materiales sean concentradas en los niveles y establecimientos a los que asisten sus miembros.

Finalmente, en otros países que registran altas tasas de crecimiento económico junto con marcada diferenciación social habiendo partido de sociedades con gran segmentación social y muy bajos niveles educativos, se registra una expansión del empleo urbano en los polos de alto desarrollo. En ellos domina un capitalismo dinámico que establece una alta competencia para logros ocupacionales y también en cuanto a símbolos de consumo. Todo ello determina un enorme esfuerzo de sectores medios y proletarios integrados en esas regiones más desarrolladas para incorporarse a la educación y avanzar en ella, en vista de las posibilidades efectivas de que actúe como ascensor para los grupos que aspiran a incorporarse al sector moderno de producción y servicios. La situación es cualitativamente distinta en las otras regiones de dichos países, en las que los niveles de desarrollo son inferiores y persisten formas de segmentación social, por lo que coexisten diversos niveles del sistema educativo para la atención de los distintos estratos. Incluso en los segmentos o circuitos educativos superiores no hay una orientación definida hacia la formación instrumental para vincularse a los sectores dinámicos de la economía, sino que siguen actuando percepciones de la educación como un *status*. De todo lo anterior resultan circuitos educativos muy heterogéneos, porque hay una línea de corte de naturaleza social y otra de tipo regional, lo que lleva a percibir las realidades educativas en las posiciones extremas de las variables modernización y clase social como si correspondieran a países diferentes.

4. Las aspiraciones y demandas educativas son inseparables del proceso de constitución de la nación como comunidad política y cultural. Desde la etapa fundacional de los países latinoamericanos la concepción de muchos de sus más destacados dirigentes fue la de sociedades republicanas y democráticas diferentes de las europeas, por lo que enfatizaron la educación como eje para la formación de la ciudadanía. Esto se transformó en mensaje oficial y fue internalizado por las masas; en esa etapa, en que se establecieron comunicaciones materiales y sociales, las poblaciones adquirieron identidad y aspiraron a educarse, tanto para integrarse al proceso político como para adquirir un bien que consideraban valioso y que confería a sus ojos una dignidad de la que habían carecido: la cultura. No en el sentido académico o elitista de la misma, sino como instrumento habilitante para comprender, actuar y no ser objetivamente inferiores. AM-

bos factores explican la incesante demanda de educación que registra América Latina, y el hecho de que en cada proceso político que se funda en la creación de identidades colectivas, la población se vuelca en cruzadas o campañas alfabetizadoras, para aprender algo que saben no tiene rentabilidad económica inmediata.

5. La configuración asumida por los sistemas educativos está siempre vinculada, y a veces en forma muy estrecha, con las necesidades de los sistemas políticos. En algunos casos los desafíos de la constitución de los estados nacionales, especialmente en países pequeños o de integración incipiente, promovieron políticas de educación básica con independencia de otras relaciones con la estratificación social. En otros casos la existencia de sociedades movilizadas, especialmente en sus sectores popular y medio, en una etapa en que el modelo económico se caracterizó por la acumulación y la concentración de ingresos y en que el modelo político fue, en muchos países, restrictivo en cuanto a participación, dio a la educación el papel de dimensión 'blanda' para la gratificación social. Fue más factible brindar educación que generar empleo, distribuir ingresos o admitir un sistema político plural al que accedieran los distintos estratos sociales.

Además la educación tiene la característica de diferir la demanda de empleo y de ingresos, tanto en la generación de los padres como en la de los hijos que sólo *a posteriori* podrán saber si las realidades coinciden con las expectativas. En un tercer caso, los movimientos políticos reformistas y populistas se propusieron romper barreras culturales que justificaban el poder de los grupos de cúpula, y fueron más efectivos en la ampliación educativa que en el cambio de las estructuras. Algunos grupos sociales — especialmente entre los urbanos — tuvieron mayores oportunidades de movilidad ascendente y para los otros la educación quedó abierta como expectativa. En un cuarto caso, sistemas democráticos mantuvieron políticas de largo plazo dirigidas a la cobertura integral de la enseñanza básica para atender la formación de la ciudadanía y asegurar un mínimo código cultural común en la sociedad. En un quinto caso, sistemas políticos revolucionarios, aspirando a socializar en nuevos valores y por imperativos ideológicos, confirieron gran énfasis a la educación de adultos y de niños y jóvenes en vista a una formación socialmente compartida.

6. La articulación entre la política, la estructura social y la educación se expresa también a través de una malla de movimientos y cuasi movimientos sociales, cuya actividad explica las respuestas posteriores del sistema político. Partidos, sindicatos y organizaciones estudiantiles reclamaron en el pasado educación para toda la sociedad como forma de libera-

ción de grupos oprimidos y para crear condiciones de transformación social. Posteriormente, durante el ciclo de la primera integración populista o reformista llevada a cabo en beneficio de sectores de la población urbana, cuando ésta era, sino minoritaria, no dominante en la población total, la importancia política de esta reivindicación, integrada en proyectos de cambio, disminuyó tal vez en la medida en que los grupos más activos, por ser urbanos y cercanos al núcleo integrado de la sociedad, obtuvieron satisfacción a sus demandas. Pero los otros grupos subordinados, aunque carentes de la cobertura política y del apoyo de una teoría que diera sustancia a sus aspiraciones (por vías menos aparentes, más al nivel de los vecindarios y de las comunidades, relacionándose más con la administración que con la política) crearon un proceso continuo de demandas cuyos efectos se aprecian en la ampliación de la cobertura de educación primaria — particularmente en los años setenta — no sólo para estratos urbanos populares sino también en zonas rurales anteriormente relegadas.

7. La revisión anterior permite ubicar el proceso y perfil que asumieron los sistemas educativos de la región como una resultante de las características históricas de la sociedad, de sus transformaciones recientes, del juego de las distintas fuerzas de los grupos sociales, del papel cumplido por las movilizaciones sociales y por los sistemas políticos y de la presencia de proyectos societales que ubiquen a la educación como uno de los factores claves de la transformación. En ese sentido la educación es uno de los espacios en los que intervienen los actores sociales y se procesan sus conflictos y proyectos, lo que le quita el carácter neutro que tanto corrientes pedagógicas como políticas le han pretendido asignar.

La educación es siempre reproductora de la sociedad, pero lejos de ser sólo una variable resultante y dependiente, en cuanto subsistema social es 'productora' no sólo en su campo específico, el conocimiento, sino también de nuevas condiciones para las relaciones sociales.

Ninguna sociedad, ningún centro de poder son capaces de hacer de la educación una mera agencia de reproducción social, salvo a condición de reproducir todas las acciones sociales, es decir suprimir la historia, lo que, es necesario convenir, es de muy difícil logro en la época contemporánea, y en todo caso, con costos ingentes que pueden llevar no sólo al estancamiento sino al retroceso en el desarrollo.

En considerable medida las teorías que definen a la educación como instrumento de la reproducción social — que no es oportuno analizar aquí

— han sido concebidas con relación a sociedades 'cristalizadas' en un grado elevado de desarrollo industrial y en las cuales grupos de cúpula, en algunos casos con tradición aristocrática o continuadores de una burguesía que revolucionó la sociedad y la producción y en otros asimilados a sus valores, mantuvieron una superioridad cultural y 'negociaron' el proceso de movilidad social, utilizando, entre otros elementos la progresividad y selectividad académica de la expansión educativa.

Corresponde plantearse qué significan 'reproducción' y 'producción' en sociedades sujetas a un intenso proceso de transformación, en transición a partir de sociedades embrionarias que evolucionan hacia un futuro aún no definido, y en relación al cual no hay hoy una teoría que lo antecipe (como fueron en su momento y para otras sociedades el liberalismo y el marxismo, por ejemplo) con la complejidad actual de relaciones internacionales interdependientes, que provocan bruscos cambios de orientación.

Las sociedades latinoamericanas registran en mayor o menor medida en el transcurso del último medio siglo, lo que ha sido definido como la crisis del modelo oligárquico de dominación, crisis de la que aún no ha emergido un nuevo modelo cuyos valores logren internalizarse en la sociedad y promover cierto grado de consenso con un estilo de desarrollo. Revoluciones sociales, ciclos reformistas, populistas y autoritarios manifestados en forma vertiginosa en los pasados treinta años en la región (en algunos casos varios de esos modelos se aplicaron sucesivamente en un mismo país) son indicativos de la inestabilidad del poder, de la precariedad de los valores del sistema dominante y del grado de movilización de las sociedades.

Las antiguas condiciones de encuadramiento de la población rural en el modelo de la organización de la hacienda periclitaron y ningún modelo surgió para una población que se urbanizó vertiginosamente y que no encontró ni formas comunitarias ni organizaciones capaces de transmitir nuevos valores acordes con los patrones urbanos.

Los grupos de cúpula, lejos de proponer valores propicios para la transformación estructural y asumir la integridad del proceso de desarrollo, apelaron en algunos casos a ideologías pre-industriales y pre-modernas, intentando controlar las consecuencias sociales de la transición estructural y en su mayoría no lograron constituir un modelo de referencia con los indispensables elementos de cultura general y científica, mientras que en unos pocos casos comenzó a emerger una sociedad con proyectos fundados en el crecimiento, la tecnología y la transformación, amparados en la existencia de nuevas élites sociales.

La política y la educación fueron tal vez los factores que influyeron en mayor medida en la innovación. La primera, sobre la que no cabe ex-

tenderse en este texto, porque en los ciclos de transición es el Estado el que tiene un papel central en la promoción de los cambios. La segunda, por todo lo expuesto en las páginas anteriores, de lo que cabe recordar sólo algunas de las dimensiones más significativas:

a) La transición de un mundo predominantemente analfabeto a uno de avance educativo constituyó un viraje en la evolución histórica de la región, que no se mide sólo en sus consecuencias sobre la comunicación social y los recursos humanos, sino fundamentalmente sobre la capacidad de analizar mensajes, ontar y participar en forma no vicaria.

b) La transición de una educación media y universitaria de élites a una educación que abarca sectores masivos significó no sólo el acceso al conocimiento superior, que era una de las formas de poder de ciertos grupos, sino también un cambio en las relaciones entre los grupos sociales que se aprecia en las que se establecen entre las clases medias y los grupos de cúpula, pero también en la emergencia de un nuevo proletariado industrial cuya educación promedio ha contribuido a modificar sus formas de organización corporativa y a hacer más complejas sus propuestas de reorganización social.

c) Los sistemas educativos se constituyeron en instrumentos fundamentales para el acceso a la cultura. La relación entre cultura escolar y capital cultural familiar de los grupos superiores no tuvo la misma significación que en las sociedades europeas, dado que en sociedades en proceso de cambio, a veces tan profundo que puede calificarse como mutación, el capital cultural se adquiere fundamentalmente a través de la cultura escolar. Por eso en América Latina las grandes disputas y opciones sociales tienen que ver con el control para el acceso y con la calidad de la cultura escolar.

d) Los sistemas educativos han demostrado ser muy endebles como instrumentos de dominación ideológica, frente a los medios de comunicación de masas (que si la ejercen), tanto por la debilidad ideológica de los grupos de cúpula, la carencia de elencos intelectuales que la transformen en imágenes significativas para la sociedad en su conjunto, como por la inconsistencia existente entre esos mensajes y la práctica cotidiana. Aún siendo débil, la capacidad de organización de sistemas de análisis que tienen los sistemas educativos resulta potencialmente disruptiva, porque permite comparar valores proclamados y práctica social, racionalidad de medios y fines y funcionamiento del sistema social. Pero, además, la reproducción ideológica es impensable sin la adhesión de los educadores a esa

ideología y en los años recientes estos han manifestados en forma más frecuente las crisis y opciones de las clases medias que los valores del *establishment*.

Es evidente que la educación constituyó la condición necesaria para la incorporación de los jóvenes a ocupaciones no-manuales, que es muy difícil evaluar hasta qué punto los cambios en las estructuras ocupacional y educativa implican modificaciones en las relaciones entre las clases sociales.

Los problemas del desarrollo educativo

El primer problema consiste en el desarrollo desigual — y socialmente desequilibrado — del sistema educativo. No se ha logrado la cobertura de toda la población en un ciclo primario o básico de estudios, mientras que los niveles secundario y terciario registraron crecimientos espectaculares. Este fenómeno es particularmente agudo en los países de tardía modernización y fuerte polarización sociales.

En los modelos europeos y anglosajones y también en los países de América Latina de temprana modernización educativa, cuando se inició y se consolidó la educación primaria de carácter universal las sociedades tenían un grado de diferenciación productivo y social muy bajo y las relaciones sociales eran muy jerarquizadas. En consecuencia, la meta de una educación de pocos años de duración satisfacía requerimientos del sistema productivo en cuanto a recursos humanos, resultaba suficiente para la comprensión de los aspectos del conocimiento social, que no eran complejos, y de las formas políticas y organizativas; un número limitado de cuadros técnicos y de generalistas con formación media y superior alcanzaba para las necesidades sociales, mientras que los grupos subordinados tenían interiorizado que no podían aspirar a esas posiciones. La situación es radicalmente distinta en América Latina en las recientes décadas dado que:

a) La heterogeneidad productiva y social es enorme y se mide por la distancia entre una planta atómica y la elaboración propia de rústicos instrumentos de producción de un campesino, entre el postgrado internacional y el analfabetismo, entre sectores urbanos participando en organizaciones complejas y con niveles de ingresos similares a los de ciudades de países desarrollados y sectores marginales con trabajos precarios que consisten en aplicar fuerza física, etc.

Ello implica que las necesidades de educación son objetivamente di-

ferentes si se las analiza en relación con el medio laboral y social al que se incorporará los integrantes de cada grupo, no por aspiración propia sino por las imposiciones de la estructura de poder prevaleciente.

b) El poder social, que incluye conocimientos de qué educación es la necesaria para incorporarse al sector moderno, es muy desigual entre quienes 'tienen voz' y aquellos que no la tienen o no la pueden expresar. Y como la educación es también un bien social escaso y cuya asignación significa beneficios y privilegios, los grupos con mayores posibilidades de expresarse en forma efectiva sobre el Estado consiguieron una atención privilegiada a sus demandas de educación media y superior, sin que se hubiera logrado la universalización del egreso de una primaria con un mínimo de calidad y homogeneidad.

Los simultáneos requerimientos de educación básica de un lado y media y superior del otro, van a ser resueltos a favor de la última y al promediar la década de 1960 no sólo la expansión de estos niveles es mucho más alta, sino que hacia ellos comienza a canalizarse una parte creciente de los recursos financieros y humanos. En esta tendencia influyeron sin duda las expectativas que generaban la urbanización y la modernización, el carácter 'insular' de los polos de desarrollo o de los proyectos industriales de avanzada y la notoria falta de prioridad real de las políticas tendientes a la modificación de las estructuras rurales y de las condiciones sociales de los campesinos.

El segundo problema es el de la demanda incesante en el sentido de prolongar los periodos de escolaridad, por parte de los grupos con mayor integración y poder social relativos. En la medida en que la oferta de empleo es insuficiente ante la demanda de una población urbana con tasas de crecimiento enormes, y en que existe un mercado de empleo segmentado, la competencia para acceder a las franjas que deparan bienestar y *status* es muy intensa. Cada grupo intenta ubicarse en una mejor posición con la titularidad de mayor número de años de estudio o logrando que la carrera o formación pase de nivel medio a superior de corta duración, de éste a condición de carrera larga y de aquí al postgrado. La reacción de los grupos superiores ante esa competencia es 'tomar la delantera', mientras que los empleadores, ante una oferta formalmente más calificada, exigen credenciales educativas de mayor nivel. Al tiempo que esa competencia alargó la escolaridad en los niveles superiores, pocas fueron las políticas de desarrollo de la educación preescolar, cuya significación pedagógica y en términos de equidad no es necesario reiterar, pero que se transformó en necesidad urgente con la urbanización y la incorporación masiva de mujeres de

estrato popular a las ocupaciones fuera del hogar.

Paralelamente, otro de los efectos de la prolongación de la escolaridad de los grupos sociales más modernos fue una relativa disminución de los contenidos y de los aprendizajes en los primeros cursos o años de la educación primaria, con el supuesto de su recuperación en etapas superiores a pesar de que para casi la mitad de la población escolar son los únicos que realiza.

El tercer problema es la creación o mantenimiento de un nivel mínimo de homogeneidad en cuanto a calidad del conocimiento en los cursos o grados similares en el sistema educativo. Lejos de ello, surgieron en la mayoría de los países circuitos de enseñanza no sólo estratificados, sino de hecho segmentados. El superior, desde la preescolar hasta la universidad, se desarrolló en instituciones — en su mayoría privadas — con excelente equipamiento, metodologías adecuadas, nivel científico y exigencias elevadas; sus estudiantes pasan fluidamente de uno a otro nivel; pero cada uno de esos niveles no es accesible para los que vienen de circuitos inferiores, por las exigencias académicas y también sociales en muchos casos. Más abajo, varios circuitos o corredores se superponen con una graduación de calidad que permite los pases entre los más cercanos. La infraestructura es menos adecuada a los fines educativos, pero, fundamentalmente, los conocimientos científicos no están incorporados o no son actualizados, las técnicas pedagógicas no son desarrolladas, el cuerpo docente tiene una formación mediocre y en otros casos es obsoleta, y finalmente las exigencias de aprendizaje decrecen en la medida en que se baja de circuito aunque ello implique la aprobación de cursos. Finalmente, el circuito inferior se integra con escuelas rurales incompletas o completas de maestro único, no preparado para esa tarea, precarias escuelas en poblaciones, favelas, villas miseria, en que el deterioro de edificios y equipamiento expresa la privación cultural de los educandos y la derrota de los educadores, ya que incluso los más motivados carecen de formación y de instrumentos técnicos para encarar un tipo de educación que requeriría, entre los apoyos específicos mínimos, jornadas de tiempo completo, servicios de alimentación y de salud. Como los mejores educadores o los más antiguos buscan medios más propicios y se desplazan hacia ellos, son los principiantes los que tienen que abordar la tarea más compleja del sistema.

Lograr la igualdad de conocimientos en la totalidad de las unidades que componen un sistema educativo es tarea vana, pero admitir que algunas efectivamente enseñen mientras otras sólo lo aparentan (cuando éstas son las que atienden a los recientemente incorporados sectores populares), constituye la frustración del proceso democratizador, la reproducción de

la sociedad polarizada y la pérdida de los recursos humanos que la región necesita para su transformación.

El cuarto problema es el logro de niveles de conocimiento científico acordes con las necesidades del presente y los desafíos del futuro. Todo sistema educativo debe responder a la necesidad de integrar la población, o al menos las nuevas generaciones, en la sociedad en que viven, tanto nacional como internacional, prepararla para asumir la gama de transformaciones posibles de las mismas y transmitir el tipo de conocimiento que define el modo de producción económico, científico y social. Para responder a esa doble función, a lo largo de la historia los sistemas educativos se han ido modificando para establecer los ejes de conocimiento acordes con el cambio de las sociedades y así sucesivamente la asignatura eje fue pasando desde el latín a las matemáticas y a la computación con etapas intermedias en la lengua vernácula, la filosofía, la historia y las ciencias naturales.

En América Latina la expansión cuantitativa se procesa a partir de una educación que se encontraba en una etapa de formación humanística literaria y junto a la generalización del sistema de educación tradicional se expande un modelo abandonado en la preguerra por los países en los que se había originado, para desarrollar progresivamente uno fundado en las ciencias experimentales y las matemáticas modernas, a la vez que exponían el conocimiento de las sociedades contemporáneas para un alumnado que pasaba a ser la representación de la sociedad toda.

Si bien en los sistemas educativos latinoamericanos existe conciencia del progresivo desfasaje entre el conocimiento que se imparte y el conocimiento contemporáneo, en muy pocos casos se asumió como objetivo la transformación del conocimiento escolar para preparar a los países para la sociedad industrial y menos aún para la revolución científico-tecnológica que se está procesando en el hemisferio norte. Las reformas que se aplicaron consistieron más en agregación de asignaturas que en definición de ejes modernos del conocimiento y en muchos casos la prioridad fue asignada a la reorientación de la matrícula hacia las formaciones manuales, técnicas o comerciales. Lo anterior explica la escasa innovación en materia de educación primaria, la incertidumbre en las orientaciones de la secundaria, la ausencia de una orientación científica dominante en las universidades y la omisión del conocimiento de las estructuras sociales contemporáneas y de sus actores grupales a lo largo de todo el sistema educativo.

El quinto problema es el de la evaluación de lo que se aprende y de las vías para asegurar en forma planificada una evolución constante de los

sistemas educativos en relación con el medio sociocultural en que se desenvuelven. Poco se sabe de la 'calidad del producto' que sale de cada curso, nivel o carrera y resulta sintomática la inexistencia de pruebas nacionales o sectoriales, no necesariamente para aprobar cursos o niveles (lo que tal vez sería necesario) sino al menos para que la propia organización evalúe la enseñanza que administra. En los países en que se aplican pruebas de selección para la admisión a las universidades ellas no son posteriormente utilizadas para interrogarse sobre la formación secundaria y se acepta como un 'dato' que los mejores puntajes invariablemente corresponden a establecimientos privados. Mientras tanto, el análisis anterior acerca de la escasa efectividad de los cambios educativos planificados plantea serias dudas acerca de la pertinencia de algunas metodologías tales como las reformas integrales, que al desconocer la segmentación social y educativa propia del sistema, resultan, aún sin quererlo, pensadas para un sector en particular y a veces en desmedro de otros. En ese sentido no han sido exploradas vías de planificación que se propongan modificar contenidos y calidad de una asignatura considerada básica — lenguaje, matemáticas, conocimiento de la sociedad — a lo largo de la totalidad del sistema educativo, o las relativas a la microplanificación eligiendo poblaciones meta que tienen características sociales, culturales y económicas específicas, para modificar la eficiencia y la calidad de la enseñanza que reciben. Siempre es necesario recordar que sin evaluación de lo existente no pueden realizarse cambios y que éstos sólo son significativos si son planificados y progresivos. La ley y el decreto de por sí no crean el conocimiento.

Un sexto y último problema significativo a considerar es el de los educadores. La expansión en volumen y participación relativa posiblemente sea la más alta entre todas las ocupaciones y profesiones de la Población Económicamente Activa de la región. Pocos países tenían, al iniciarse el proceso, un sistema sólido de formación normalista, casi ninguno, de formación de profesores de enseñanza media, y ninguno de formación de profesores e investigadores para las universidades, de alcance nacional. En el caso de los maestros se realizó un considerable esfuerzo de profesionalización para sustituir a los educadores empíricos. Sin embargo, este positivo proceso se acompañó de otros que afectaron las expectativas. Entre ellos cabe mencionar:

a) El descenso en las remuneraciones y en la consideración social, que afectó la selección para el ingreso en esa carrera.

b) La creación de institutos normales o equivalentes en un número muy considerable de instituciones y puntos del territorio, que si bien faci-

litó el reclutamiento de maestros en las regiones y en algunos casos permitió el conocimiento del medio sociocultural, se realizó sin orientaciones técnicas y controles que aseguraran la calidad.

c) En algunos países la formación fue elevada a nivel terciario, con rasgos positivos en lo académico, pero con una simultánea intelectualización de la formación y desprendimiento de la práctica pedagógica en contextos socioculturales reales. En el caso de los educadores de nivel medio, los esfuerzos fueron fragmentarios, pocos países tienen un cuerpo docente técnico y la carrera fue separada simultáneamente de la normalista y de los centros de investigación y ramas de conocimiento especializados en la universidad, funcionando como educación superior no universitaria o como universitaria específicamente pedagógica, lo que debilitó contenidos y prácticas científicas y no permitió canalizar hacia la docencia recursos humanos de formación universitaria.

Finalmente, así como la mayoría de las universidades no incorporó la formación en ciencias básicas — manteniendo las orientaciones profesionalizantes —, no se desarrolló el nivel cuaternario ni los departamentos de investigación, donde se establecerán los mecanismos regulares de formación docente.

El problema de la formación, capacitación y actualización docente en su triple vertiente de conocimientos específicos, del medio sociocultural y de pedagogía y didáctica, subsiste como impedimento para la transformación cualitativa de la educación.

La segmentación del sistema universitario⁴

Circuitos Académicos

En el nivel terciario, la enorme expansión de la cobertura ha sido paralela a una marcada segmentación de los sistemas universitarios, que se manifiesta fundamentalmente a través de los indicadores de origen social de los estudiantes, nivel de los conocimientos que se imparten en las unidades académicas e inserción ocupacional de los egresados.

Un complejo conjunto de elementos parece haber confluído para configurar esta segmentación. La ausencia de datos empíricos que permitan la definición del origen social de los estudiantes, el seguimiento de las cohortes a través de su inserción profesional y su desempeño en las posi-

⁴ El desarrollo de este tema se apoya en RAMA, G. W. Condiciones sociales de la expansión y segmentación de los sistemas universitarios. In: BRONGENMAGER, G. et alii. *Universidade, clases sociales y poder*. Caracas, Ed. Ateneo de Caracas/CENDES. 1982.

ciones sociales, la medición de los niveles de formación universitaria, el análisis de la composición social y de la inserción de los cuerpos docentes en las posiciones de poder, la determinación de los niveles de eficiencia de los distintos segmentos del sistema, etc., torna aventurado el intento de plantear un esquema que incluya las causas, el funcionamiento y las consecuencias de este fenómeno.

Ello no significa que no exista, tanto en los medio académicos como en el mercado de trabajo y en los círculos de dirigentes, una clara conciencia sobre las diferencias existentes en el 'valor' de los títulos universitarios o la acreditación profesional, de acuerdo con el nombre del centro en que se haya obtenido la formación. La mera experiencia demuestra que existen pautas, aunque no sean explícitas ni estén codificadas, que rigen la elección de los egresados universitarios para ocupar las distintas posiciones que el ámbito social ofrece, tanto en las esferas productivas y de servicios como en el aparato estatal, y que dichas pautas relacionan las posiciones a cubrir con los niveles de la formación universitaria de los postulantes, aunque formalmente estos posean el mismo título profesional.

Las reflexiones que siguen intentan interpretar el funcionamiento de la segmentación del sistema universitario como una forma de articulación entre las funciones que cumplen los distintos centros de formación universitaria y los requerimientos de las posiciones a ocupar en la sociedad, pero debe tenerse presente que la expresada carencia de una amplia base empírica confiere a la interpretación el carácter de hipótesis.

En cuanto al surgimiento de esta estructura segmentada, debe marcarse su relación con el proceso de modernización y diferenciación social, en sociedades donde, sin embargo, el poder continúa, en la mayor parte de los casos, fuertemente concentrado. La expansión de la matrícula por encima del incremento de las posiciones de cúpula ha planteado una contradicción entre la universidad como agencia reproductora del sistema social y las tendencias a la selección meritocrática que supone el universalismo del conocimiento. A ello se ha sumado la contradicción existente entre el tipo de socialización política y el sistema de valores que se procesan en universidades cuya matrícula se ha multiplicado aceleradamente y aquellos que sustentan ciertos grupos sociales para los cuales incluso el pluralismo teórico es inaceptable como marco para la socialización de las nuevas generaciones.

Finalmente el cambio ya anotado en el origen social de los estudiantes, con su potencial efecto de democratización social, afecta la estratificación prevaleciente. Los grupos sociales superiores, que no han podido resistir la expansión de la matrícula, la desvirtúan por medio de la crea-

ción de circuitos de enseñanza exclusivistas, donde la calidad académica se complementa con las barreras económicas para el ingreso; el proceso se refuerza con la articulación de esos circuitos, hacia abajo, con establecimientos preuniversitarios privados, y hacia arriba con empresas privadas e instituciones estatales que dan prioridad en el reclutamiento para posiciones de jerarquía a los egresados de esos circuitos.⁵

Por otra parte, en todo sistema universitario, ciertas unidades académicas tienen a su cargo la formación de generalistas y otras la de los técnicos. En general, las posiciones de dirección en las organizaciones sociales son adjudicadas a los universitarios con una formación general, mientras que las posiciones de gestión o asesoramiento corresponden a las formaciones más específicas. Esta distinción entre la formación de técnicos y la formación de dirigentes, aunque sutil, es socialmente percibida. En general puede decirse que cuanto más específica es la formación técnica, más limitado al plano de la gestión es el destino profesional, mientras que las posiciones que a la larga pueden culminar en puestos de dirección suelen ser reservadas para los egresados con una formación más amplia.

Dentro de esa división muy general, cuentan, para la segmentación de los sistemas universitarios, dos elementos que tienen más peso que el contenido curricular. El prestigio de los centros de formación destinados a los generalistas es mayor cuanto más elevado sea el origen social de los estudiantes y mayor la jerarquía social y la inserción en el aparato de poder de los docentes. El desempeño paralelo de la docencia y de posiciones superiores en la conducción política, económica o financiera vale no sólo como índice del nivel de conocimientos profesionales, sino por la experiencia que confiere en el ejercicio del poder.

Los requerimientos para la formación de los técnicos se relacionan más estrechamente con el nivel científico-técnico de la enseñanza, que es verificado luego a través de la gestión de los egresados. Sin embargo, la característica fuertemente adscriptiva que tiene el ingreso a posiciones cuyas funciones son técnicas, pero cuyo ejercicio supone además una participación en el poder, implica que el prestigio de este tipo de centros de formación tenga también una estrecha relación con el elevado nivel social de su alumnado, ya que el otorgamiento de esas plazas implica una vinculación entre los postulantes y los dirigentes de las organizaciones sociales de que se trate.

Finalmente, por debajo de los dirigentes y de los técnicos, figuran las ocupaciones en el área de servicios en posiciones asalariadas, hacia las que

⁵ PARRA, R. & CARVAJAL, M. E. La universidad colombiana, de la filosofía a la tecnocracia estratificada. In: BRONGENMAGER, G. et alii. *Universidad, clases sociales y poder*. Caracas, Ed. Ateneo/CENDES, 1982.

se canaliza a la masa de nuevos estudiantes que han ingresado en el sistema de educación superior luego de haber cursado los anteriores en establecimientos de bajo nivel, y que carecen del capital cultural que las familias de élite transmiten a sus hijos. Para esta nueva masa se ha desarrollado un circuito académico que imparte conocimientos de un nivel objetivamente inferior. Está constituido tanto por universidades privadas cuya matrícula se recluta entre los estudiantes que no han conseguido ingresar a las universidades oficiales y privadas prestigiosas y que ofrecen la ilusión de un título fácil de conseguir, como por las pequeñas universidades provinciales carentes de recursos humanos y materiales para sostener un buen nivel académico.

Se configura así un sistema de circuitos universitarios que se articulan con sistemas educativos preuniversitarios de naturaleza similar. El resultado es que la potencialidad democratizadora y la ampliación del sistema de capacitación de recursos humanos que supone la expansión cuantitativa de la educación latinoamericana en los últimos treinta años, quedan parcialmente anuladas por un mecanismo de defensa de la estratificación social previa, que se apoya en la 'facilidad' académica de los estudios ofrecidos a los grupos sociales de origen medio-bajo y proletario. En consecuencia, estos reciben una acreditación formal y no obtienen un real desarrollo de sus capacidades.

Ciertamente en todo sistema las universidades y las unidades responsables de la formación en determinadas carreras tienen desigual jerarquía académica: en algunos países la evaluación de ese orden jerárquico se realiza anualmente, mediante encuestas públicas respondidas por académicos y empresarios que califican a las distintas unidades de formación por su nivel (por ejemplo, *Le Monde de l'Education* publica anualmente "Les palmarès des universités et grandes écoles").

La diferencia con América Latina consiste en que en ella las universidades parecen haber quedado cristalizadas en cuanto a niveles sociales y de formación, y que una vez tipificadas como pertenecientes a uno de los segmentos que comunican origen social con mercado de trabajo, las posibilidades de cambio de nivel son extremadamente difíciles. Pero el elemento más importante es que el circuito de bajo nivel en la región no alcanza en realidad a tener una mínima calidad universitaria y por lo tanto el acceso al mismo sólo implica una acreditación formal.

Un Intento de Sistematización

La complejidad de las relaciones que han sido apuntadas puede ser

reconsiderada en una perspectiva estructural y analítica que, al otorgar peso diferencial a las variables consideradas como determinantes, posibilite una generalización comprensiva de la heterogeneidad de la socialización universitaria, aunque debe repetirse que esta generalización no cubre todas las interacciones concretas.

En el Cuadro *Posiciones sociales resultantes de formaciones universitarias*, se presenta la interacción de las variables 'origen social de los estudiantes', 'calidad académica de la unidad de enseñanza universitaria' y 'orientación de la formación', que dá lugar a un conjunto de 'celdas' en las que se registran las situaciones tipo de las posiciones sociales que desempeñarán los egresados universitarios según su respectiva posición. El Cuadro resume un modelo de explicación, que permitiría comenzar a comprender la gama real de las relaciones sociales establecidas a través y en el interior del sistema universitario y, en consecuencia, objetivarlas mediante la comparación de formas sociales concretas con el referente construido. Obviamente, este intento de explicación requiere investigaciones empíricas que o bien otorguen validez a las hipótesis, o bien las modifiquen.

La primera variable es el **origen social de los estudiantes**. Se establecen tres niveles (alto, medio y medio-bajo), considerando comprendidos en esta clasificación grupos sociales jerarquizados de acuerdo con el nivel de participación de sus familias en el ingreso, en el poder y en la cultura. No se intenta ponderar los factores indicados, sino que se entiende que la resultante es una determinada imagen del papel de la formación universitaria, un proyecto de destino social para los hijos y una capacidad de obtenerlo, que se dan jerarquizadamente en cada nivel.

No están consideradas como variables específicas el sexo, la formación educativa preuniversitaria de los estudiantes — que es sin embargo una dimensión sobresaliente del origen social de los que llegan a la universidad — ni tampoco la competitividad y la orientación hacia el logro, y menos aún la capacidad individual.

Es evidente que la división en estratos que se ha planteado no revela ni las distancias ni las relaciones de dominación existentes entre los grupos sociales comprendidos en ellos, ni tampoco establece referencias al grado de movilidad existente en la sociedad. Ese conocimiento sería sin embargo fundamental, en el caso de una investigación empírica para ubicar el grado de apertura del sistema universitario en relación con las clases sociales, al igual que para correlacionar la congruencia de dicha apertura con las expectativas de movilidad internalizadas por los grupos sociales relativamente inferiores que acceden a la universidad.

La segunda variable es la **calidad académica de la unidad de enseñan-**

**Posiciones sociales resultantes de
formaciones universitarias**

Origen social estudiantes	Nivel de conocimientos de la unidad académica de formación				
	Alto		Bajo		
	Formación orientada a posiciones de		Formación orientada a posiciones de		
	Dirigentes	Técnicos	Dirigentes	Técnicos	Acredita- ción formal
A	B	C	D	E	
Alto	Elite Dirigente	Tecnocracia Moderna	Posiciones adscriptivamen- te logradas	Desempeño de posiciones distintas de la formación teó- ricamente reci- bida.	Status cultural
	1	1	1	1	1
Medio	Posiciones elitarias de representación	Profesionales de encuadra- miento	Burocracias políticas provinciales	Desempeño pseudotécnico en Estado y pequeñas empresas	Status simbólico Ocupación según expe- riencia y origen social
	2	2	2	2	2
Medio bajo	Gestores de la élite dirigente	Profesionales de gestión	Inserción posicional incongruente	Ejecución de tareas de nivel técnico no universitario	Desocupa- ción en las áreas en que han sido forma- dos
	3	3	3	3	3

Fuente: RAMA, G. W. Condiciones sociales de la expansión y segmentación de los sistemas universitarios. In: BRONGENMAGER, G. et alii. **Universidad, clases sociales y poder**. Caracas, Ed. Ateneo/CENDES, 1982.

za **universitaria**. Por una simplificación necesaria para el análisis se consideran dos sub-variables: niveles académicos alto y bajo. Al respecto es necesario precisar que se consideran unidades académicas a facultades, carreras o departamentos, es decir, compartimentos que tienen por función relevante la formación en un determinado conocimiento o en una especialización técnica o científica y que finaliza con un título teóricamente habilitante para el desempeño de una ocupación.

La tercera variable es la **orientación de la formación** de la unidad académica, entendiéndose por tal el nivel de inserción social hacia el que conduce teóricamente la formación que imparte.

La educación está normalmente asociada a otras dimensiones sociales, tales como el poder en el sistema político o económico (formación de dirigentes), el dominio de un campo del conocimiento (formación de técnicos y científicos) o el *status* cultural (acreditación). En los dos primeros la relación entre el nivel de la formación y la posición jerárquica y ocupacional es muy estrecha, mientras que en el tercero — y fundamentalmente como efecto del desfase entre el crecimiento de la matrícula y el incremento de las posiciones ocupacionales que requieren educación — se produciría una desvinculación entre ambas dimensiones.

La clasificación no implica necesariamente que el futuro egresado se inserte en el nivel social al que se orientó su formación, ya que ello dependerá — cada vez más — del origen social del estudiante y del nivel académico de la unidad de formación. Esta última puede tener, en cuanto a la inserción social de sus educandos, objetivos poco compatibles con el nivel de enseñanza que imparte, lo que puede determinar que la inserción sea del tipo concebido pero en el nivel jerárquico inferior (formación de dirigentes con bajos niveles académicos, que los conduce al desempeño de posiciones de ese tipo pero en escalones secundarios de las instituciones), lo que no invalida a la unidad académica, sino que la 'fija' en relación con un tipo de clientela que conciente o inconcientemente conoce la limitación pero, como no puede aspirar al nivel académico más alto, no sólo la acepta, sino que se satisface con la gratificación simbólica de orientación.

Por eso, las orientaciones hacia la formación de dirigentes y técnicos figuran tanto en unidades de calidad académica alta como baja, mientras que la acreditación cultural surge como una tercera columna dentro de las nombradas en último término.

Por ejemplo, la formación en ciencias sociales o en historia recibida en una unidad académica de alto nivel, implica un tipo de conocimiento que puede traducirse en el ejercicio ocupacional y por tanto se incluye bajo el rótulo de 'técnicos', con el sentido de conocimiento de una especialidad y capacidad para ejercer una ocupación. La misma carrera en una unidad de baja calidad académica no redundará más que en una acreditación formal ya que el egresado no posee los conocimientos adecuados pa-

ra ejercer la ocupación para la que fue formado, por lo que la inserción ocupacional seguramente se realizará en posiciones inferiores a las que teóricamente podría aspirar por su título, y que no requieren para su desempeño el número de años de estudio invertidos.

El Cuadro analizado procura explicar el fenómeno de heterogeneidad universitaria y establece la tendencia de la inserción ocupacional y no de las futuras carreras ocupacionales, durante cuyo transcurso el papel de la formación pierde progresivamente peso en relación con la experiencia y el aprendizaje en el ejercicio profesional. Pero el punto de inicio de una carrera es progresivamente importante en la determinación de su decurso futuro.

Resultados Sociales y Académicos de la Segmentación

Lo analizado en las páginas anteriores indica que la organización académica del sistema universitario ha estado regida por dos principios fundamentales.

El primero de éstos consistió en canalizar la enorme demanda de matrícula en una serie de circuitos académicos de desigual jerarquía de conocimientos, de educandos de diferente origen social y de resultados diferentes en cuanto a los tipos de formación. Todo ello se tradujo en incorporaciones a segmentos distintos del mercado de empleo y a posiciones con *status* sociales de distinto orden jerárquico.

Ya fuera como resultado de políticas intencionales, o sólo como consecuencia de políticas contradictorias (públicas o privadas, promovidas por distintos grupos sociales) el sistema universitario segmentado, en las etapas iniciales de su funcionamiento, trajo consigo un considerable conformismo social. Del lado de la demanda educativa de los grupos sociales que por primera vez enviaban hijos a la educación superior, no existía la información adecuada sobre la naturaleza de la universidad y sobre las reglas de funcionamiento de los mercados de empleo; en consecuencia el acceso a cualquier tipo de educación superior era percibido en sí mismo como un avance social, cualquiera fuese el nivel efectivo de estudios de la unidad académica a la que se hubieran incorporado. Los mismos jóvenes de estos estratos con mayor información, podían percatarse de que no todas las universidades eran iguales; sin embargo, tenían conciencia de que los de su grupo social o de su colegio fracasaban en los intentos de aprobar exámenes de ingreso a universidades más prestigiosas, por lo que la elegida podía considerarse *second best*. Finalmente, tanto los padres como los hijos de esas familias, percibían que la modernización acelerada de la estructura ocupacional estaba generando un considerable volumen de

posiciones de diversa jerarquización, pero todas superiores a las que detentaban los de la generación anterior, y que para acceder a ellas se requería algún tipo de titulación universitaria.⁶

El segundo principio es que el sistema de circuitos no sólo satisfacía a la vez los intereses de los “demandantes” y de los “defensores” de las posiciones universitarias, sino que además era una forma de responder a una peculiar demanda de recursos humanos calificados. Ante sistemas productivos heterogéneos en cuanto requerimientos técnicos, ante organizaciones productivas de desigual captación de beneficios en el mercado, ante un sistema de distribución de ingresos jerarquizados no sólo por grandes niveles educativos sino también al interior de estos mismos niveles, en conclusión, ante un sistema segmentado de mercado de empleo, los estudios universitarios se organizaron de acuerdo con la misma lógica: hubo así un ajuste funcional del sistema universitario al mercado de trabajo, y a una organización de las relaciones sociales presidida por una fuerte polarización.

Es posible que de esta manera los distintos segmentos del mercado productivo hayan obtenido los recursos humanos universitarios en el nivel de calificación que les satisfacía y en el nivel de ingresos que estaban dispuestos a remunerar; es posible que el sistema de poder haya logrado, con ese tipo de expansión universitaria, crear conformidad en diversos grupos de la sociedad nacional; es seguro que los grupos de cúpula se aseguraron así el carácter selectivo de las instituciones en que se formaban.

A mediados de la década de los ochenta, el agotamiento del ciclo de cambio estructural y los efectos de la recesión económica presente, han frenado la expansión de las ocupaciones no-manuales de nivel medio a las que accedían los egresados universitarios. Comienzan a producirse entonces frustraciones sociales, “ausencia de futuro”. La competencia por las posiciones ocupacionales superiores, cuyo número es insuficiente, determina que una parte de los más calificados acepten posiciones de menor *status*, desalojando en la competencia a los egresados de circuitos académicos de menor calidad y así sucesivamente; los egresados de circuitos universitarios de bajo nivel quedan en consecuencia desplazados del mercado o se ven obligados a desempeñar tareas de jerarquía inferior, que nada tienen que ver con su formación.

Desde el punto de vista de las personas y del desarrollo, se pierden años de actividad en estudios “formales”, y fundamentalmente la oportunidad de haber formado en el mejor nivel científico a generaciones cuyo futuro ocupacional se proyecta al siglo próximo; desde el punto de vista

PARRA, Rodrigo. *Ausencia de futuro: la juventud colombiana*. Bogotá, CEPAL. Plaza y Janés, 1985.

de la transformación social, se anula el “élan” democratizador implícito en la expansión de la educación superior y se refuerza la jerarquización social de tipo estamentario, con un reconocimiento meritocrático sólo aparente de los que detentan las posiciones superiores.

Desde el punto de vista del desarrollo de los conocimientos y de la capacidad científica y tecnológica indispensable para que América Latina pueda abordar el siglo XXI (que contiene infinitas incertidumbres, y tal vez como única certidumbre la de que la sociedad y la producción material y social requerirían de altas capacidades científicas y de innovación) al igual que desde el punto de vista de la democratización social y de la cultura, los modelos aplicados han significado una considerable pérdida en tiempo histórico, que habría sido valiosísimo en la dinámica del cambio y en la acumulación de conocimientos, y que actualmente sólo se traduce en frustraciones sociales.

Los temas actuales son: cómo restablecer los objetivos específicos de la universidad — los del conocimiento — en el marco de un tiempo histórico que los exige en forma perentoria; cómo evitar el despilfarro de recursos humanos de nivel formalmente superior, y cómo establecer condiciones académicas para la formación y promoción de nuevos grupos sociales que constituyan un sector académico ideológicamente plural, definido por la cultura y capaz de elaborar propuestas alternativas para el desarrollo y el cambio social.

Para ello, el capítulo siguiente analizará en forma heterodoxa el tema de la calidad académica, concibiendo esta última como un proyecto que exigiría modificaciones estructurales. Para asumirlo, se hace necesaria previamente una discusión de los actuales problemas del conocimiento en las universidades, incluso en aquellas de mayor prestigio en su campo.

La calidad de la enseñanza superior

El planteamiento anterior indica que el desarrollo de la educación superior ha estado rigidamente condicionado por demandas y políticas correspondientes a dimensiones políticas y de clase social, y a la rápida transformación de la estructura social, especialmente en sus aspectos de modernización. Más aún, las concepciones de educación como subsistema responsable de la formación de recursos humanos la han orientado hacia la adecuación a un mercado de empleo (el existente, con ciertas proyecciones) lo que por definición excluye los efectos de “mutación” que en el desarrollo introduce el acelerado cambio científico y *a fortiori* la formación de científicos para un mercado de empleo aún inexistente o escaso.

Lo dicho significa que la universidad no es considerada como institu-

ción y grupo social específico, cuyos objetivos no pueden ser otros que el desarrollo del conocimiento, independientemente de la estructura del poder, de las clases sociales o del destino ocupacional y del *status* de las personas que se formen.

La educación superior ha funcionado en consecuencia como una institución social sumamente dependiente, sin capacidad de intervenir en la dinámica de cambio a través de su papel específico en el incremento y difusión del conocimiento.

Por lo ya dicho, el grupo social académico universitario, y sus valores y normas relativos al conocimiento, han influido poco en las orientaciones de la educación superior, y se han diferenciado escasamente como grupo, en relación a los valores propios de los sistemas políticos, económicos y de clases sociales. Mas aun, el carácter externo de los determinantes ha llevado a analizar la educación en términos de oposiciones que no son las sustantivas de su acción: limitación de formación para ajuste al mercado de trabajo/libertad de competencia; políticas cuantitativas/políticas cualitativas; democratización/selección social; universidad pública/universidades privadas de varios tipos; etc. O bien, como respuesta a las presiones externas, se ha incrementado una tendencia de defensa de lo existente, que no es otra cosa que una universidad profesionalizante, de acuerdo a pautas muy corporativas, más propias de los cuerpos profesionales que de los académicos.

En este marco, el problema de la calidad de la educación superior no es abordable si no es en la perspectiva de una reorientación de la universidad hacia sus propios fines, que en la etapa de transformación científico-tecnológica que se encuentra la humanidad — y que algunos califican de tercera revolución industrial — constituyen los motores de cambio más vigorosos, no sólo de la producción sino de las transformaciones futuras de las sociedades. Lejos de una pura visión científicista, se debe recordar — como lo hace el Collège de France en sus **Propositions pour l'enseignement de l'avenir** — que, como responsabilidad ética de la educación “uno de sus objetivos mayores podría ser inculcar las disposiciones críticas que enseñan las ciencias de la naturaleza y las ciencias del hombre”, lo que implica “desarrollar un respeto sin fetichismo de la ciencia como forma lograda de la actividad racional” recordando que “la enseñanza debería reunir así el universalismo de la razón que es inherente a la intención científica y el relativismo que enseñan las ciencias históricas, atentas a la pluralidad de sabidurías y de sensibilidades culturales”.

El desarrollo de las ciencias en los sistemas educativos latinoamericana-

COLLEGE de France. Propositions pour l'enseignement de l'avenir. In: **Le Monde de l'Education**. Paris, maio, 1985.

nos sin embargo, por carecer de los estímulos de un sistema científico-tecnológico en la producción y de la impregnación científica de la sociedad, sólo es posible en la medida en que responda a un proyecto social propulsado desde el Estado, con coherencia de medios y fines. Para ello habría que considerar la universidad no como una mera resultante de las distintas fuerzas que condicionan su desarrollo, sino como parte de un proyecto de transformación de la sociedad: esto no sólo requiere, como es obvio, uno o más grupos con poder social para promoverlo, sino también de la constitución de un grupo de científicos, en el seno de la universidad, cuyas orientaciones de acción se rijan por pautas diferenciadas de desarrollo del conocimiento, y que a partir de ellas puedan reivindicar un tipo nuevo de orientación universitaria.

Continuidad de las Formaciones Profesionales

La universidad básicamente continúa siendo en América Latina un centro cuya función casi exclusiva es la formación en determinadas profesiones o ejercicios. El principio que determina su organización interna no es la división y complementariedad de los tipos de conocimiento, sino la diferenciación de las ocupaciones que existen en el mercado de trabajo: éstas, de acuerdo al incremento de calificaciones reales o estimadas que requieran para su ejercicio, dan origen a ámbitos especiales de formación universitaria o lo perpetúan, a pesar que las transformaciones tecnológicas y productivas las hayan "vaciado" de calificación. Muchas veces sólo subsiste como determinante de su existencia una disposición legal que protege el ejercicio de un profesional titulado.

En dicho esquema, la formación tiene las características básicas de los aprendizajes artesanales. El conocimiento está ligado a un campo específico de aplicación, y los docentes pueden compararse a los maestros artesanos, que transmitían una especialización a sus discípulos. Esto también se expresa en una organización académica de origen medieval basada en la reunión del maestro y los discípulos, al margen de la transformación de los medios de comunicación: éstos hacen posible comunicarse a distancia, difundir mensajes de emisores altamente calificados a un número teóricamente infinito de receptores, incorporar al mensaje imágenes y demostraciones empíricas, hacer una alternancia de explicaciones o provocar contradicciones entre los distintos emisores, entre sí o ante las preguntas de los educandos.

La naturaleza de la formación profesionalizante ha implicado:

- a) Ingreso de los estudiantes a carreras y no a áreas de conocimiento,

con lo que no se han constituido las bases de formaciones científicas. Al contar con estas bases, se haría posible comprender que el conocimiento técnico está históricamente condicionado; al no tenerlas se absolutiza el conocimiento técnico existente, que en verdad está sujeto a una obsolescencia acelerada.

b) Exclusión de las posibilidades de desarrollar capacidades científicas entre los educandos, y de las de orientar los aptos hacia las formaciones en las ciencias básicas; en la actual estructura, estas sólo pueden ser reemprendidas en formaciones de postgrado, tras preparaciones profesionales.

c) Bloqueo de una sólida formación científica de base que, en las actuales circunstancias de transformación de conocimiento y técnica, es la única posibilidad de poder adaptar y reciclar los conocimientos adquiridos. Esto es especialmente importante debido a la incertidumbre del futuro, tanto respecto del horizonte de la ciencia como del de las diversas formas de organización social que podrían caracterizar los países de la región.

d) Rigidización de toda la estructura de formación, dado que las transferencias entre formaciones técnico-empíricas son casi imposibles, al igual que la creación de nuevas áreas de formación técnica capaces de responder en forma dinámica a los cambios del conocimiento y de la especialización funcional.

e) Debilitamiento de la formación de centros o departamentos definibles por el conocimiento y no por la técnica, y del desarrollo de una enseñanza de nivel de especialización de postgrado, en ciencias de la naturaleza y del hombre y en el campo de la cultura, en la que se promueva la investigación y la preparación de los cuadros docentes.

f) Falta de desarrollo de los conceptos de la unidad de la ciencia y de pluralismo en las formas de aproximación al conocimiento, que son las características de la evolución del saber. Estos en principio son poco compatibles con la formación profesional que se rige por los límites legales o sociales del desempeño ocupacional, por los conocimientos ya adquiridos (y no por los que podrían adquirirse en el futuro), y por las demandas de organizaciones productivas y sociales hoy vigentes, pero que no son más que formaciones histórico-culturales de duración muy limitada, incluso inferior a las del período activo del profesional formado en la universidad.

g) Consideración del conocimiento técnico como patrimonio exclusivo de la universidad, que puede transmitirse en su totalidad por las vías educativas formales, concibiendo así al egresado universitario como una especie de Palas Atenea, que nació de la cabeza de Zeus ya armada con casco y lanza. Sin embargo, los niveles de conocimiento técnico en las economías y sociedades latinoamericanas son muy heterogéneos, y no hay un promedio válido para todos; su desarrollo se produce en las firmas y organizaciones respondiendo a renovaciones tecnológicas, innovaciones científicas, respuestas a demandas del mercado, etc., por lo que se procesa en ámbitos cerrados o casi cerrados, y su aprendizaje sólo se puede realizar en las mismas firmas y organizaciones o en programas formales que necesariamente las incluyan.

La inercia de las estructuras sociales, realizada por las corporaciones profesionales por la vía de la profesionalización de los estudios, establece un inevitable retraso y rechazo a los logros de la investigación científica, a la demanda de cambios y alternativas existentes en la sociedad y a la transformación de la cultura que se está procesando en forma continua.

Esta inercia no tiene, en la mayoría de los países latinoamericanos, un freno y una respuesta alternativa en grupos científicos e intelectuales ajenos a la universidad. Parafraseando la imagen weberiana sobre las relaciones entre el sacerdote y el profeta, se puede decir que es muy limitado (aunque ahora ya menos) el espacio ocupado por los "profetas" — en el sentido de no institucionalizados y heterodoxos — de la cultura y de la ciencia, y que "los sacerdotes" universitarios, lejos de transmitir un saber consolidado y siempre algo dogmático de la institución académica, expresan el saber de las corporaciones profesionales, con lo que su "religión" es la propia de los ámbitos de la estructura productiva, política o social.

La Innovación y el Desarrollo del Conocimiento Científico, Social y Cultural

Los análisis acerca del papel reproductivo de la educación en general y específicamente de la educación superior han enfatizado los aspectos de la reproducción social. Respecto de América Latina, cabe en este sentido observar que la enorme transformación a partir de estructuras sociales no consolidadas, en un proceso caracterizado por la escasa legitimidad y la debilidad cultural de las cúpulas de poder, vuelve muy precario tanto el control de las demandas educativas como la capacidad de socializar en el marco de los valores de dichas cúpulas.

Inversamente se ha analizado poco cómo esas demandas de acceso,

por la vía educativa, a la cultura, al *status* y al poder se han canalizado casi siempre en los periclitados moldes institucionales preexistentes, con el acuerdo tácito de “defensores” e “invasores” de la universidad. Aunque hubo una revolución cuantitativa que expandía la matrícula superior, equivalente a menos de dos estudiantes por cada 100 jóvenes de 20 a 24 años en 1950, a uno de cada 6 en los alrededores de 1980 en el conjunto de la región, los cambios en la concepción de la universidad han sido mínimos. Como ya se dijo el sistema se segmentó y se descalificó culturalmente para los circuitos de enseñanza dirigidos a los recién llegados de origen sociocultural más bajo; sin embargo, formalmente hubo “más de lo mismo”, y el modelo de universidad simplemente amplió su cobertura.

Esta ausencia de innovación no es diferente a la que prevaleció en la totalidad del proceso de transición de la región en las pasadas dos décadas. Se supuso que el crecimiento económico era no sólo condición necesaria sino suficiente del desarrollo social; se consideró la difusión de los consumos de bienes industriales como pauta de modernización de la sociedad, cuando no de equidad; se percibió el crecimiento desmedido de las ciudades e aún más de las metrópolis como manifestación del progreso, y así sucesivamente. Entre las perspectivas dominantes, para ubicar el proceso universitario cabría evocar las siguientes:

a) La noción de que democratizar implicaba ampliar a un mayor número de grupos el acceso a instituciones que existían en el pasado reservadas para ciertas minorías o élites;

b) La percepción del cambio como un proceso de acumulación que se manifiesta en indicadores cuantitativos (más producto, más personas educadas en tal nivel, etc.) registrados en medidas estadísticas;

c) La noción de que los procesos sólo pueden realizarse por una sola vía, por la que sociedades, economías y sistemas deben transitar, y cuyo modelo está fijado por los procesos de las sociedades centrales;

d) Finalmente, una creencia fetichista en un saber que es único y absoluto, que no se rige por la relatividad del tiempo y del espacio sociocultural, y que tiene de una vez para siempre sus intérpretes, concepción que, en el caso de las ideologías, las transformó en “conocimientos científicos”, y que, en el caso de las técnicas de ingeniería económica y social, llevó a considerarlas como un saber no ideologizado, “objetivo” y no accesible a los profanos.

Por último, a una etapa de expansión de las formas capitalistas (no se entra aquí a analizar a qué costos sociales, políticos y culturales) correspondió una actitud imitativa y de dependencia respecto de los aspectos externos de la cultura y las organizaciones de los países que encarnaban el capitalismo avanzado, la que incluso comprendió mirar nuestra cultura y nuestros problemas con la mirada de los países desarrollados. Todo esto se tradujo en la captación de meras formas, sin los contenidos que les dan origen, y sin tener en cuenta cuáles son los mecanismos de innovación que alimentan la renovación de contenidos y formas. Uno de los ejemplos fue el intento de modernizar las universidades aplicando la forma institucional del profesor de dedicación exclusiva, sin pensar que esa forma fue la resultante de un proceso de investigación sostenido por una demanda externa, por una diferenciación de instituciones de investigación con equipamiento y recursos, y que tenía como precedente el desarrollo de la enseñanza de las ciencias básicas en universidades que habían sido orientadas o concebidas como centros de conocimiento científico en el que se apoyaban las formaciones profesionales y técnicas.

En la perspectiva de la presente crisis económica y de los modelos de desarrollo aplicados en los países de la región: de la contestación e insatisfacción a las que están sometidos los modelos vigentes en los polos del dominio mundial; de las transformaciones que están produciéndose en ellos, no sólo en lo científico-tecnológico, sino que las formas mismas de las relaciones en el seno de la sociedad y entre ésta y el Estado, corresponde preguntarse cuáles pueden ser algunas de las líneas de desarrollo de la educación superior en América Latina. La pregunta implica no sólo que la universidad no ha estado a la altura de los requerimientos de la transformación de las sociedades, sino también que el modelo de desarrollo anterior no fue ni acorde con sus valores declarados ni eficiente en cuanto a la solución de los problemas del desarrollo y de equidad, y que por último las expectativas consumistas sobre las que se erigió no son ya realizables.

Una primera línea es el desarrollo de la capacidad de análisis crítico, de los métodos de la observación y de la experimentación, de la estructuración del pensamiento y de la capacidad de aprender que se establecen a través del conocimiento de las disciplinas. Ello es válido tanto para el conocimiento matemático como para el conocimiento lingüístico, pasando por el histórico-sociológico, que introduce en la capacidad de relativizar las construcciones culturales y ofrece — como dice el informe del Collège de France — “armas contra las manipulaciones de todo género”.

Una segunda línea, que se desprende de la anterior, corresponde a la necesidad de introducir tal aproximación a lo largo del sistema educativo, fortaleciendo el saber científico desde la escuela primaria hasta la ense-

ñanza de postgrado, con formación de docentes y modificación correlativa de las estructuras universitarias. Lo anterior no implica agregar, sino sustituir, para introducir principios rectores en la formación académica.

Una tercera línea supone reconocer la pluralidad de los conocimientos, la diversidad de las formas de excelencia y las diferencias de los individuos en cuanto a capacidad de realización en áreas de conocimientos diferentes.

Los sistemas educativos latinoamericanos se caracterizan por la concepción de sistemas únicos de enseñanza (un plan, un texto, una interpretación teórica) que suponen que sólo se logra la formación cultural si se sigue determinado pensar, que la formación técnica o la científica es una sola y así sucesivamente. Su cambio supone concebir ciclos de enseñanza secundaria que tengan como eje las matemáticas, mientras otros lo tengan en el lenguaje, en las ciencias sociales, en las ciencias naturales o en un conocimiento ordenado a través de la informática. En el plano universitario, las opciones son del mismo tipo. Son válidas, de uso diferenciado en el quehacer social y de enriquecimiento profesional recíproco, formaciones sociológicas diversas cuyos ejes podrían ser la teoría sociológica, o el estudio de problemas de la sociedad nacional, subregional o regional, o el estudio desde la perspectiva de las políticas sociales y de la planificación, o el estudio de una sociología formalizada matemáticamente, o también, un abordaje de la sociedad con una perspectiva integrada de las ciencias humanas.

Una cuarta línea se refiere a la especificidad de economías y sociedades de desarrollo intermedio y a las identidades culturales resultantes de la condición de América Latina en cuanto región con la más larga historia de periferia de los centros de dominación occidental. Es legítimo preguntarse si en tales condiciones si es siempre adecuado como método partir para aproximarse a la realidad, de una concepción del conocimiento y de la ciencia elaborada en las sociedades desarrolladas, a lo que se agrega la división del conocimiento entre ciencias y técnicas. Podría plantearse como otra de las tantas y necesarias diversificaciones posibles el organizar la formación en torno a problemas, por ejemplo de las condiciones de desarrollo y cambio de la sociedad, o la especificidad de las sociedades y las economías rurales, o un determinado espacio rural específico. En este último caso las formaciones agrológicas, ecológicas, sanitarias, económicas, sociológicas, de asistencia social, etc. Se aplicarían a la reflexión en torno a investigaciones concretas y se interpenetrarían mutuamente para pasar de lo específico a lo universal del conocimiento.

Una quinta línea se refiere al etnocentrismo europeo contenido en la formación histórica, literaria y de ciencias sociales de nuestra educación

superior. En la idea de la pluralidad de las formaciones y de contrastación de las perspectivas, cabe un espacio para un pensar que establezca la mirada del mundo a partir de los milenios de la creación cultural americana, de los casi cinco siglos de "occidentalización" de las formas culturales y de la infinita variedad de procesos sociales y creación simbólica de las sociedades y culturas contemporáneas de la región, y que estudie el desarrollo de los países centrales, del área socialista y del tercer mundo a la luz de las formas culturales y de la organización social y económica de América Latina.

Una sexta línea es la de determinación de una o más temáticas en las que, de acuerdo a los recursos económicos y humanos y a la especificidad de situaciones y producciones nacionales, pueda razonablemente lograrse un nivel de investigación científica de calidad internacional. Las tendencias imitativas y la falta de controles sobre la calidad de los productos científicos ha promovido una dispersión de unidades académicas dedicadas teóricamente a la investigación, con la consecuencia de que en general sólo se pueden lograr procesos de repetición de investigación realizada en otras partes. La evolución académica de los pequeños países de Europa sugiere la conveniencia de concentrar esfuerzos en ciertas áreas, dejando las restantes como áreas de formación que se complementen con investigación en otros países. Esto último adquiere relieve cuando los países tienen áreas productivas (ej. agricultura tropical) o especificidades ecológicas que no pueden depender de investigación externa (ej. biotecnologías de semillas), o cuando sus características de desarrollo impiden encontrar respuestas adecuadas en el saber internacional.

La limitada enumeración precedente de líneas que tienen que ver con la calidad de la educación superior se ha realizado evitando considerarlas en la perspectiva de la estructura social o de los determinantes de las relaciones de poder, de las clases sociales y de la organización económica. Todos ellos fueron analizados en la primera parte de esta ponencia para explicar la evolución de los sistemas educativos en el ciclo de transformación estructural iniciado hacia mediados de siglo con la progresiva generalización de las formas capitalistas de producción y las movilizaciones y conflictos sociales en torno al poder y a los estilos de desarrollo de aplicación posible en la región.

Las dos formas de aproximación fueron intencionalmente utilizadas separadamente en las dos partes del texto para señalar, por una parte, que cualquier análisis o propuesta sobre la calidad de la educación superior tiene condicionantes o resistencias estructurales, pero también para poner de manifiesto la falta de objetivos académico-científicos en el desarrollo pasado de la educación en la región. Por comparación, se procura enfati-

zar que el problema de la calidad pasa necesariamente por la asunción de transformaciones, lo que requiere de grupos sociales que sean portadores de las mismas y de una voluntad y tiempo de ejecución. Todo ello lleva a considerar el papel del Estado en el cambio, papel que ha estado hasta el momento muy condicionado por objetivos políticos, de clases sociales, de control de tensiones o de satisfacción de requerimientos inmediatos.

El asumir una orientación científica y de pluralidad de formaciones y de orientaciones supone sin duda la vigencia de una imagen distinta de futuro entre los actores con poder social. Sin embargo, también introduce para los actores del sistema académico la consideración del papel de la educación en la innovación social. La hipótesis subyacente en las páginas anteriores es que tanto los sistemas sociales como los académicos han ejercido una considerable presión para lograr una homogeneidad de los comportamientos y de las percepciones culturales de los grupos e individuos integrantes de la sociedad. Esta presión, aunque no ha logrado una verdadera homogeneidad, ha llevado a una formalización que ha sido suficiente para angostar los espacios de la innovación social. Con conocimientos efectivos o con su mera apariencia, los debates y las soluciones propuestas se establecen en un único tipo de plano. El planteamiento en otros planos requeriría de otras percepciones culturales, lo que exige diferenciación y actitud crítica.

Recebido em 5 de abril de 1988

Germán W. Rama, licenciado em História pelo Instituto de Professores de Uruguay, é membro da Comissão Econômica Para América Latina (CEPAL-ONU), da qual é Diretor do escritório em Montevidéu, e Diretor da División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

The time between the post war and the eighties, in Latin America, registered a development cycle and experienced a deep process of economic, social and cultural changes. As a consequence, the crisis of the present decade affected the society that was going through a transformation. In the educational field, there was a social change from a predominant illiterate world to a world in which the illiteracy, except in Brazil and Central America, tends to be residual among the youth; while the educational levels, intermediate and higher, became available to a greater number of people. These transformations show that education has been a priority in the social needs and policies. This priority provokes quantitative changes without any correlation, either in creating basic and homoge-

neous cycles of knowledge for all the population, or in presenting news conceptions on educational systems, which can influence the quality of scientific knowledge and social innovation. The intention is to analyse, firstly, the effects of the structural changes in the educational system, in general, and then, to consider the segmentation of the university system and, finally, the problems of the higher education quality. This analysis will be based on the necessary innovation of knowledge and social forms which are created as a challenge in view of the exhaustion of the predominant style of development in the region, the uncertainty in relation to the changes in the system of international power; as well as the transformations of the developed societies in the scientific, economic, technological and organizational fields.

La période comprise entre la post-guerre et les années Quatre-vingt, en Amérique Latine, a enregistré un cycle de croissance et surtout a expérimenté un procès profond de changements de dimensions économiques, sociales et culturelles. Par conséquent, la crise pendant cette décade a atteint la société laquelle se trouvait en pleine transformation. Dans le domaine éducatif on a passé d'un monde social où dominait l'analphabétisme à un autre où l'analphabétisme, excepté le Brésil et l'Amérique Centrale, reste encore parmi les jeunes, tandis que les niveaux éducatifs moyens et supérieurs ont passé à être accessibles à un pourcentage chaque fois plus grand de la population. Ces transformations montrent que l'éducation se pose au premier plan des demandes et des politiques sociales, provoquant des changements quantitatifs, mais ils n'ont pas une corrélation ni dans la création de cycles fondamentaux et homogènes de la connaissance pour toute la population, ni dans le jaillissement de nouvelles conceptions sur systèmes éducatifs capables de se refléter sur les transformations de la qualité de la connaissance scientifique et dans l'innovation sociale. On cherche d'analyser, dans un premier moment, les effets des changements structuraux dans les systèmes éducatifs en général, et enfin les problèmes de qualité de l'éducation supérieure. Cela doit être fait dans une perspective de l'innovation de connaissances et des formes sociales lesquelles se présentent comme du style de développement dominant dans la région et l'incertitude devant les changements dans le système de pouvoir international et les transformations des sociétés développées au domaine scientifique, économique, technologique et d'organisation.

El periodo comprendido entre la posguerra y los años ochenta, en

América Latina. registró un ciclo de crecimiento y, fundamentalmente, experimentó un profundo proceso de cambios de dimensiones económicas, sociales y culturales. En consecuencia, la crisis en la presente década afectó la sociedad que se encontraba en plena transformación. En el campo educacional se pasó de un mundo social donde dominaba el analfabetismo a otro en que el analfabetismo, excepto Brasil y América Central, tiende a ser residual entre los jóvenes, mientras que los niveles educacionales medios y superiores pasaron a ser accesibles a un porcentaje cada vez mayor de la población. Estas transformaciones muestran que la educación ha figurado en primer plan de las demandas y de las políticas sociales, provocando cambios cuantitativos, pero no teniendo una correlación, ni en la creación de ciclos básicos y homogéneos del conocimiento para toda la población, ni en el surgimiento de nuevas concepciones sobre los sistemas educativos capaces de incidir en las transformaciones de calidad del conocimiento científico y en la innovación social. Se pretende analizar, en un primer momento, los efectos de los cambios estructurales en los sistemas educacionales en general, y después considerar la segmentación del sistema universitario y, finalmente, los problemas de calidad de la educación superior. Esto se hará en la perspectiva de la necesaria innovación del conocimiento y de las formas sociales, que se crean como desafío ante el agotamiento del estilo de desarrollo predominante en la región y la incertidumbre frente a las modificaciones en el sistema de poder internacional, así como en las transformaciones de las sociedades desarrolladas en los ámbitos científico, económico, tecnológico y organizacional.

A universidade e sua utopia*

Durmeval Trigueiro Mendes**

Não receiem os leitores, que não pretendo voltar aos assuntos sobre os quais já fizeram cabedal comum a ciência dos técnicos e a consciência de todo mundo. Esse saber generalizado é que talvez possa causar-nos temor, pois muitas vezes, no Brasil, em matéria de educação, procura-se combater erros verdadeiros com verdades aparentes. Simplesmente porque essas verdades aparentes passam de boca em boca, de geração em geração, como uma linguagem que — inconscientemente — expressa e perpetua as estruturas fundamentais da sociedade. Sabemos todos — e o sabemos sobretudo depois do surto das doutrinas estruturalistas — que permanecemos atados, em certa medida, às estruturas que nos cercam, através da linguagem que as interiorizam em nosso pensamento, como carne que se faz verbo. Nem sempre os problemas são colocados da mesma forma, é verdade, mas os problemas colocados são sempre os mesmos, e isto significa que o nosso discurso interior não muda, mas, ao contrário, corre invariavelmente sobre o mesmo leito. Tomo aqui a palavra linguagem, obviamente, no sentido filosófico e lingüístico, como o ser do universo falado em nós (segundo a fórmula de Heidegger), a imagem da sociedade traduzida em nosso *logos* interior. As fórmulas variam, surgem novas palavras, novas fórmulas e leis, mas nenhum ser novo irrompe por entre elas: nenhum *logos* instaurador de uma realidade original. A irrupção dos jovens como co-criadores do mundo, em vez de simples herdeiros de um universo modelado por outros, esse fato fundamental da cultura moderna, para dar apenas um exemplo, reclama uma estrutura inédita da universidade, e, correspondentemente, uma linguagem nova.

A multiplicidade dos saberes, assim como a possibilidade de sua conciliação, constitui outro aspecto dramático da crise universitária. A universidade é, como hoje a chamam alguns, **multiversidade**, porque tem muitas vertentes — inclusive no sentido de muitos saberes e de diferentes gerações. A cada geração, as coisas sabem desiguais, mas nas sociedades unidas, com um mínimo de coerência que permita a sua identificação,

* Publicado originalmente na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 50 (112): 223-31, out./dez. 1968.

** Foi professor do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e do Curso de Mestrado em Educação do Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE/FGV). Faleceu a 9 de dezembro de 1987.

ocorre o fenômeno que o filósofo espanhol Julian Marias chamou de **consabido**. Nas sociedades partidas, ao contrário, os "saberes" (na acepção mais remota, que coincide com sabores) se diversificam ampla e, às vezes, disparatadamente: o saber literário e o tecnológico, o humanístico e o profissional, o do passado e o do futuro. O pluralismo da multiversidade não decorre só das diversidades simultâneas, quanto das diferentes perspectivas temporais. Sobre ele deve construir-se uma nova unidade, fecho da universalidade — vocação hoje, como nas suas origens medievais, da instituição universitária. Só que são diferentes as duas unidades, uma já estruturada, e outra, existindo tensionalmente, isto é, emergindo constantemente da contradição.

Todo processo cultural é um processo de **conversão**. Se entre as novas e as velhas gerações, entre as diversas famílias culturais, os técnicos, os humanistas, os cientistas, os sábios e os políticos, não se articula um processo de **conversão**, que resta da universidade como tal? Que resta para a **apropriação**, que é o método indispensável da comunicação cultural, assegurando entre os desiguais, não a indesejável uniformidade, mas o mínimo de homogeneização para o entendimento, de tolerância para o convívio, e de unidade para a sobrevivência da civilização?

A crise da universidade é, ainda, a crise do número. Ela já não pode fazer dentro de seus muros o que antes fazia, quando tinha de formar um reduzido grupo de pessoas privilegiadas, que se destinavam ao governo da sociedade. Hoje, a sociedade é conduzida, cada vez mais, pela *praxis* da maioria dos que a integram — *praxis* feita de apercepção e de engajamento, de inteligência e de fervor. O número de pessoas que precisa adquirir autonomia intelectual para exercer tal protagonismo se amplia na medida em que a sociedade se democratiza, e o único instrumento de promover essa autonomia é a educação. Daí, o número dos que obtêm, na sociedade democrática, o direito de ascender à universidade, ser muito superior à capacidade desta em recebê-los, uma vez que a referida ascensão constitui um fenômeno moderno, e as universidades, tais como existem, correspondem a uma exigência do passado. O impasse, aparentemente insolúvel, requer imaginação criadora capaz de substituir os mecanismos clássicos da instituição universitária por um novo aparelho institucional, servido por uma nova metodologia de ação. Esse conjunto de concepções e instrumentos novos, que hoje se denomina a educação permanente, opõe-se ao sistema escolástico (tomada esta palavra no sentido literal, e não no sentido histórico), do mesmo modo que uma civilização dinâmica e de massa se opõe a uma civilização estática e elitista. Naquela, a cultura se elaborava na universidade e se irradiava pelo meio social; nesta, o processo é bipolar, um pólo na universidade e outro na própria sociedade,

interpenetrando-se o dinamismo de uma e da outra de modo que a universidade realize toda a sua possibilidade de educar a sociedade, e a sociedade aproveite toda a sua possibilidade de educar-se a si mesma — valendo assinalar que, por causa da intervenção dialética entre as duas instituições, a própria universidade terá como uma de suas funções principais estimular e orientar a capacidade de auto-educação da sociedade. Antes, e mesmo agora, a universidade se isola do mundo exterior para elaborar uma experiência diferenciada com que pretende comandar os valores vigentes, modificando-os, ou, as mais das vezes, conservando-os. No futuro, mas já começando no presente, a escola deixará de pretender abrigar o mundo dentro de si — como um microcosmo — e passará a ser um fator de estímulo e disciplinamento das potencialidades que existem fora dela, no macrocosmo. Chegado esse momento, a educação será basicamente, a consciência que a sociedade adquirirá de sua *praxis*, incluindo conhecimentos, valores e técnicas, e, reciprocamente, a conversão dessa *praxis* em consciência e em saber. A educação permanente realiza no plano sociológico uma revolução semelhante, embora de maior amplitude, à que foi provocada no plano pedagógico pela teoria **funcionalista** da educação, da qual surgiu, nos começos deste século, a escola nova.

Entretanto, ao mesmo tempo em que essas crises estão ameaçando submergir a própria universidade, a maioria das nossas reformas universitárias têm passado ao largo, sempre a girar em torno de conceitos como cátedra, departamento, institutos, classes docentes, ou ainda, em torno da geometria abstrata das estruturas. As formas do saber crítico e criador são freqüentemente substituídas por formas estéticas e normativas, que se esgotam no processo ordenatório superficial. Não é que essas categorias não sejam importantes, mas elas contam apenas subsidiariamente, como simples instrumentos operativos a serviço de uma idéia da universidade. Se não se muda a idéia, a crise não se resolve; mas se a crise for enfrentada, verticalmente, a reforma se fará com base noutras perspectivas, e servida por outros apetrechos.

A própria expressão “crise da universidade” parece afastar qualquer dúvida: trata-se da crise de uma instituição, ou seja, de uma idéia.

Crise é fratura numa substância. Não se trata de rearrumar os pedaços de uma estrutura decomposta; nem de compor nova estrutura para salvar velhas idéias.

A crise é uma questão de objetivos, de funções e de métodos. As formas de organização cristalizam, no plano instrumental, as opções inscritas na ordem dos fins. Se estes não mudam, insisto, nada muda substancialmente. Por isso mesmo, o único instrumento apropriado para tratar de uma crise — é a Crítica, no sentido forte dos filósofos, como investiga-

ção fundamental da realidade, isto é, como saber radical e reinstaurador na ordem objetiva.

Dentro da perspectiva regulamentar, administrativa e jurídica, os mais recentes projetos de reforma universitária constituem uma obra significativa. O trabalho da Comissão que os elaborou foi tão longe quanto lhe permitiam, muito menos o curto prazo, que os limitados objetivos que lhe foram atribuídos.

Felizmente, ao plano institucional se sobrepõe o plano profético; sobre as construções de hoje pairam as realidades entremostradas no amanhã por essa inteligência do futuro já consagrada com o nome de prospectiva.

É preciso reconhecer que a universidade contemporânea tem vivido de ideologias, e que ela precisa, urgentemente, construir a sua utopia. Refiro-me à utopia no sentido etimológico que inspirou a Thomas Morus essa palavra, pois a universidade verdadeira não está hoje em lugar nenhum, mas a nossa imaginação exige que ela comece a existir em algum lugar. A diferença entre a utopia de Morus e a de nossos dias é que aquela era uma libertação da realidade pela fantasia, e esta representa uma construção ideal, imposta por uma fantasia generosa à precariedade do presente. Não se trata mais de um mundo impossível, mas de uma possibilidade que se torna efetiva na medida em que estejamos dispostos a desentranhá-la das agruras do mundo atual pela lucidez e pela coragem, ela constitui, apenas, uma outra forma de realismo.

A utopia pedagógica

Em conferência pronunciada em setembro de 1967¹, num simpósio sobre o ensino superior, realizado em Diamantina sob os auspícios do Prof. Paulino Guimarães, referimo-nos à utopia pedagógica nos seguintes termos:

“A comunicação cultural e pedagógica que cabe à universidade promover entre professores e alunos não é, de nenhum modo, a que se fixou na opinião geral: a que se produz entre o indutor e o induzido, o rico e o pobre, o ato e a potência, o informado e o desinformado, o docente e o discente, o acabado e o inacabado. Se fosse assim, não teríamos fórmula mais adequada para liquidar com o fluxo da civilização, mediante a sobrevivência de moldes culturais até o ponto de seu apodrecimento.

“Em vez de o aluno reduzir-se ao ser do professor, ele reduz o ensinamento deste ao seu próprio ser; e mais, ele modifica o ser do professor,

¹As três dimensões da liberdade acadêmica. 19p.

o conteúdo do *logos* magisterial, pela incidência nele de seu *logos* próprio, feito de imaturidade — abertura, e não apenas de imaturidade — tábula rasa. O erro da nossa visão costumeira é não concedermos ao jovem que ele tem o seu *logos*, e que 1º) só a partir deste se pode engrenar a sua comunicação verdadeira com o *logos* do mestre; 2º) o *logos* do aluno é válido por si mesmo, não por simples complacência — demagógica ou paternalística — dos adultos, embora seja menos rico do que o deles, na medida em que o deles esteja enriquecido pela memória cultural, aquela de que falava Gasset, formada das vigências acumuladas e enriquecidas ao longo do tempo. Pois quando, em lugar de fixar as vigências do passado, se mantém o passado sem vigência, então é mais rica a criatividade das novas gerações inquietas, que o ‘preparo’ convertido em simples caixa sedimentária do que já aconteceu.

“Deve-se atribuir aos jovens o direito de colocar no diálogo, que é o fundamento da universidade, a novidade de sua indagação, a exigência de sua visão com novas raízes, a originalidade de sua apercepção (no sentido herbartiano do termo) na qual os elementos projetados de dentro são mais poderosos que os elementos internalizados de fora. Aqui se aplica bem a palavra de Rimbaud, quando, mais que *changer la vie* reclamava a necessidade de *recommencer la vie*.”

Uma vez que, o que aprende reduz o que está fora ao que está dentro, poder-se-ia parodiar Platão, que dizia (por outras razões e dentro de outro contexto filosófico) que saber é recordar, sugerindo que aprender é um ato criador, interno, do ponto de vista psicológico, e — poderíamos nós acrescentar — instituidor, do ponto de vista cultural. Tem-se de encontrar o modo de captar o *logos*: do aluno, pelo professor, e deste, por aquele. Não é isto a comunicação intelectual, docente? Não foi este o método de Sócrates? Se o esqueceram as civilizações posteriores, foi que, durante os séculos, se foram acumulando em cima desse diálogo de liberdade e de respeito ao poder de criação e de originalidade de cada *logos*, as tendências autoritárias, “docentes”, despóticas. Em grande parte, pela tremenda complicação política que o desenvolvimento da humanidade trouxe ao ordenamento do diálogo entre as pessoas. Na cultura grega, as relações humanas, dentro do ecúmeno político (embora neste só uma parte da comunidade fosse acolhida) eram amplamente criadoras e livres, e a política era tão límpida que através de suas estruturas se filtrava a *conversatio* das pessoas; tão flexível, que essas estruturas tinham apenas a móvel consistência da *conversatio*; tão orgânica, que a *polis* mesma era a expressão geral e sincrônica, também da *conversatio*. A paidéia e a politéia faziam parte da mesma harmonia.

Nunca mais o espírito se encontrou consigo mesmo, depois de ter-se lançado na aventura da cidade. A mais ousada tentativa foi a de Hegel, reunindo de novo o subjetivo e o objetivo, o ser para dentro e o ser para fora, a vocação do indivíduo e a vocação da *polis*, mas o afinal rígido monolitismo de sua unidade não pôde repetir a flexível e transparente harmonia da antiga aventura do mundo helênico.

Volta ao método socrático

A meu ver, a Pedagogia não se salva sem a volta, não direi a Sócrates, mas ao método que ele iniciou, de bravo e singelo respeito à verdade do homem e do seu *logos*. A confiança na sua criação, a confiança em que, de sua originalidade, o mundo se enriquece, desde o pequeno círculo da escola até o maior, da Nação, e o amplíssimo, da Humanidade. Começa na escola: pois, de resto, se não se confia no ser criador do aluno, como se poderia esperar da atitude do cidadão e do profissional, uma contribuição ativa à vida social e à atividade pública? Não é por causa disto que a escola é preparação para a vida? E a originalidade da nova educação, com Dewey e Claparède, Montessori e Decroly não consiste em reconhecer que a escola é preparação para a vida na medida em que ela própria é a vida? Não parece contraditório que, não se permitindo aos alunos viverem a experiência de sua criatividade, (e exija depois a criatividade do homem engajado, como cidadão, profissional, etc.?) Será que se espera para depois, por encanto, o momento de irrupção da originalidade, da força criadora? Tal pressuposto novamente contradiz o bom-senso e a experiência, pois a originalidade existe... nas origens (vá lá a tautologia) e mais existe quanto mais próxima delas, e o normal é estar fenecida ou enfraquecida ao longo do tempo. Lembrou com razão Jaspers, que a genialidade é inerente à criança, e podada, depois, pela sua implacável inclusão no molde adulto. A educação do conformismo não pode produzir indivíduos criadores; a educação da bravura mental com a disciplina da verdade, esta é que logicamente pode levar aos gestos criadores, tão necessários aos membros de uma sociedade democrática e de um mundo em mudança. O que a universidade deve fazer não é abafar a criação juvenil ou ignorá-la, mas canalizá-la; temperar-lhe o rústico vigor sem diminuí-lo. Evidentemente, a exacerbação da criatividade, das diferenças de cada um em relação aos outros geraria aquela insuportável tensão que a sociedade repele para sobreviver — procurando apoiar-se em coisas mais estáveis, mais gerais, como observou Bergson — o que talvez seja a razão da invencível mediocridade da sociedade como um todo, assim como da importância dos in-

divíduos dentro dela enquanto fontes de recriação; e da necessidade de um sistema que harmonize os dois mundos — o indivíduo e a sociedade — por um processo, não só de mútua contenção, mas, sobretudo, de recíproca fertilização.

Ora, o método pedagógico é o método da **conversão**, o que significaria exatamente esse aceitar, dando; esse receber, recolocando-se no que é dado; esse aprender, tirando de si, o que significa aprender, criando.

A tradução moderna deste método se chama pesquisa. Não me fixarei nas questões de detalhes que nos desviariam de nosso tema, e sim no problema do método que permite descobrir a Verdade sob muitas verdades; o Uno sob o múltiplo, a Unidade que caracteriza a instituição universitária sob a pluralidade dos que a constituem.

Declarava Flexner que a universidade é “um organismo, caracterizado pela altitude e precisão do fim, unidade de espírito e de propósito”.² Não parece soar arcaica essa visão numa universidade moderna, desesperançada e talvez até desinteressada de repetir a façanha da unidade de suas origens medievais? **A multi-versidade não substitui a uni-versidade?** Todos os saberes, todas as formas de adestramento, quase diria, todos os níveis — pois vai da pós-graduação à extensão do saber ao povo — todas as ideologias? Clark Kerr acredita francamente na derrogação dessa universidade de Flexner, com a conceituação que empreende da multi-versidade.

De nossa parte, não vamos por inteiro para nenhum dos dois lados, antes acreditamos que se trata de uma posição vencível, e que de fato deve ser superada.

A universidade moderna é, simultaneamente, una e pluralística. O antigo Presidente da Universidade de Chicago, Hutchins, igualmente citado por Kerr, perplexo diante do prestígio das *faculties* e pelo aparente esfrelamento da multiversidade, definiu-a como uma série de escolas e departamentos separados, mantidos juntos por um sistema de aquecimento central.

Acreditamos que há mais do que isso, do que um simples clima de convívio; acreditamos que o governo da universidade deve ir mais longe: não se trata apenas de aproximar o que está disperso, estimular o calor do convívio entre interesses separados. Trata-se de colocar frente a frente os setores diversos, e, além deles, os próprios antagonismos da cultura, para encaminhá-los no rumo da unidade. A universidade não pode tomar partido por uma ideologia, e fechar as portas à controvérsia sobre as demais. Não pode tampouco instalar dentro de seus muros a guerra entre elas.

² Citado por Clark Kerr, em *The uses of the university*.

Nem pode, finalmente, ignorá-las, como se a cultura universitária pudesse ser verdadeira, desidratando-se pela falta de contato com a realidade cultural do mundo.

Não haveria uma quarta via? Acredito que sim, a via da conciliação sem compromissos, salvo com a objetividade que é o ideal da ciência. E desde logo acreditamos que o novo humanismo é baseado na ciência (sem fechar-se nela), exatamente porque a ciência, na civilização atual, de simples parte da sabedoria, muitas vezes tomada como oposta à sabedoria, se tornou o principal ponto de partida para organizar a totalidade, a harmonia, a unidade. Assim como na universidade medieval coube esse papel à fé, e até os começos do século XX, à razão no sentido do iluminismo.

Não repelir os contrastes ideológicos: desideologicizá-los, para se tornarem substância da cultura verdadeira, aquela dentro da qual possam todos, de alguma forma, encontrar-se. Raspar às ideologias a crosta dos ressentimentos, da má consciência — ou da inconsciência geradora de fanatismos —, das aderências históricas e culturais que permanecem como coágulos na corrente viva da cultura. É a redução dos contrastes à diversidade em vez da contradição. É a integração dos contrastes na torrente cultural, na qual se enfileiram todas as diversidades como se fossem expressões funcionais e complementares de uma totalidade em devenir.

O que é necessário é reduzir as ideologias, fenomenologicamente, é retirar o trigo do joio, o puro do impuro, como também, o real do aparente: o permanente do circunstancial; a verdade, das falácias que a escamoteiam. Nesse nível a universidade encontra a plenitude, como instituição da cultura, da continuidade e da vitalidade da cultura, íntegra de passado e presente juntos, pois a integridade da universidade é, estranhamente, não a do acabado, com todas as suas peças — mas a do acabado até agora, a plenitude do rio na superfície mais alta de suas águas. Uma plenitude inacabada, eis o seu paradoxo. Por isso, toda rigidez, todo imobilismo, todo ideologismo que pretenda ser a consagração de um momento do rio, como se fosse toda a sua longa viagem, tudo isso é mesquinho e falso. A universidade é tensão permanente entre a conservação e a criação da cultura.

Depois dessa depuração, todas as verdades, embora diferentes, podem conviver com um mínimo de homogeneidade, ou seja, de objetividade reconhecida pelo espírito. Esse reconhecimento é a ciência quem faz. Não é sem razão que, no pensamento filosófico contemporâneo, surgiu o prestígio da fenomenologia em estreita ligação com o impulso da ciência. A fenomenologia reduz o dado ao seu conteúdo essencial; e a descoberta desse conteúdo corresponde ao momento da captação que o espírito faz de seu *logos*, ou seja, da plena posseção do *logos* pelo espírito.

A pesquisa significa a busca de um novo *cogito*, instaurador; só na solidão artesanal que ela propicia isso é possível. Solidão da conversão. Quem recebe uma verdade precisa ficar só com ela e revesti-la de seu próprio ser: ao voltar para a comunicação com o nosso parceiro, ela vem embebida do que elaborou a nossa intimidade solitária. E por isso a verdade, que se enriquece pela contribuição de todos, tem de alimentar-se na solidão de cada um, na sua apropriação. O vínculo pedagógico é apenas isso — uma *conversatio* entre dois *logos*; de um a outro, o tempo da germinação. Um propõe, o outro acolhe, e ao devolver o que lhe foi proposto, a resposta será a recusa, pela proposição de outro verbo, ou a adesão, na qual o verbo de quem recebeu se integra — enriquecendo-o — no verbo de quem deu. A *conversatio* é uma *conversio*. Jamais o verdadeiro método pedagógico pode reduzir-se a esse simples jogo mecânico de ações e reações que predomina em nossas universidades. Aulas apressadas, respostas apressadas, provas apressadas. Não há tempo para pensar; nem para que o diálogo seja articulado entre professores e alunos. Como florescer o *logos* do discípulo, sem a solidão das horas de estudo, e sem o estímulo da *conversatio*? E o do mestre também se enfraquece, pela simples razão de que a *conversatio* lhe é igualmente necessária, a ele — e sem os novos horizontes que o contato com os alunos lhe oferece, o seu verbo perde os estímulos que poderiam lançá-lo não só para fora de si, como também para além de seu tempo. A aula magistral, um verbo torrencialmente lançado da cátedra (que é muito mais um gesto mental que o cargo há pouco suprimido) — um verbo, repito, que não se articula, em nenhum momento, com o do aluno; esse método retórico, esse esforço unilateral, denunciam duas coisas: 1ª) que não se trata propriamente do verbo, mas da verbosidade que está para aquele, como a folha para o fruto; e 2ª) que não há confiança na criatividade do estudante. Pois este é parte essencial do diálogo, sendo o seu *logos* próprio que instaura a sua própria cultura, dando forma à sua experiência. Tudo que lhe for ensinado, ou não será apreendido, ou o será pelo modo de sua irredutível originalidade.

A sabedoria inglesa criou o método de tutoria nas universidades, exatamente porque os ingleses viveram o bastante — e com bastante senso prático — para aprender o que é a educação. Lá, o aluno *se faz*, como na Ágora com Sócrates. E o acompanhamento do professor, longe de favorecer as omissões ou a desídia, constitui tarefa muito mais árdua que o dar aulas, porque é uma vigília permanente — e não o contato fragmentário e mecânico — para engrenar a sua reflexão com a do aluno na hora exata. Esse zelo de presença, de estímulo, de exatidão, é a parte do professor no diálogo da universidade. Não lhe cabe apenas marcar deveres e cobrar-lhes o cumprimento; esses não são os momentos de sua presença. O seu

momento é o da colaboração. O professor não é um juiz, nem um inquisidor, é um parceiro da *conversatio*. Toda conversação tem de ser longa — intervalo de silenciosos monólogos submersos — e se supõe que, nesse encontro, o professor tenha a consciência mais longa que a do discípulo, para instruí-lo, e tão generosa, que possa incorporá-lo. Digo propositadamente *consciência*, de acordo com as idéias que venho apresentando, para traduzir uma visão aperceptiva de que a ciência é apenas uma das partes.

Isso significa que a cultura, no momento em que ela atinge a plena consciência de seus impasses, sem perder a consciência de suas responsabilidades, tem de se colocar nessa posição de lealdade profunda que é a da busca da verdade. É o momento supremo da objetividade.

Ora, a cultura moderna está exatamente num desses momentos. Só a lealdade, uma decente e corajosa busca de entendimentos sobre ressentimentos, da verdade sobre as verdades, do Homem acima dos homens, por uma consciência inclusiva, abrangedora, seria, poderá salvar a nossa cultura. E salva-la-á na medida em que a universidade, transformada até certo ponto na consciência crítica e profética da sociedade, estiver à altura dessa missão. Nem facilidades demagógicas nem eriçamentos fanáticos. Estamos em plena hora da fraternidade intelectual: de novos e adultos, como já foi assinalado, como também de todas as perspectivas de todas as buscas.

Essa fraternidade é amor, sem dúvida, na sua fonte. Mas o método que a articula, o aparelho redutor, a pesquisa fundamental que conduz ao *logos*, se encontra na ciência. Jamais, na civilização, a ética e a ciência precisaram tanto estar juntas. Depois dos grandes momentos de antítese — em que os impulsos morais e religiosos se impunham avassaladoramente, ou, de outro lado, só contava a ciência positiva, como assinala a história da cultura — chegou o momento da síntese. A Verdade supõe uma intenção fraterna, mas reclama um empreendimento de pesquisa. A Moral, por seu lado, baseia-se no amor, mas é também uma consciência nova do homem em sua nova “aparicação”.

No umbral da universidade se encontram os seus guardiães. Seleccionam, filtram, aprovam o que por esse umbral deve passar. Dentro dos muros, o guardião se vê perplexo pela enorme e quase disparatada quantidade de coisas heterogêneas que lhe cabe reunir na unidade de seu comando. Que é que se deve deixar entrar? É uma pergunta. Como arrumar o desconexo que está lá dentro? É outra pergunta. É uma tentativa de resposta, o que se contém nessas reflexões.

NOTAS DE PESQUISA

O ensino de 1º e 2º graus no Município de Santarém, no Estado do Pará

Pesquisadores: Edna Fátima Barros Valente (coordenadora), Miraselva Corrêa Alho, Tê-bia Onete Braga Queiroz, Wanda Lima Brasil, Maria de Fátima Sousa Lima, Eugênia Andrade do Nascimento, Esmeralda da Conceição Mota dos Santos, Soeli dos Anjos Farias, Arife Fernandes Lavor e Aldo Ferreira Campos

Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA)

Fonte financiadora: INEP/MEC

O ensino de 1º e 2º graus é importante pelo fato de que por ele passam, ou deveriam passar, todos os brasileiros, independentemente de crença, cor, sexo ou condição social. Cabe-lhe, inevitavelmente, o dever de dotar sua clientela de instrumentos básicos para o exercício da atividade social, intelectual, profissional e cívica. Segundo Sousa (1973):

“O ensino de 1º e 2º graus no Brasil alinha-se entre os mais deficientes do mundo. Professores despreparados, didáticas inadequadas, currículos e programas quase sempre desligados dos reais interesses e necessidades dos alunos, muita teoria e quase nenhuma prática, excesso de formalismo pedagógico e pouca assistência escolar, taxas altíssimas de evasão e reprovação, tudo isso compondo um painel de cores negras a exigir mudanças radicais e urgentes. Se se exagera em caracterizá-lo como uma empresa falida, não se estará longe da verdade ao inquiná-la de improdutiva e gravosa nos seus resultados.” (p.16)

De posse dos dados levantados e analisados pela pesquisa **Diagnóstico do Setor Educação no Estado do Pará** (v.4), onde a microrregião do Médio Amazonas Paraense foi escolhida co-

mo uma das áreas de estudo, foi possível detectar alguns problemas educacionais que envolvem os municípios que a compõem, em linhas gerais bastante semelhantes aos evidenciados em todo o nosso País, tais como:

- 1) pouco mais de 1/3 da população de sete anos não teve assegurado o direito constitucional de acesso à escola pública;
- 2) o sistema escolar se configura como uma pirâmide afunilada, pois, de 100 crianças que ingressam na escola, apenas seis concluem o 1º grau;
- 3) a reprovação escolar atinge em maior número os alunos da 1ª série;
- 4) a evasão e a distorção idade/série são alarmantes;
- 5) quase 3/5 dos professores não possuem habilitação para atuar no magistério de 1º grau, principalmente na zona rural; e
- 6) há predominância de escolas do tipo unidocente na zona rural.

Esse estudo, entretanto, revelou uma visão de totalidade das condições educacionais em termos de microrregião, não descendo a detalhes das especificidades dos próprios municípios. Por uma série de fatores, dentre eles o fato de os responsáveis pela educação

no Município de Santarém terem demonstrado o interesse de estudar, naquilo que lhe é específico, próprio, as condições de funcionamento do sistema escolar quanto ao ensino de 1º e 2º graus, surgiu a necessidade de um estudo mais detalhado.

Apesar da existência de outros estudos já realizados, a pesquisa **O Ensino de 1º e 2º Graus no Município de Santarém, no Estado do Pará** se constitui o primeiro de cunho científico e tem como principal objetivo pesquisar as condições sócio-econômicas, demográficas e educacionais do município, por zona e setores, a fim de delinear a sua situação educacional, bem como levantar informações sobre a localização e distribuição da rede física escolar e tamanho das escolas *versus* população escolarizável, visando a orientar o processo de expansão da referida rede física.

Estudo desta natureza poderá apresentar uma contribuição significativa, não somente para uma maior compreensão da realidade escolar do Município de Santarém, como também para a busca de alternativas concretas à prática pedagógica existente e, ainda, para a reformulação e conseqüente execução de novas políticas educacionais.

A pesquisa está sendo realizada nas escolas de 1º e 2º graus do município, nos níveis urbano e rural.

No nível urbano, ela abrange 59 escolas de 1º grau, sendo 13 do centro e 46 da periferia, e 4 escolas de 2º grau, todas no centro — aliás, as únicas existentes. Considerou-se centro a área correspondente aos três primeiros bairros existentes em Santarém — Aldeia, Centro e Prainha — e periferia os de-

mais bairros que surgiram após os três iniciais.

No nível rural, estão sendo pesquisadas 427 escolas de 1º grau distribuídas pelas seis regiões que absorvem os distritos, segundo classificação da Secretaria Municipal de Educação, assim discriminadas: 36 escolas na região do Arapiuns; 16 na região do Arapixuna; 195 na região da Colônia; 55 na região do Tapajós; 63 na região do Lago Grande; e 62 na região da Várzea. É preciso salientar que não existem escolas de 2º grau na zona rural do Município de Santarém e que os dados coletados dizem respeito à série histórica 1980-87.

Quanto à análise, vale ressaltar que ainda não foi atingida esta fase da pesquisa, podendo-se apenas esclarecer que as informações coletadas e sistematizadas serão apresentadas posteriormente para discussão com representantes da comunidade santarena (órgãos educacionais, escolas, associações de classe etc.). Essa discussão será realizada para registrar e incorporar no estudo, segundo a ótica dos participantes, fatores determinantes da situação e coletar propostas alternativas de ação.

Quanto aos resultados, pode-se esclarecer que a pesquisa, infelizmente, ainda se encontra na fase de levantamento de dados, devido a algumas dificuldades encontradas pela equipe, tais como:

- a) falta de informações referentes ao ano de 1980, pois até aquele ano os setores de educação do município não se encontravam organizados quanto a estatísticas, principalmente na rede estadual;
- b) necessidade de atuação *in loco* para colher dados acerca do ensino de 2º

grau e de algumas escolas de 1º grau;
c) a demora da entrega de dados estatísticos à Secretaria Municipal de Educação pelos professores da região Várzea, devido à dificuldade de locomoção dos mesmos;
d) os resultados do movimento escolar de 1987 da região Várzea só foram liberados pela Secretaria Municipal de

Educação em 31/08/88, em virtude de esta região possuir um calendário escolar especial, motivado pelas enchentes, com início em agosto e término no final de março;

e) esses resultados sofreram também atraso, por parte da Secretaria, motivado pelo acúmulo de outros dados estatísticos.

Escola Parque da Bahia (1947-1951)

Pesquisadora: Stela Borges de Almeida

Instituição: Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Fonte financiadora: INEP/MEC

Essa pesquisa, iniciada em março de 1988, tem como objetivo analisar as políticas públicas de educação no Estado da Bahia, no período de 1947 a 1951, tomando como referência relevante a práxis pedagógica de Anísio Teixeira nesse contexto e uma marcante ação educativa dessa práxis, consubstanciada num centro de educação popular — a Escola Parque da Bahia — gestado naquele momento histórico.

A proposta circunscreve-se no âmbito da História da Educação Brasileira e parte da compreensão de história como ciência síntese da totalidade e do pressuposto de que é possível captar o movimento da totalidade na parte; no plano epistemológico, orienta-se pela busca da captura deste movimento. Pretende-se, dessa forma, apreender no movimento as multiplicidades de determinações que conduzam à gênese e formação do centro de educação popular, procurando reconstruir a matriz social, política e econômica que viabiliza a criação do centro, além de buscar

as principais relações entre matriz, práxis e paradigma de educação, construídos historicamente.

Do ponto de vista metodológico, foram contempladas as seguintes fontes de consulta: jornais da época, arquivos institucionais e pessoais, instituições de pesquisa, depoimentos e entrevistas.

Neste percurso foram encontrados alguns desafios e limitações, cabendo registrar a destruição ocorrida com o arquivo da escola, parte dele encontrado em dependências inapropriadas quando da reinauguração da escola, em 1987. A perda parcial dessa memória exigirá um trabalho prolongado e criterioso de técnicos especializados, tarefa que extrapola o âmbito da pesquisa. Outras ausências referem-se à recusa de depoimentos por parte de integrantes que participaram da implantação e manutenção daquele projeto pedagógico, além da difícil localização de alguns documentos históricos, imperdoavelmente apropriados por colecionadores privatistas.

Frente a este quadro, a pesquisa tem avançado na seguinte direção: 1) para a reconstrução da matriz social, econômica, política e educacional do período, foram contempladas as fontes secundárias existentes; 2) quanto ao discurso pedagógico do autor, utilizou-se a sua produção intelectual documentada basicamente em livros, artigos, palestras, conferências e pronunciamentos vários realizados na década de 50; 3) deste discurso foram extraídas as categorias **ciência, trabalho e democracia**, por considerar-se que as mesmas subsumem o projeto pedagógico materializado no centro de educação popular; e 4) também, como referência histórica desta práxis, foram utilizadas outras fontes primárias, tais como relatórios e planos de governo elaborados no período em análise.

Em fase ainda de elaboração, uma primeira leitura dos dados conduz a algumas pistas iniciais de apreensão e análise, apontadas a seguir.

O Centro de Educação Popular — a Escola Parque da Bahia — emerge numa sociedade capitalista, de classe, conjunturalmente marcada por um processo de urbanização e por um incipiente processo de industrialização, frente a uma política de redemocratização. Neste sentido, a práxis pedagógica do seu criador anuncia estes processos, pretendendo resolvê-los mediante a criação de um modelo de escola primária brasileira, a ser expandido para os trabalhadores — o “homem comum”.

A Escola Parque — do Bairro da Liberdade, em Salvador — representa a

materialização de uma proposta de política pública de educação para o Estado da Bahia e expressa, também, um plano para a reconstrução do sistema escolar, considerado estagnado, paralisado, e cujos serviços educacionais primavam por instalações precárias, improvisadas e insuficientes, decorrentes, em parte, da política autoritária estalinista precedente.

Localizado numa área marcada pela presença de movimentos sociais, de conflito pela posse da terra, num bairro caracterizadamente pobre e que aglutina possibilidades para o surgimento de uma nova classe social — o operariado industrial —, o centro educacional esboça um projeto arquitetônico arrojado, que traduz um projeto pedagógico de inspiração escolanovista.

Esse projeto, materializado na Escola Parque do Bairro da Liberdade, representa um demonstrativo dos efeitos da política pública da educação no Estado da Bahia, gestada e concebida para a sociedade urbano-industrial. O plano de reconstrução da educação na Bahia, oriundo da Secretaria de Educação e Saúde, prevê a construção de nove centros de educação populares — na capital — e escolas “mínimas”, a serem ampliadas para escolas “completas” — no interior do Estado.

A viabilização desse plano se exercita na construção e implantação da Escola Parque. Os limites e avanços deste empreendimento fazem parte da preocupação desta investigação, ainda em andamento.

RESENHAS CRÍTICAS

BUFFA, Ester et alii. **Educação e cidadania**; quem educa o cidadão? São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1987. 94p. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 23)

Pode-se afirmar que a obra traz contribuição significativa à discussão em torno do tema complexo e controverso da educação e cidadania, particularmente no que se refere aos dois primeiros estudos. Caracteriza-se pela atitude crítica e mesmo desconfiada diante do conteúdo histórico da cidadania, porque esta vem marcada pela gestação burguesa e contaminada pelo liberalismo capitalista.

Buffa faz incursão detida e aprofundada sobre **Educação e Cidadania Burguesas** percorrendo textos clássicos pertinentes dentro de um quadro marxista de referência, acentuando a polêmica sobre **igualdade**. Os **mais iguais** no capitalismo são certamente aqueles que possuem os meios de produção, o que retorna ao eterno tema de quem define a cidadania dos outros, até ao extremo de Diderot, segundo o qual seria a propriedade que faz a cidadania.

Muito rica é a contribuição de Arroyo, tanto pela persistência com que coloca o problema da funcionalidade da educação para o sistema, quanto pela relação excludente que guarda a proposta de cidadania. De um lado, a valorização da educação em contexto de extrema discriminação econômica é algo nem sempre fácil de compreender, sobretudo por quem tende a ver na educação forças de contestação. Todavia, o educado só por isso não se torna rebelde, já que o efeito de inclusão no sistema, mesmo ilusória, é o bastante para desmobilizar posturas radicais.

De outro, fica patente que se trata sempre de cidadania definida pelos **mais iguais**, que escondem, por vezes com extrema sagacidade, estratégia de cooptação. Cidadão, como espera o sistema, é aquele que se compõe com a nova ordem vigente, tida ou desejada como harmônica, consensual, já que pretensamente fundada em direitos iguais de todos. Por mais que o tom ideológico ressoe cântilena equalizante, a realidade crua da discriminação econômica fala mais alto em última instância.

Cidadania, deste modo, não é conquista do cidadão, a partir do reconhecimento crítico das discriminações, mas processo de acomodação proposto, tolerado, consentido por parte dos que detêm nas mãos as regras de jogo da sociedade. De certa maneira, visualiza-se, por parte do grupo dominante, que educação, como produto sistêmico, não tem vocação contestadora, embora possa chegar a isto, dependendo das circunstâncias. O problema é como evitar tais circunstâncias mobilizadoras, que se desarmam em parte pelo próprio triunfalismo de que a educação é por vezes cercada. Daí uma conclusão interessante de Arroyo: para equacionar devidamente a relação entre educação e cidadania é preciso, desde logo, explicitar e questionar a concepção do social, as idéias e ideais políticos que vêm fundamentando, durante séculos, essa suposta relação (p.68).

Particularmente rica é outra conclusão que vai na linha do questionamento do fortalecimento do Estado. Sem negar a importância da escola pública, esta não se confunde com a tendência do Estado de tutelar movimentos populares em busca da cidadania conquistada. A garantia da cidadania e da participação da classe operária não depende do fortalecimento do Estado, pois a história vem mostrando que a exclusão dos trabalhadores da política cresce à medida que o Estado se fortalece (p.72). Esta postura pode ser mal-interpretada, mas no fundo contém sabedoria marcante, sobretudo quando oriunda de alguém que interpreta a realidade de forma crítica e próxima do marxismo. A pressão popular é fator muito mais relevante que a atuação do Estado. Ou, por outra, para que o Estado conviva adequadamente com a cidadania popular é mister a pressão de baixo para cima, pois não é o Estado que funda a cidadania popular, mas precisamente o contrário.

Em seguida, ressalta com pertinência, o reconhecimento de que a ilusão pedagógica passa frequentemente pelo descaso das condições infra-estruturais de existência, o que leva a imaginar a cidadania construída no ar. De fato, é comum ouvir-se a proposta do *homem novo* envolto apenas no sermão pedagógico. A mensagem de Arroyo ecoa, assim, com lucidez marcante, pois coloca adequadamente que a cidadania só pode ser conquistada do cidadão. Em outras palavras, o problema dos desiguais só pode ser enfrentado pelos desiguais. Assim postas as coisas, significa dizer que cidadania tem em seu cerne o problema da emancipação social. Emancipação é fenômeno

que não se pode tomar emprestado de outrem; precisa ser construído pelo próprio interessado. Assim, a beleza da cidadania está no processo de conquista popular. E é aí que se unem educação e cidadania, pois ambos os processos encontram no movimento emancipatório sua razão histórica de ser.

Ademais, a postura torna-se ainda mais realista, quando se vê que a cidadania é lançada sobre horizonte equilibrado de condições políticas e econômicas. O cidadão não se gesta apenas nas ideias e nos ideais, embora a qualidade política seja fator fundamental, mas igualmente no trabalho e na produção.

O estudo de Nosella retoma a contribuição de Gramsci para a educação, ou, de modo geral, para a interpretação histórica da sociedade moderna, ressaltando sua adequação como proposta de reflexão e de prática. Faz análise rápida, que não condiz com a colaboração dos outros dois autores em extensão e profundidade, mas não deixa de ser algo interessante.

Talvez se pudesse aduzir que o livro em tela, além da análise elevada que contém, apresenta a originalidade da crítica insistente às propostas banalizantes de educação, de esquerda e de direita. Certamente, educação tem a ver com cidadania, e vice-versa, mas não há relação mecânica, messiânica, apressada. Sobretudo, surpreende a postura desafiadora diante do Estado, em cujas mãos não se pode deixar a cidadania popular, sem mais nem menos. Não pode ser confundida esta colocação com qualquer insinuação privatizante, o que seria muito avesso aos autores, mas transparece a clarividência de que faz parte da cidadania a bus-

ca organizada do controle democrático do Estado. O Estado não tem dignidade prévia, fundante. O Estado tem a dignidade que a cidadania popular lhe confere.

Na verdade, esta visão lança nova luz sobre a polêmica fundamental em torno da escola pública, que normalmente vemos como espaço relevante de motivação da cidadania popular. A defesa da escola pública, algo que parece indispensável como oportunidade de equalização inicial e incipiente, não pode reduzir-se à defesa de um Estado arditoso, historicamente comprometido com as oligarquias. As posições da Constituição lembram esta problemática: o texto, por vezes, insinua avanços verbais, mas consagra a empresa educativa, e não instrumentaliza o suficiente a garantia do direito à educação. Mesmo quando diz que 50% dos recursos destinados à educação devem ser investidos na educação básica e na alfabetização — de si uma proposta pertinente —, ainda é suscetível de interpretações desencontradas.

Isto pode levar a reconhecer que há mais texto do que realidade histórica. Algo muito comum entre educadores, que falam afoitamente sobre educação e cidadania, sem que se tenha noção correta de suas ilações realistas, sobretudo do contexto histórico de sua gestação. Nem por isso a Constituição precisa ser vituperada, mas está mais para produto do Estado, que se imagina tutor da sociedade, do que para conquista popular.

Por outra, o livro se afasta dos ex-

tremismos da educação meramente reprodutora e da educação facilmente transformadora, porquanto nenhum deles encontra base histórica satisfatória. Como educadores reconhecidos, é claro que acreditam em educação. Poderiam mostrá-la como processo insubstituível para o desenvolvimento e direito humano fundamental. Mas, como cientistas competentes, sabem distinguir ilusões pedagógicas de processos históricos plantados. Isto não denigre os méritos da educação, precisamente porque só faz bem ao educador saber dos limites, para poder ser exigentemente realista. Transformar é possível, sobretudo necessário, mas não é resultado de exortações pedagógicas, sobretudo não é resultado de concessões da oligarquia.

Talvez uma das mensagens mais sutis e certeiras do livro é a constatação de que a burguesia se interessa pela educação popular porque sabe que, sob este manto pretensamente avançado e piedoso, se pode mais arditosamente elaborar a cooptação, no esquema secular da tutela assistencialista. Educação aparece como concessão, como favor. O educando que assim a recebe não se emancipa. Apenas se ilustra. E torna-se comparsa ilustre da nova ordem vigente, na qual deixa de ver os vetores da discriminação, por educação... É que a burguesia não apenas explora, mas sabe explorar.

Pedro Demo
Instituto de Planejamento
Econômico e Social (IPEA)

A análise do pensamento e da ação de educadores que marcaram com sua atuação criadora a história da educação brasileira representa uma contribuição necessária a uma definição do perfil, melhor caracterizado em seus contornos, não apenas da educação, mas também de nossa própria cultura. Educação e cultura interdependem, se implicam. Falar de educação é mais que deter-se no complexo processo de transmissão da cultura, como assinala Malinowsky. É também distinguir, nesse processo, a dinâmica de elaboração de novos valores que vão direcionar, cedo ou tarde, a política social da educação, assim como a prática pedagógica na formação do homem.

Com justa razão a autora dedica a Fernando de Azevedo esta análise, em que o educador e historiógrafo de nossa cultura é submetido a uma atenta radiografia de suas idéias e propostas de ação. Para tanto, Maria Luiza teceu um painel estruturado em duas partes, além do prefácio dos últimos escritos de Durmeval Trigueiro, da introdução e de notas biográficas. Na primeira parte, tenta esboçar, e o faz satisfatoriamente, a "caracterização de uma consciência", identificando as matrizes de pensamento de Fernando, examinando, em seguida, a expressiva atuação do educador (filosofia de educação e outras concepções), do pesquisador (o inquérito de 26) e do administrador (a experiência no Distrito Federal). Ainda nesta parte, a análise se detém em temas como **elites e participação**, o **humanismo** e a questão-chave da **educação e transformação**. Enriquecem esta monografia, na segunda parte

dedicada aos anexos, significativa amostra da correspondência de F. de A. dirigida a educadores brasileiros, assim como os Manifestos dos Pioneiros e o dos Intelectuais por ele redigidos, além do acervo bibliográfico de sua produção.

O objetivo deste livro, como define a autora na Introdução, é estudar o pensamento azevediano, particularmente no que se refere às relações entre educação e mudança social. E assinala com justeza que F. de A. esteve adiante da maioria dos educadores de seu tempo, defendendo as bandeiras históricas da burguesia progressista e liberal, distinguindo, como Anísio Teixeira, na democratização do ensino, um meio eficaz para o projeto de construção nacional.

Em breves notas biográficas, a autora apresenta dados relativos à formação e vida pública de Fernando, mas sem espaço para sua história familiar e afetiva, menos de três páginas, quase acidentais no livro. Indica-se que era mineiro de S. Gonçalo de Sapucaí, onde nasceu em 1894. Com formação católica de base jesuítica, tal como Anísio, formou-se em Direito, sem jamais advogar, exceto a causa da educação. Voltou-se para o magistério, indo lecionar Latim e Literatura na Escola Normal de São Paulo, ingressando logo a seguir no jornalismo. Segue-se a notícia sobre as diversas funções que exerceu como educador, administrador, intelectual, editor e acadêmico. Terminou seus dias em 1974.

Não se pretendeu neste livro realizar uma abordagem existencial do homem Fernando. E a análise de suas

ideias se processa numa ótica essencialmente racionalista. Ocorre-me, a propósito, a observação de Sartre na **Crítica da Razão Dialética**, ao tratar da questão do método, quando alerta para os limites desse enfoque, especialmente no caso do marxismo, que poderia ter na ideologia da existência seu método compreensivo, capaz de fecundar as análises com o dado antropológico, envolvendo a ação e o ser do homem no contexto de sua história, de modo a atingir uma totalização do real em estudo. Quero crer que a presença desse dado na elaboração do pensamento de Fernando deverá aguardar outra análise.

Mesmo assim, verifica-se que o livro todo é extremamente fértil de propostas, provocações e inspirações no levantamento e interpretação que faz do ideário de Fernando de Azevedo, respaldado em sua densa bibliografia. É oportuno notar, aliás, que esta monografia teve por base a dissertação de mestrado defendida pela autora no Departamento de Filosofia da PUC/RJ, em 1981. Portanto, traz a marca de um cuidadoso trabalho, segundo os cânones científicos da produção acadêmica.

Considerado um dos cardeais da educação brasileira, graças ao peso de sua inestimável contribuição, o diagnóstico e as propostas de Fernando deixaram balizas para o nosso desenvolvimento socio-educacional que podem orientar ainda hoje a ação política. E, embora haja exercido com destaque funções de relevo como Diretor de Instrução Pública no antigo Distrito Federal e em São Paulo, quando empreendeu memoráveis reformas na organização do ensino, não terá sido menor sua atuação como professor universitário,

escritor e editor, de modo que o homem de ideias se completava com o homem de ação.

E as ideias constituem a matéria-prima deste livro, pois se trata de uma investigação no campo do pensamento educacional brasileiro. Já no prefácio, Durmeval ressalta, no painel de Maria Luiza, as raízes ideológicas do pensamento azevediano em que se interligam o positivismo durkheimiano, o pragmatismo deweyano e a razão kantiana, afluentes de distinta procedência que estruturaram seu universo mental. É no positivismo de Durkheim que se apoiará ao adotar uma definição funcionalista de educação, como forma de transmitir os valores da tradição cultural. Ao longo desta leitura fica demonstrado que o pensamento de F. de A. estava em construção, ou melhor, em contínua reconstrução, refletindo a dinâmica do processo da sociedade brasileira em transformação. É interessante notar que Fernando veio de São Paulo assumir a direção de Instrução Pública do Distrito Federal, justamente durante a gestão de Washington Luis na Presidência da República, para quem a questão social era assunto de polícia. Talvez uma das contradições ou ambiguidades azevedianas, pois, desde 23, Fernando já vinculava a questão social e a educacional com a ética política. E, ao longo de seus escritos, reiterou a percepção de que os problemas educacionais eram essencialmente problemas de ordem política, social, econômica e filosófica.

Provavelmente, o eixo da evolução do pensamento de F. de A. está na passagem do humanismo clássico para o humanismo científico, seguindo a esteira do séc. XIX, ao vislumbrar na ra-

ção científica um motor de mudanças sociais na direção do socialismo e dos ideais humanitários. Nessa perspectiva, estava convencido de que uma revolução das mentalidades seria o passo decisivo para a mudança das estruturas sociais. Ressalta a autora o conceito de humanismo de Fernando: "Um antropocentrismo refletido que, partindo do conhecimento do homem, tem por objetivo a valorização do homem". É completa: o que propõe é um novo humanismo cuja importância está na "assimilação crítica do passado, de valores humanos sedimentados no curso da história e na aceitação da ciência como pedra angular de todos os ramos de estudo, instrumento de luta contra as causas das diferenciações sociais".

A análise de Maria Luiza vai-se adensando no desenvolvimento dos temas tratados até o capítulo que serve de título ao livro e que contém a síntese do posicionamento de F. de A. sobre a questão educacional. Sua idéia é a de que a educação possa atuar como fator dinamizador num projeto de reconstrução nacional modernizador. A tese é examinada em detalhe no livro **A Cidade e o Campo na Civilização Industrial e outros Estudos**, de 1962. Aliás, o termo **modernizador** tornou-se palavra-chave, a partir da Revolução de 30, nos discursos oficiais e nas reformas do ensino (Chico Campos e Capanema). Segundo Fernando, em sua ótica funcionalista não estacionária, "embora a educação seja antes um instrumento de adaptação, não é apenas, do ponto de vista da evolução social, um elemento passivo, na medida em que reflete o progresso social, mas um fator ativo, na medida em que pode auxiliar as transformações coletivas". O caminho

melhor, mais estratégico no quadro brasileiro é o **democrático**, pois, em sua percepção, uma educação de feição democrática teria o papel de contribuir para reduzir a distância que existe entre as elites e os trabalhadores manuais, colaborando na democratização do processo de seleção pelo qual as elites seriam recrutadas das massas, segundo suas capacidades. Neste sentido, defende a aplicação de medidas capazes de apoiar as pessoas socialmente desfavorecidas, garantindo-lhes igualdade material de oportunidade. A resposta educacional para tanto é a escola pública, básica e única, idéia matriz nos manifestos de 32 e 59. Uma escola ainda na esteira da escola nova que se abraze às aspirações da sociedade, realizando um trabalho de criação e reconstrução de experiências, até tornar-se fator de evolução e progresso social. Por ser democrática, essa escola implica liberdade. A propósito, com pertinência assinala a autora a ambiguidade do pensamento de F. de A., oscilando entre a idéia da necessidade de uma prática de liberdade e de um autoritarismo progressista, no desenvolvimento dessa proposta. Todavia, quando se tem em vista a extraordinária reforma efetuada por ele no Rio de Janeiro, segundo o depoimento de Paschoal Lemme, mais que autoritarismo terá havido autoridade, oriunda da competência, devidamente harmonizada com a idéia do progresso modernizador.

É certo que o idealismo crítico de base platônica e kantiana estão presentes na ação de Fernando como educador e intelectual. Sua crença no poder da razão e na racionalidade científica como alavancas das transformações sociais é indicativa desse idealismo.

Contudo, Maria Luiza acentua com felicidade que a razão azevediana, ao mesmo tempo que lógica, e também imaginação e capacidade criadora. De modo que, junto ao espaço do sociólogo, do político, do cientista, há um expressivo espaço do artista sensível à beleza e à criação estética, não fora ele um consumado escritor.

Esta monografia constitui leitura obrigatória para os que pretendam elaborar um conhecimento vertical da obra de um dos mais completos educadores brasileiros.

Jader de Medeiros Britto
Comitê Editorial do INEP

PEREIRA, Aparecida Tavarnaro. A prática de ensino na formação do educador para as séries iniciais do ensino de 1º grau: desafios e perspectivas. Curitiba, UFPR, 1987. 157p. dissertação (mestrado)

A autora considera que, numa sociedade democrática, a escola tem um papel importante, uma vez que a educação escolar constitui um instrumento fundamental para a formação do cidadão, através da socialização do saber elaborado. Esta ação socializadora é atribuída ao professor, visto como "o elo mediador entre as condições gerais de aprendizagem do aluno (meio físico e social, motivação, estrutura cognitiva prévia, processos mentais) e as realidades sociais presentes na prática social, estas mesmas determinantes das condições de aprendizagem mencionadas".

Para desenvolver esta ação, a autora reconhece que o educador deve ter competência profissional, o que "inclui o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, conhecimento de métodos e técnicas de ensino, atitude científica, maturidade emocional, objetividade, respeito e justiça".

Diante disto, a formação do educador é considerada como uma questão crucial no âmbito da problemática educacional brasileira, especialmente no que diz respeito a sua formação para as

séries iniciais do ensino de 1º grau, preocupação principal da autora, que vai centrar a sua atenção no currículo do curso de magistério, com ênfase na disciplina Prática de Ensino.

No estudo que desenvolve, pretende verificar se a disciplina Prática de Ensino, sob a forma de Estágio Supervisionado, no curso de Magistério, se concretiza na prática, conforme o estabelecido na teoria.

Para tanto, procura investigar como se realiza a Prática de Ensino do aluno-mestre, proceder ao levantamento dos principais fatores considerados como obstáculos na realização do estágio, identificar as percepções dos professorandos quanto à sua formação teórica para uma prática educativa e identificar as percepções dos professores das séries iniciais do ensino de 1º grau sobre o Estágio que se efetiva atualmente.

Na delimitação do estudo, realizou-se com alunas das 3^{as} séries do curso de Magistério do Instituto de Educação do Paraná e com professoras regentes de classe de quatro escolas da comuni-

dade, a autora antecipa que este “não pretende chegar à generalização, mas, sim, levantar alguns indicadores capazes de fornecer elementos para a reflexão e reformulações acerca da Prática de Ensino na formação do educador para as séries iniciais do ensino de 1º grau”.

Na primeira parte do trabalho, quando faz uma retrospectiva histórica do curso de Magistério, enfocando a legislação educacional, referente à disciplina Prática de Ensino, destaca que as principais dificuldades encontradas na habilitação Magistério, no Estado do Paraná, também se configuram a nível nacional, ou seja, a “descaracterização dos cursos de Magistério; inadequação dos currículos à realidade; preparo inadequado para atuação do professorando no estágio supervisionado; deficiente postura metodológica dos professores, tanto da Escola Normal, como dos professorandos, no nível de sua atuação; insuficiência de conteúdos formativos, ênfase inadequada dada a algumas disciplinas de Educação Geral, em detrimento às de Formação Especial, e a ausência de um efetivo inter-relacionamento das disciplinas que compõem o currículo”.

Estes fatores concorrem para a precariedade da formação dos professores para atuarem nas quatro primeiras séries do ensino de 1º grau, influenciando diretamente na baixa qualidade do ensino, se bem que haja o reconhecimento da autora de que fatores de ordem sócio-econômica também têm parcela significativa de influência.

Diante deste quadro, faz-se presente a reformulação dos cursos de Formação de Professores, o que somente será viabilizado com a modifica-

ção da função pedagógica dos docentes que neles atuam.

Propõe, então, a criação de um espaço na própria escola de 2º grau, ou na universidade, para atender às necessidades dos que estão diplomados, através de um contato mais contínuo e permanente, uma vez que considera que a formação do professor tem que ser feita através de um programa a longo prazo. Admite que é impossível, durante o curso de Magistério, dar uma ideia dos problemas que o professor vai enfrentar na sua prática, a não ser de uma forma abstrata. Daí a sua preocupação em enfatizar a responsabilidade das instituições que formam os profissionais de educação de tratar de forma nova e transformadora o próprio conteúdo que se ensina e se aprende, a prática pedagógica e o ambiente da escola.

Neste sentido, considera fundamental o aprofundamento das questões concernentes à relação teoria-prática em educação, não só pela sua complexidade como também por serem pertinentes ao universo de preocupações que atualmente envolve muitos educadores.

Trata-se, na verdade, de retomar os conceitos de teoria e prática como vêm sendo explicitados pelas teorias ao longo da história, de modo a situar a educação enquanto “fenômeno dinâmico e permanente como a própria vida”.

Para a autora, a compreensão da relação estabelecida entre o que denomina “práxis escolar e práxis da vida” é de fundamental importância para o desenvolvimento da tarefa do educador. A clareza sobre os fins da educação e a visão do homem que se quer

formar concorrerão para a coerência dos procedimentos e técnicas utilizadas no trabalho escolar.

Acredita a autora que professor e alunos se comprometem com o processo educativo quando percebem as relações existentes entre a aprendizagem escolar, a realidade sócio-política e econômica e uma prática futura.

A partir do entendimento dessas relações, a disciplina Didática não pode ser encarada apenas como uma disciplina de caráter instrumental. Deve ser repensada em função dos objetivos mais amplos da educação, fornecendo o "instrumental ideológico, científico e técnico de que o professor necessita para atuação na realização do ensino".

Por sua vez, a Prática de Ensino, integrando o currículo dos cursos de Formação de Professores para as séries iniciais, sob a forma de Estágio Supervisionado, tem como objetivo "a vivência do processo ensino-aprendizagem em situação real, proporcionando ao estagiário a oportunidade de constatar que o ato de ensinar só adquire significado quando deixa de ser uma atividade isolada e passa a ser planejado e organizado de acordo com a realidade onde está inserida a escola".

Lembra a autora que a Prática de Ensino é a única disciplina que se desenvolve em dois lugares e em dois tempos: um, na Escola de Magistério, e outro, nas escolas da comunidade, o que permite ao estudante, através do estágio, associar a teoria e a prática.

Para que o estágio constitua o momento da síntese desta relação "deve ser contextualizado histórica e socialmente, isto é, articular ensino e realidade".

Na segunda parte do trabalho, a autora expõe os resultados da investigação realizada junto aos estagiários a respeito da Prática de Ensino (sua finalidade, seu valor e sua posição dentro do curso) e às professoras regentes de classe onde se desenvolve o estágio.

Constata que, no confronto com a realidade, a Prática de Ensino, sob a forma de Estágio Supervisionado "ainda exige redefinições, explicitações e aprofundamentos".

A análise dos dados revela uma profunda antinomia entre a Didática e a Prática de Ensino, uma profunda dicotomia entre a formação teórica recebida e a realidade das escolas onde o futuro professor vai atuar. Além disso, verifica-se que as atividades desenvolvidas pelos estagiários não englobam a soma de experiências indispensáveis ao desempenho profissional, ressentindo-se estes do precário conhecimento que possuem sobre os conteúdos ensinados nas séries iniciais do ensino de 1º grau.

Ainda com relação ao estágio, ficou claro que, se por um lado, as escolas não apresentam as melhores condições para a realização das atividades dos alunos-mestres, por outro, os professores-regentes esperam dos estagiários um desempenho para o qual eles não estão preparados.

Com base na análise efetuada, a autora propõe recomendações para o aprimoramento do curso de Magistério, especialmente da disciplina Prática de Ensino, entre as quais se destacam:

- a necessidade do resgate imediato do caráter profissionalizante do curso de Magistério;
- o desenvolvimento do ensino da Didática, considerando os fatores psicopedagógicos e os determinantes sócio-

políticos da educação no atual contexto histórico;

- a estruturação dos currículos dos cursos de Magistério adequando-os à natureza da escola de 1º grau, de forma que todas as disciplinas favoreçam ao aluno a compreensão das raízes profundas dos problemas postos pela prática pedagógica das escolas;

- a criação de condições, nos cursos de Magistério, que possibilitem a generalização de experiências aprovadas;

- o tratamento do estágio como eixo polarizador da preparação teórica e prática do futuro professor, tendo a preocupação de envolver, no acompanhamento e supervisão dos estagiários, professores em exercício de 1ª a 4ª séries;

- a elaboração do planejamento geral do estágio com a participação do estagiário e de professores de 1ª a 4ª séries das escolas onde o estágio será realizado, prevendo-se a atuação dos professorandos como monitores em classes

de alfabetização, auxiliando na recuperação de crianças com dificuldades de aprendizagem;

- a articulação do curso de Magistério com o ensino superior, principalmente com os cursos de Formação de Professores para atuar no magistério a nível do ensino de 2º grau.

Com a aproximação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a presente dissertação traz importantes subsídios para o aprofundamento da reflexão em torno da construção de um currículo do curso de Magistério que contribua efetivamente para formar um educador capaz de enfrentar, com melhores condições teórico-metodológicas, os desafios da prática pedagógica nas séries iniciais do 1º grau.

Márcia Angela da Silva Aguiar
Universidade Federal de Pernambuco
(UFPE)

INEP: 50 anos de educação

Consciente de que o saber prepara o indivíduo para uma vida mais útil, o INEP, ao comemorar o seu cinquentenário, se organizou no sentido de ampliar sua atuação, visando um programa futuro que propicie novos rumos para o setor educacional no País, através da pesquisa e da documentação adequadas às nossas necessidades.

Para festejar ocasião de tal importância, promoveu um calendário de eventos comemorativos, homenageando aqueles educadores que, em cada região, se destacaram na luta, junto ao INEP, pelo avanço da educação brasileira, além de procurar levar ao conhecimento dos novos o passado, o presente e o futuro INEP.

A abertura dos eventos deu-se em Brasília, no dia 25 de novembro de 1987, data da criação do INEP, na presença de seus ex-diretores, atuais e antigos funcionários e de autoridades, seguida de comemorações em Salvador, Recife, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Belo Horizonte e São Paulo.

As sessões regionais foram principalmente marcadas por palestras, depoimentos de ex-bolsistas e ex-funcionários, exposição de trabalhos e fotografias das diversas fases dos centros de pesquisa. Os encontros contaram sempre com a participação do atual Diretor-Geral, Manuel Marcos Maciel Formiga, falando da trajetória histórica do Órgão, desde sua criação, enfocando sua ascensão e declínio, bem como das suas principais metas para agilizá-lo e reconquistar seu espaço e prestígio políticos.

Começando pela Bahia, prestou-se uma homenagem ao grande educador Anísio Teixeira, terceiro Diretor do INEP (1952-1964), enfocando principalmente suas realizações na área pedagógica, da pesquisa e da construção de escolas. Os participantes tiveram a oportunidade de visitar as instalações do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, antiga Escola Parque, uma das primeiras experiências de ensino integrado no Brasil, com horário corrido em dois turnos, oferecendo ensino profissionalizante, além de possuir oficinas, teatro e biblioteca.

Na ocasião, inaugurou-se uma exposição de fotos e trabalhos de arte realizados pelos alunos do Centro.

O segundo estado a desenvolver as atividades comemorativas foi Pernambuco, que homenageou o sociólogo Gilberto Freyre e o educador Carlos Frederico Maciel.

Gilberto Freyre foi o primeiro Diretor do CRPE/Recife, no período de 1957 a 1970, e Carlos Maciel coordenou, durante um longo período, a Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais e sucedeu Gilberto Freyre na direção do CRPE/Recife por dois anos (1970-1972). Os participantes também puderam apreciar uma exposição de trabalhos e fotografias das diversas fases daquele Centro.

No Rio de Janeiro, a solenidade aconteceu no Palácio Gustavo Capanema com o depoimento vivo do Professor Paschoal Lemme, seguido do painel **Pré-Escolaridade, Ensino Básico e Ensino Técnico de 2º Grau**, palestras sobre a atuação do INEP através dos projetos de pesquisa, entre outras atividades.

Rio Grande do Sul homenageou o Professor Alvaro Magalhães, ex-diretor do CRPE/RS. A programação centrou-se numa retrospectiva histórica do INEP e do CRPE/RS, depoimentos, painel sobre a perspectiva do financiamento da pesquisa em educação na Região e um fórum de discussão a respeito do INEP e da pesquisa educacional no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina.

Minas Gerais, por sua vez, prestou homenagem ao ex-diretor do CRPE MG, Abgar Renault, tendo a sessão se desenvolvido com palestras sobre a atuação do INEP e daquele Centro e sobre a pesquisa educacional no Brasil. Foram ouvidos também depoimentos de ex-funcionários, inclusive a leitura das palavras do próprio prof. Abgar Renault, emitidas por telefone, dada a impossibilidade de sua presença na solenidade.

Ainda integrando as comemorações do cinquentenário, realizou-se uma sessão em Manaus, no Centro de Formação e Treinamento de Professores José de Anchieta que, embora não tenha sido um centro regional de pesquisa, teve sua grande importância no desenvolvimento das metas prioritárias do INEP.

Finalmente, para encerrar sua programação de eventos comemorativos, o INEP convidou um antigo funcionário da Casa para proferir uma palestra: Dom Helder Câmara, Arcebispo Emérito de Olinda e Recife, que, na presença do Ministro da Educação, Hugo Napoleão, de autoridades políticas e educacionais, antigos e atuais servidores, saudou o Órgão e ressaltou a necessidade da união entre os educado-

res para que possam continuar a luta pelo avanço da educação no País.

Na oportunidade, foram lançados o carimbo comemorativo do cinquentenário e o livro de Paschoal Lemme, **Memórias**. As comissões de Avaliação da Política de Pesquisa Educacional e de Avaliação da Política de Documentação e Informação do INEP fizeram a entrega oficial de seus relatórios.

V CBE: Documento Final

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, interessada em difundir as idéias e propostas relativas à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publica neste número o documento final apresentado na V Conferência Brasileira de Educação, realizada em Brasília, de 2 a 5 de agosto de 1988.

Os educadores brasileiros, reunidos na V Conferência Brasileira de Educação, em Brasília, debateram e encaminharam propostas para uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Moções aprovadas em simpósios denunciavam mais uma vez que vários princípios defendidos e explicitados na proposta do Fórum Educacional na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito foram derrotadas no 1º turno nas votações da Assembleia Nacional Constituinte. Em função disso, propõem uma mobilização permanente em defesa dos princípios ali expostos, em especial na destinação exclusiva das verbas públicas para o ensino público e da gestão democrática da escola de qualquer tipo ou grau. Moções aprovadas em simpó-

sios também manifestaram seu apoio aos avanços democráticos contidos no texto constitucional, ora em fase final de discussão no Congresso Constituinte. Reivindicam a conclusão imediata dos trabalhos da Constituinte, condição para restaurar a ordem institucional no país. Repudiam as ameaças golpistas que pretendem devolver o país à ditadura. Repudiam igualmente as práticas autoritárias da Nova República, que retomam formas tradicionais e viçadas de elaboração de leis e planos educacionais, ora adotadas pelo Ministério da Educação. Reivindicam que o Estado abra discussão sobre os aspectos fundamentais do Plano Nacional de Educação e da nova legislação do ensino. Da mesma forma, propõem que o Congresso Nacional amplie o debate da legislação complementar e dos planos plurianuais previstos na Constituição. Nesse debate, as entidades que reúnem os professores e especialistas em educação devem ser oficialmente ouvidas pelo Estado, em especial no que se refere à instituição do plano de carreira para o magistério público e à melhoria das condições de trabalho, cujas bases, já assentadas na Constituinte, constituem importante conquista popular.

A V CBE, nas moções que aprovou em seus simpósios, entende que a educação nacional, prioridade para o pleno desenvolvimento da população, deve ter por fins principais os de contribuir para formar cidadãos conscientes de seus direitos e responsabilidades frente ao Estado e aos diferentes organismos da sociedade, bem como para permitir que cada qual possa alcançar a posição de governante ou de controlador dos dirigentes nas diferentes ins-

tâncias de gestão democrática. Deve ainda contribuir para fortalecer a unidade nacional e a solidariedade internacional e também constituir-se em processo de integração das artes, da cultura e da tecnologia.

A nova Lei de Diretrizes e Bases deve ter como eixo a universalização do ensino fundamental e a organização de um sistema nacional que, numa de suas dimensões, assegure a articulação orgânica dos diversos níveis e modalidades de ensino na esfera federal, estadual e municipal, e que, na outra, propicie a continuada melhoria de sua qualidade e sua perene democratização, seja de sua gestão, seja em sua inserção social.

A aspirada descentralização do ensino deve fundamentar-se numa efetiva distribuição de poderes a serem exercidos a partir da legítima representação democrática, acompanhada da adequada destinação de recursos imprescindíveis ao cumprimento dos encargos educacionais. Não se pode caracterizar pelo descompromisso de diferentes instâncias administrativas com a educação, como freqüentemente tem ocorrido nas tentativas de municipalizar o ensino de 1º grau. Nem se pode traduzir na privatização do ensino em todos os níveis, como vem sendo praticado na Velha e na Nova República.

Quanto ao uso das verbas, considerando que a Constituição poderá permitir a destinação de recursos públicos, em caráter excepcional, a entidades comunitárias, confessionais ou filantrópicas, é indispensável que a nova LDB resguarde o ensino oficial. Para tanto, essa destinação excepcional só deverá ocorrer nas condições especificadas na Carta Magna e também quan-

do satisfeitos os seguintes requisitos:

— Os recursos públicos destinados ao ensino oficial permitam que haja oferta suficiente de vagas para propiciar a toda a população o acesso à escolaridade completa de 1º grau, assim como continuadas condições de melhoria de qualidade de ensino, e ainda que o magistério disponha de adequadas condições de formação, exercício e remuneração condigna;

— as entidades comunitárias sejam geridas democraticamente, na forma determinada pela legislação para as instituições oficiais de ensino.

Por fim, no tocante aos recursos da educação, é necessário que os percentuais mínimos de 18% (União) e de 25% (Estados e Municípios) das respectivas receitas de impostos sejam calculados em termos reais, a fim de evitar que a espiral inflacionária venha a corroer o seu valor. Mas a democratização da educação passa também pela gestão dos dinheiros públicos. Assim, a nova LDB deve prever normas e mecanismos que dêem visibilidade à captação e aplicação dos recursos destinados ao ensino e permitam seu controle público.

Todos esses princípios a serem incorporados na nova LDB, contidos nas moções aprovadas em simpósios da V CBE, precisam ser situados no correto entendimento da educação brasileira, a fim de que a luta dos educadores possa vir a ser vitoriosa. A luta pela transformação da escola brasileira numa escola efetivamente democrática e, portanto, popular deve estar calcada no nosso compromisso com profundas alterações da sociedade em seu conjunto, no sentido de uma distribuição mais equânime de bens e benefícios sociais. Sem

elas, mudanças nas políticas educacionais e nas normas legais não passarão de propostas formais e de meros paliativos para as extremas desigualdades da sociedade brasileira.

A V CBE é uma importante instância de mobilização dos educadores do país em torno da elaboração da nova LDB. É necessário continuar esta mobilização. Nesse sentido, a Comissão Organizadora da V CBE, de comum acordo com representantes das entidades de educadores, deve constituir grupos de trabalho para:

— reunir e organizar as propostas provenientes de encontros, congressos e outros eventos ligados a entidades educacionais e referentes à LDB;

— sintetizar as propostas num único documento de trabalho, a ser distribuído e rediscutido pelas entidades;

— contribuir para o processo de discussão desse documento no âmbito da sociedade civil;

— subsidiar o Fórum no encaminhamento político das propostas.

Brasília 5 de agosto de 1988

Prêmio

“Durmeval Trigueiro Mendes”

Conjugados no propósito de materializar iniciativas voltadas para o incentivo à produção científica sobre temas educacionais, o INEP e a ANPEd instituíram o Prêmio Durmeval Trigueiro Mendes, cujo regulamento vem transcrito a seguir.

Regulamento

Art. 1º O Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais — INEP e a Associação Nacional de Pós-graduação em Educação — ANPEd, concederão, a cada dois anos, o Prêmio “Durmeval Trigueiro Mendes”, como incentivo à produção científica sobre temas educacionais produzidos por brasileiros no Brasil e no exterior.

Art. 2º O Prêmio DTM será concedido nas seguintes categorias:

- a — teses de doutorado e outras
- b — dissertação de mestrado
- c — relatório de pesquisa

Parágrafo único. Os relatórios de pesquisa deverão constituir-se em contribuições significativas e originais, apresentadas de preferência nas formas de ensaios ou monografias.

Art. 3º O Prêmio DTM concederá diploma e recompensa em dinheiro a cada um dos contemplados nas diferentes categorias.

§ 1º A recompensa em dinheiro será, respectivamente, de 200 OTNs, 150 OTNs e 100 OTNs, no mínimo, para teses, dissertações e relatórios de pesquisas, podendo esses valores serem alterados para maior, por determinação do Diretor do INEP.

§ 2º A critério da Comissão Julgadora, o Prêmio DTM poderá ser concedido a mais de um, ou não ser concedido a nenhum dos concorrentes.

§ 3º Na hipótese de mais de um premiado em cada categoria, a recompensa monetária respectiva será dividida entre os contemplados.

§ 4º A CJ poderá, também, conceder menções honrosas, em qualquer das categorias, a trabalhos não premiados mas de evidentes méritos.

§ 5º A CJ, obrigatoriamente, emitirá os seus pareceres por escrito.

Art. 4º A CJ será constituída, em

conjunto, pelo INEP e pela ANPEd, reunindo pelo menos 5 (cinco) especialistas de notório saber e experiência no setor educacional, não concorrentes ao Prêmio.

§ 1º A CJ será presidida por integrante do Comitê Editorial do INEP, indicado pelo seu Plenário.

§ 2º Os demais membros da CJ serão indicados, dois pela direção-geral do INEP e dois pela diretoria da ANPEd.

§ 3º A partir da segunda premiação, a CJ compreenderá entre os seus integrantes um dos contemplados em anos anteriores, além de dois dos componentes da CJ que a precedeu, salvo impedimentos.

§ 4º A CJ definirá os procedimentos internos de seu funcionamento.

§ 5º As decisões da CJ são irrecorríveis e tomadas por maioria de votos de seus membros.

Art. 5º As inscrições serão requeridas pelo autor, ou por terceiros, com sua anuência em cada trabalho, identificando-se e juntando 3 (três) cópias do mesmo.

§ 1º Somente serão aceitos trabalhos concluídos ou publicados a partir da inscrição do Prêmio anterior, salvo por ocasião de sua primeira concessão, quando somente poderão ser premiados trabalhos concluídos a partir de 1984.

§ 2º Os trabalhos não serão devolvidos.

Art. 6º Os trabalhos premiados e ainda não publicados, inclusive os com menção honrosa, serão automaticamente encaminhados ao Comitê Editorial do INEP, com os respectivos pareceres da CJ, para decisão quanto à forma de sua publicação pelo INEP.

Parágrafo único. Os premiados cedem os respectivos direitos autorais ao INEP, para primeira publicação dos textos, quando for o caso.

Art. 7º O INEP proverá os recursos necessários às recompensas em dinheiro, previstas no art. 3º, § 1º, e os serviços de apoio ao funcionamento da CJ e se encarregará do recebimento das inscrições.

Parágrafo único. A ANPED se encarregará da divulgação do Prêmio e se empenhará na obtenção de patrocínios financeiros e outros, inclusive em acréscimo aos recursos previstos no *caput* deste artigo.

Art. 8º O INEP e a ANPED estabelecerão e divulgarão, em conjunto, o

calendário do Prêmio DTM para cada premiação subsequente.

§ 1º O prêmio DTM será entregue por ocasião de reunião anual da ANPED.

§ 2º Só serão divulgados os nomes dos trabalhos premiados e seus autores.

Art. 9º Não poderão concorrer ao Prêmio DTM os membros da diretoria, os técnicos e os funcionários do INEP ou os membros do seu Comitê Editorial, nem os dirigentes da ANPED.

Art. 10 Os casos omissos serão resolvidos pelo Comitê Editorial do INEP, ouvido, quando necessário, o seu Comitê de Pesquisa.

O índice remissivo que se segue refere-se às matérias do volume 69 (ns.161, 162 e 163) da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Divide-se em duas partes, de acordo com os diferentes pontos de acesso:

1. Índice de autores – em forma de referências, indicando todos os autores com remissivas para o autor da entrada principal;
2. Índice de assuntos – compreendendo a seguinte estrutura: a) rotação das palavras significativas dos títulos das matérias; b) atribuição de descritores extraídos do Thesaurus Brased (em caixa alta) para os assuntos não constantes dos títulos.

Este índice foi elaborado por Maria Ângela Torres Costa e Silva, do Centro de Informações Bibliográficas do MEC (CIBEC).

Índice de Autores

- AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Super-
visão escolar e política educacional.
RBEP, 69 (161):202-3, jan./abr. 1988.
/seção: Resenhas Críticas/
- AGUIAR, Tarcila Oliveira. Ver FARIA,
Maria Helena da Silva Paes.
- ALHO, Mirasclva Corrêa. Ver VALEN-
TE, Édna Fátima Barros.
- ALMEIDA, Célia Schmidt de. Ver AL-
MEIDA, Urbano de.
- ALMEIDA, Maria Angela Vinagre de.
História da educação brasileira – o pro-
blema de sua periodização. RBEP,
69(161):112-41, jan./abr. 1988.
- ALMEIDA, Stela Borges. Escola Parque
da Bahia. RBEP, 69 (163):611-2,
set./dez. 1988. /seção: Notas de Pes-
quisa/
- ALMEIDA, Urbano de; ALMEIDA, Célia
Schmidt de; SÁ, Julieta Divina C. Tei-
xeira; TEIXEIRA, Nilza Oliveira. A
seletividade escolar em suas relações
com o modo de produção capitalista –
um estudo das relações sociais no inter-
rior da escola a partir da avaliação.
RBEP, 69 (161):186-9, jan./abr. 1988.
/seção: Notas de Pesquisa/
- BERBARY, Edson Elias Andrade. Ver
FIGUEIREDO, Odinéia Telles.
- BORTOLETTO, Ana Clara. Ver PUCCI,
Bruno.
- BRASIL, Wanda Lima. Ver VALENTE,
Édna Fátima Barros.
- BUFFA, Ester et alii. Educação e cida-
dania; quem educa o cidadão? RBEP,
69 (163):613-5, set./dez. 1988. /seção:
Resenhas Críticas/
- CAMPOS, Aldo Ferreira. Ver VALEN-
TE, Édna Fátima Barros.
- CARVALHO, Ana Maria Pessoa. A for-
mação do conceito de quantidade de
movimento e sua conservação em crian-
ças e adolescentes. RBEP,69(163):541-
62, set./dez. 1988.
- CASTRO, Cláudio de Moura. O computa-
dor na escola; como levar o computador
à escola. RBEP, 69 (162): 409-12,
maio/ago. 1988. /seção: Resenhas Críti-
cas/
- CEZARETTI, Rosângela Elfdia. Ver
PUCCI, Bruno.
- CRESPPO, Dilza Gozendev. Ver FARIA,
Maria Helena da Silva Paes.
- DEMO, Pedro. Avaliação qualitativa IV –
sobre educação transformadora. RBEP,
69 (161):91-111, jan./abr. 1988.
- . Avaliação qualitativa V – pu-
rismos e popularismos. RBEP,
69 (162):316-43, maio/ago. 1988.
- DINI, Renzo. Ver NIQUINI, Débora P.
- DUARTE, Newton. Ver OLIVEIRA,
Betty Antunes de.
- FARIA, Maria Helena da Silva Paes; PIN-
TO, Fátima Cunha Ferreira; AGUIAR
Tarcila Oliveira & CRESPO, Dilza Go-
zendev. Subsídios ao pensamento e
ação com vista a uma nova política para
os cursos de formação de professores a
nível de 2º grau. RBEP, 69 (161): 183-
92, jan./abr. 1988. /seção: Notas de
Pesquisa/
- FARIAS, Soeli dos Anjos. Ver VALEN-
TE, Édna Fátima Barros.
- FARIAS, Victor. Heidegger et le nazisme.
RBEP, 69 (161):193-6, jan./abr. 1988.
/seção: Resenhas Críticas/
- FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque;
SIANO, Lúcia Maria; GUIMARÃES,
Maria Eloisa; PINHEIRO, João Eudes
R.; GUEDES, Bárbara Gil & FER-
NANDES, Ana Lúcia. Da Faculdade
Nacional de Filosofia à Faculdade de
Educação: resgate de uma história.
RBEP, 69 (161):189-90, jan./abr. 1988.
/seção: Notas de Pesquisa/
- FELDENS, Maria das Graças Furtado &
FRANCO, Maria Estela Dal Pai, orgs.
Ensino e realidades; análise e reflexão.
RBEP, 69 (161):197-9, jan./abr. 1988.
/seção: Resenhas Críticas/
- FERNANDES, Ana Lúcia. Ver FÁVERO,

- Maria de Lourdes Albuquerque.
- FERNANDES, Florestan. Mal de crescimento. RBEP, **69** (162):351-3, maio / ago. 1988. /seção: Segunda Edição/
- FERRARI, Alceu Ravello. Evolução da educação pré-escolar no Brasil no período de 1968 a 1986. RBEP, **69** (161):55-74, jan./abr. 1988.
- FIGUEIRÊDO, Odinéia Telles; BERTBARY, Edson Elias Andrade; SILVA, Maria de Nazaré Gomes da; SOUZA, Maria Liracilda de; VERSTAPPEN, Maria Lúcia Silva; MIRANDA, Lilian da Silva & SILVA, Josenilda Maria Maués da. A escola pública: desestímulo ou desafio? RBEP, **69** (162):405-8, maio/ago. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
- FRANÇA, Carlos Alberto Vidal. Educação consoante: inferências educacionais na Teoria da Dissonância Cognitiva. RBEP, **69** (162):412-6, maio/ago. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
- FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Ver FELDENS, Maria das Graças Furtado.
- GARRIDO, Maria do Céu Jurema & GOMES, Candido Alberto. A educação na nova ordem constitucional. RBEP, **69** (163):433-69, set./dez. 1988.
- GOMES, Candido Alberto. Ver GARRIDO, Maria do Céu Jurema.
- . O risco de coar mosquitos e engolir camelos: uma réplica. RBEP, **69** (162):271-6, maio/ago. 1988.
- . Os quatro anos da Emenda Calmon: qual o seu impacto? RBEP, **69** (162):237-55, maio/ago. 1988.
- GUEDES, Bárbara Gil. Ver FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque.
- GUIMARÃES, Maria Eloisa. Ver FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque.
- IMOTO, Ioshiko M. Ver NIQUINI, Débora P.
- LAVOR, Arife Fernandes. Ver VALENTE, Édna Fátima Barros.
- LEITE, Sérgio Antonio da Silva. O fracasso escolar no ensino de primeiro grau. RBEP, **69** (163):510-40, set./dez. 1988.
- LEMME, Paschoal. Memórias. RBEP, **69** (162):417-20, maio/ago. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
- LIMA, Maria de Fátima Sousa. Ver VALENTE, Édna Fátima Barros.
- LINDAHL, Neuza Zapponi. Personalidade humana e cultura: aplicações educacionais da Teoria de Erik Erikson. RBEP, **69** (163):492-509, set./dez. 1988.
- MACHADO, Elian de Castro. A produção de *software* para educação. RBEP, **69** (112):344-9, maio/ago. 1988.
- MANACORDA, Mario Alighiero. Causação ideal de uma história possível (um católico comunista entre São Paulo e Karl Marx). RBEP, **69** (163):471-91, set./dez. 1988.
- MEIRELLES, Maria Lúcia. Ver NIQUINI, Débora P.
- MENDES, Armando. Considerações sobre o texto "Os quatro anos da Emenda Calmon: qual o seu impacto?" RBEP, **69** (162):256-9, maio/ago. 1988.
- MENDES, Durmeval Trigueiro. A universidade e sua utopia. RBEP, **69** (163):599-608, set./dez. 1988. /seção: Segunda Edição/
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Curso normal; programa de ensino. RBEP, **69** (162):416-7, maio/ago. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
- MIRANDA, Lilian da Silva. Ver FIGUEIRÊDO, Odinéia Telles.
- NASCIMENTO, Eugênia Andrade do. Ver VALENTE, Édna Fátima Barros.
- NERY RIOS, Bertílio J. Oportunidades educativas? RBEP, **69** (161):200-2, jan./abr. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
- NIQUINI, Débora P.; PARENTE, Eduardo Afonso de M.; SEIDEL, Eva M.; IMOTO, Ioshiko M.; MEIRELLES, Maria Lúcia & DINI, Renzo. Estratégias alternativas para o ensino de ciências e matemática nas séries iniciais. RBEP, **69** (162):401-4, maio/ago. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
- OCTAVIANI, Maria Inês C. Ver PUCCI, Bruno.
- OLIVEIRA, Betty Antunes de & DUARTE, Newton. A relação teoria-prática

- na formação de educadores/pesquisadores de 1º grau: análise de uma experiência. RBEP, 69 (162):395-8, maio/ago. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
- PARENTE, Eduardo Afonso de M. Ver NIQUINI, Débora P.
- PENNA, Maria Luiza. Fernando de Azevedo: educação e transformação. RBEP, 69 (163):616-9, set./dez. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
- PEREIRA, Aparecida Tavarnaro. A prática de ensino na formação do educador para as séries iniciais do ensino de 1º grau: desafios e perspectivas. RBEP, 69 (163):619-22, set./dez. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
- PIMENTEL, Maria Marta A. Ver PUCCI, Bruno.
- PINHEIRO, João Eudes R. Ver FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque.
- PINTO, Fátima Cunha Ferreira. Ver FÁVERO, Maria Helena da Silva Paes.
- PORTO, Maria Stela Grossi & SANTOS, Mariza Veloso Motta. Ensino público superior noturno e democratização. RBEP, 69 (162):277-315, maio/ago. 1988.
- PUCCI, Bruno; SGUISSARDI, Valdemar; PIMENTAL, Maria Marta A. SPROESSER, Elizabeth; OCTAVIANI, Maria Inês C.; CEZARETTI, Rosângela Elfdia & BORTOLETTO, Ana Clara. Escola pública e democratização do ensino no município de São Paulo. RBEP, 69 (162):398-401, maio/ago. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
- QUEIROZ, Têlbia Onete Braga. Ver VALENTE Édna Fátima Barros.
- RAMA, Germán W. Transición estructural y calidad de la educación superior en América Latina. RBEP, 69(163):563-97, set./dez. 1988.
- SÁ, Julieta Divina C. Teixeira. Ver ALMEIDA, Urbano de.
- SANTOS, Esmeralda da Conceição Mota dos. Ver VALENTE, Édna Fátima Barros.
- SANTOS, Mariza Veloso Motta. Ver PORTO, Maria Stela Grossi.
- SEIDEL, Eva M. Ver NIQUINI, Débora P.
- SGUISSARDI, Valdemar. Ver PUCCI, Bruno.
- SIANO, Lúcia Maria. Ver FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque.
- SILVA, Josenilda Maria Maués da. Ver FIGUEIRÊDO, Odinéia Telles.
- SILVA, Maria de Nazaré Gomes da. Ver FIGUEIRÊDO, Odinéia Telles.
- SOUZA, Maria Liracilda de. Ver FIGUEIRÊDO, Odinéia Telles.
- SPINILLO, Alina G. Usos e funções da língua escrita no contexto escolar. RBEP, 69 (161):75-90, jan./abr. 1988.
- SPROESSER, Elizabeth. Ver PUCCI, Bruno.
- TEDESCO, Juan C. El impacto de la crisis en el sector educativo: situación actual y perspectivas futuras. RBEP, 69 (161): 9-54, jan./abr. 1988.
- TEIXEIRA, Nilza Oliveira. Ver ALMEIDA, Urbano de.
- VALENTE, Édna Fátima Barros; ALHO Mirasclva Corrêa; QUEIROZ, Têlbia Onete Braga; BRASIL, Wanda Lima; LIMA, Maria de Fátima Sousa; NASCIMENTO, Eugênia Andrade do; SANTOS, Esmeralda da Conceição Mota dos; FARIAS, Soeli dos Anjos; LAVOR, Arife Fernandes & CAMPOS, Aldo Ferreira. O ensino de 1º e 2º graus no município de Santarém, no Estado do Pará. RBEP, 69 (163):609-11, set./dez. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
- VELLOSO, Jacques. Os quatro anos da Emenda Calmon e seu impacto: um comentário. RBEP, 69 (162):260-70, maio/ago. 1988.
- VERSTAPPEN, Maria Lúcia Silva. Ver FIGUEIRÊDO, Odinéia Telles.
- WEINBERG, Gregorio. Vigencia de Sarmiento. RBEP, 69 (162):354-62, maio/ago. 1988. /seção: Segunda Edição/

Índice de Assuntos

ação com vista a uma nova política para os cursos de formação de professores a nível de 2º grau. / Subsídios ao pensamento e à. RBEP, 69 (161):183-92, jan./abr. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/

adolescentes. /A formação do conceito de quantidade de movimento e sua conservação em crianças e. RBEP, 69 (163):541-62, set./dez. 1988.

ALFABETIZAÇÃO, RBEP, 69 (161):75-90, jan./abr. 1988.

alternativas para o ensino de ciências e matemática nas séries iniciais. /Estratégias. RBEP, 69 (162):401-4, maio/ago. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/

América Latina. /Simpósio debate psicologia do desenvolvimento na. RBEP, 69 (162):424-5, maio/ago. 1988. /seção: Comunicações e Informações/

América Latina. /Transición estructural y calidad de la educación superior en. RBEP, 69 (163):563-97, set./dez. 1988.

ANALFABETISMO, RBEP, 69 (163):510-40, set./dez. 1988.

análise e reflexão. /Ensino e realidades;. RBEP, 69 (161):197-9, jan./abr. 1988. /seção: Resenhas Críticas/

ANPED incentivam a produção científica. /INEP e. RBEP, 69 (162):424, maio/ago. 1988. /seção: Comunicações e Informações/

ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA. RBEP, 69(163):471-91, set./dez. 1988.

aplicações educacionais da Teoria de Erik Erikson. /Personalidade humana e cultura;. RBEP, 69(163):492-509, set./dez. 1988.

ATIVIDADE DO PROFESSOR. RBEP, 69 (161):91-111, jan./abr. 1988.

avaliação. /A seletividade escolar em suas

relações com o modo de produção capitalista – um estudo das relações sociais no interior da escola a partir da. RBEP, 69 (161):186-9, jan./abr. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. RBEP, 69 (163):563-97, set./dez. 1988.

Avaliação qualitativa IV – sobre educação transformadora. RBEP, 69(161):91-111 jan./abr. 1988.

Avaliação qualitativa V – purismos e populismos. RBEP, 69 (162):316-43, maio/ago. 1988

Azevedo: educação e transformação. /Fernando de. RBEP, 69(163):616-9, set./dez. 1988. /seção: Resenhas Críticas/

Bahia (1947-1951). /Escola Parque da. RBEP, 69 (163):611-2, set./dez. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/

Brasil no período de 1968 a 1986. /Evolução da educação pré-escolar no. RBEP 69 (161):55-74, jan./abr. 1988.

brasileira – o problema de sua periodização. /História da educação. RBEP, 69(161):112-41, jan./abr. 1988.

calidad de la educación superior en América Latina. /Transición estructural y. RBEP, 69 (163):563-97, set./dez. 1988.

Calmon e seu impacto: um comentário. /Os quatro anos da Emenda." RBEP, 69 (162):260-70, maio/ago. 1988.

Calmon: qual o seu impacto? /Considerações sobre o texto "Os quatro anos da Emenda. RBEP, 69(162):256-9, maio/ago. 1988.

Calmon: qual o seu impacto? /Os quatro anos da Emenda. RBEP, 69 (162):237-55, maio/ago. 1988.

camelos: uma réplica. /O risco de coar mosquitos e engolir. RBEP, 69(162):271-6, maio/ago. 1988.

capitalista – um estudo das relações sociais no interior da escola a partir da avaliação. /A seletividade escolar em suas relações com o modo de produção. RBEP, 69 (161):186-9, jan./abr. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/

católico comunista entre São Paulo e Karl Marx). /Causação ideal de um história possível (um. RBEP, 69 (163):471-91,

- set./dez. 1988
- Causação ideal de uma história possível (um católico comunista entre São Paulo e Karl Marx). RBEP, **69** (163):471-91, set./dez. 1988.
- CBE: Documento Final. /V. RBEP, **69** (163):624-7, set./dez. 1988. /seção: Comunicações e Informações/
- cidadania; quem educa o cidadão? /Educação e. RBEP, **69** (163):613-5, set./dez. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
- cidadão? /Educação e cidadania; quem educa o. RBEP, **69** (163):613-5, set./dez. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
- ciências e matemática nas séries iniciais. /Estratégias alternativas para o ensino de. RBEP, **69**(162):401-4, maio/ago. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
- 50 anos de educação. /INEP. RBEP, **69** (163):623-4, set./dez. 1988. /seção: Comunicações e Informações/
- Cognitiva. /Educação consoante: inferências educacionais na Teoria da Dissonância. RBEP, **69**(162):412-6, maio/ago. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
- comentário. /Os quatro anos da Emenda Calmon e seu impacto: um. RBEP, **69** (162):260-70, maio/ago. 1988.
- computador na escola; como levar o computador à escola. /O. RBEP, **69**(162):409-12, maio/ago. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
- comunista entre São Paulo e Karl Marx). /Causação ideal de uma história possível (um católico. RBEP, **69**(163):471-91, set./dez. 1988.
- conceito de quantidade de movimento e sua conservação em crianças e adolescentes. /A formação do. RBEP, **69** (163):541-62, set./dez. 1988.
- CONCURSO VESTIBULAR. RBEP, **69** (161):200-2, jan./abr. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
- Conferência Brasileira de Educação. /V. RBEP, **69** (162):425-6, maio/ago. 1988. /seção: Comunicações e Informações/
- CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, V. RBEP, **69** (163):624-7, set./dez. 1988. /seção: Comunicações e
- Informações/
- CONSED à discussão sobre a nova LDB. /Contribuição do. RBEP, **69** (162):390-4, maio/ago. 1988. /seção: Debates e Propostas/
- CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. Ver CONSED.
- Considerações sobre o texto "Os quatro anos da Emenda Calmon: qual o seu impacto?" RBEP, **69** (162):256-9, maio/ago. 1988.
- consonante: inferências educacionais na Teoria da Dissonância Cognitiva. /Educação. RBEP, **69** (162):412-6, maio/ago. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
- constitucional. /A educação na nova ordem. RBEP, **69** (163):433-69, set./dez. 1988.
- CONSTITUIÇÃO FEDERAL. RBEP, **69** (163):433-69, set./dez. 1988.
- contexto escolar. /Usos e funções da língua escrita no. RBEP, **69**(161):75-90, jan./abr./1988.
- Contribuição do CONSED à discussão sobre a nova LDB. RBEP, **69**(162):390-4, maio/ago. 1988. /seção: Debates e Propostas/
- convocados (Manifesto ao povo e ao Governo). /Mais uma vez. RBEP, **69**(161):143-63, jan./abr. 1988. /seção: Segunda Edição/
- crescimento. /Mal de. RBEP, **69**(162):351-3, maio/ago. 1988. /seção: Segunda Edição/
- crianças e adolescentes. /A formação do conceito de quantidade de movimento e sua conservação em. RBEP, **69** (163):541-62, set./dez. 1988.
- CRISE DA EDUCAÇÃO. RBEP, **69** (161):9-54, jan./abr. 1988.
- CRISE DA EDUCAÇÃO. RBEP, **69** (162):351-3, maio/ago. 1988. /seção: Segunda Edição/
- CRISE DA EDUCAÇÃO. RBEP, **69** (163):599-608, set./dez. 1988. /seção: Segunda Edição/
- crisis en el sector educativo. situación actual y perspectivas futuras. /El impacto de la. RBEP, **69** (161):9-54, jan./abr.

- 1988.
- CRISTIANISMO. RBEP, **69** (163):471-91, set./dez. 1988.
- cultura: aplicações educacionais da Teoria de Erik Erikson. /Personalidade humana e. RBEP, **69** (163):492-509, set./dez. 1988.
- Curso normal; programa de ensino. RBEP, **69** (162):416-7, maio/ago. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
- curso de formação de professores a nível de 2º grau. /Subsídios ao pensamento e à ação com vista a uma nova política para os. RBEP, **69** (161):183-92, jan./abr. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
- democratização. /Ensino público superior noturno e. RBEP, **69** (162):277-315, maio/ago. 1988.
- DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO. RBEP, **69** (163):510-40, set./dez. 1988.
- democratização do ensino no município de São Carlos. /Escola pública e. RBEP, **69** (162):398-401, maio/ago. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
- desafio? /A escola pública: desestímulo ou. RBEP, **69** (162):405-8, maio/ago. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
- desafios e perspectivas. /A prática de ensino na formação do educador para as séries iniciais do ensino de 1º grau.: RBEP, **69** (163):619-22, set./dez. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
- DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE. RBEP, **69** (163):492-509, set./dez. 1988.
- DESENVOLVIMENTO PERCEPTIVO. RBEP, **69**(163):541-62, set./dez. 1988.
- desestímulo ou desafio? /A escola pública.: RBEP, **69** (162):405-8, maio/ago. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
- discussão sobre a nova LDB. /Contribuição do CONSED à RBEP, **69** (162):390-4, maio/ago. 1988. /seção: Debates e Propostas/
- Dissonância Cognitiva. /Educação consonante: inferências educacionais na Teoria da RBEP, **69** (162):412-6, maio/ago. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
- Documento Final. /V CBE.: RBEP, **69** (163):624-7, set./dez. 1988. /seção: Comunicações e Informações/
- "Durmeval Trigueiro Mendes". /Prêmio. RBEP, **69** (163): 627-8, set./dez. 1988. /seção: Comunicações e Informações/
- Editores gráficos e pedagógicos: novos campos para o educador. RBEP, **69** (161):207, jan./abr. 1988. /seção: Comunicações e Informações/
- educa o cidadão? /Educação e cidadania, quem. RBEP, **69** (163): 613-5, set./dez. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
- educação. /A produção de *software* para educação. RBEP, **69** (162):344-9, maio/ago. 1988.
- educação. /Implicações da informática na. RBEP, **69**(162):363-89, maio/ago. 1988. /seção: Debates e Propostas/
- educação. /INEP: 50 anos de. RBEP, **69** (163): 623-4, set./dez. 1988. /seção: Comunicações e Informações/
- educação: a base da negociação. /Financiamento internacional da. RBEP, **69** (161):205-6, jan./abr. 1988. /seção: Comunicações e Informações/
- educação básica no orçamento da União. /A. RBEP, **69** (162):421-4, maio/ago. 1988. /seção: Comunicações e Informações/
- educação brasileira - o problema de sua periodização. /História da. RBEP, **69** (161):112-41, jan./abr. 1988.
- Educação consonante: inferências educacionais na Teoria da Dissonância Cognitiva. RBEP, **69** (162):412-6, maio/ago. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
- Educação e cidadania, quem educa o cidadão? RBEP, **69** (163): 613-5, set./dez. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
- educação e transformação. /Fernando de Azevedo.: RBEP, **69** (163): 616-9, set./dez. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
- educação na nova ordem constitucional. /A. RBEP, **69** (163): 433-69, set./dez. 1988.
- EDUCAÇÃO POPULAR. RBEP,**69**(161): 91-111, jan./abr. 1988.
- EDUCAÇÃO POPULAR. RBEP,**69**(162): 354-62, maio/ago. 1988. /seção: Segun-

- da Edição/
EDUCAÇÃO POPULAR. RBEP, **69**(163): 611-2, set./dez. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
 educação popular em Natal. /Uma experiência de. RBEP, **69**(161):206-7, jan./abr. 1988. /seção: Comunicações e Informações/
 educação pré-escolar no Brasil no período de 1968 a 1986. /Evolução da. RBEP, **69** (161):55-74, jan./abr. 1988.
 Educação: resgate de uma história. /Da Faculdade Nacional de Filosofia à Faculdade de. RBEP, **69**(161):189-90, jan./abr. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA. RBEP, **69**(162):316-43, maio/ago. 1988.
 educação transformadora. /Avaliação qualitativa IV – sobre. RBEP, **69** (161):91-111, jan./abr. 1988.
 Educação Superior. /Oportunidades educativas? RBEP, **69** (161):200-2, jan./abr. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
 educación superior en América Latina. /Transición estructural y calidad de la. RBEP, **69** (163):563-97, set./dez. 1988.
 educacionais da Teoria de Erik Erikson. Personalidade humana e cultura; aplicações. RBEP, **69**(163):492-509, set./dez. 1988.
 educacionais na Teoria da Dissonância Cognitiva. /Educação consonante: inferências. RBEP, **69**(162):412-6, maio/ago. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
 educacional. Supervisão escolar e política. RBEP, **69** (161):202-3, jan./abr. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
 educacional: relação União/Estado/Município. /A gestão. RBEP, **69** (161):165-81, jan./abr. 1988. /seção: Debates e Propostas/
 educador. /Editores gráficos e pedagógicos: novos campos para o. RBEP, **69**(161):207, jan./abr. 1988. /seção: Comunicações e Informações/
 educador para as séries iniciais do ensino de 1º grau: desafios e perspectivas. /A prática de ensino na formação do. RBEP, **69** (163):619-22, set./dez. 1988. /seção: /Resenhas Críticas/
 educadores/pesquisadores de 1º grau: análise de uma experiência. /A relação teoria-prática na formação de. RBEP, **69** (162):395-8, maio/ago. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
 educativas? Educación Superior. /Oportunidades. RBEP, **69** (161):200-2, jan./abr. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
 educativo: situación actual e perspectivas futuras. /El impacto de la crisis en el sector. RBEP, **69** (161):9-54, jan./abr. 1988.
 Emenda Calmon e seu impacto: um comentário. /Os quatro anos da. RBEP, **69** (162):260-70, maio/ago. 1988.
 Emenda Calmon: qual o seu impacto? /Considerações sobre o texto "Os quatro anos da. RBEP, **69** (162):256-9, maio/ago. 1988.
 Emenda Calmon: qual o seu impacto? /Os quatro anos da. RBEP, **69** (162):237-55, maio/ago. 1988.
 ensino. /Curso normal; programa de. RBEP, **69** (162):416-7, maio/ago. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
 ensino de ciências e matemática nas séries iniciais. /Estratégias alternativas para o. RBEP, **69** (162):401-4, maio/ago. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
 ensino de 1º e 2º graus no Município de Santarém, no Estado do Pará. /O. RBEP, **69** (163):609-11, set./dez. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
 ensino de primeiro grau. /O fracasso escolar no. RBEP, **69**(163):510-40, set./dez. 1988.
 ensino de 1º grau: desafios e perspectivas. /A prática de ensino na formação do educador para as séries iniciais do. RBEP, **69** (163):619-22, set./dez. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
 Ensino e realidades; análise e reflexão. RBEP, **69** (161):197-9, jan./abr. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
 ensino na formação do educador para as séries iniciais do ensino de 1º grau: desafios e perspectivas. /A prática de. RBEP, **69** (163):619-22, set./dez. 1988. /seção: Resenhas Críticas/

- ensino no município de São Carlos. /Escola pública e democratização do. RBEP, **69** (162):398-401, maio/ago. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
- Ensino público superior noturno e democratização. RBEP, **69** (162):277-315, maio/ago. 1988.
- ENSINO SUPERIOR. RBEP, **69** (163): 563-97, set./dez. 1988.
- Erik Erikson. /Personalidade humana e cultura: aplicações educacionais da Teoria de. RBEP, **69** (163): 492-509, set./dez. 1988.
- Erikson. /Personalidade humana e cultura: aplicações educacionais da Teoria de Erik. RBEP, **69**(163):492-509, set./dez. 1988.
- escola a partir da avaliação. /A seletividade escolar em suas relações com o modo de produção capitalista – um estudo das relações sociais no interior da. RBEP, **69** (161):186-9, jan./abr. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
- escola, como levar o computador à escola. /O computador na. RBEP, **69**(162):409-12, maio/ago. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
- ESCOLA NORMAL. RBEP, **69**(161): 183-92, jan./abr. 1988. / seção: Notas de Pesquisa/
- ESCOLA NOVA. RBEP, **69** (161):143-63, jan./abr. 1988. /seção: Segunda Edição/
- Escola Parque da Bahia (1947-1951). RBEP, **69** (163): 611-2, set./dez. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
- escola pública: desestímulo ou desafio? /A. RBEP, **69** (162):405-8, maio/ago. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
- Escola pública e democratização do ensino no município de São Carlos. RBEP, **69** (162):398-401, maio/ago. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
- escolar. /Usos e funções da língua escrita no contexto. RBEP, **69** (161):75-90, jan./abr. 1988.
- escolar e política educacional. /Supervisão. RBEP, **69** (161):202-3, jan./abr. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
- escolar em suas relações com o modo de produção capitalista – um estudo das relações sociais no interior da escola a partir da avaliação. /A seletividade. RBEP, **69** (161):186-9, jan./abr. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
- escolar no ensino de primeiro grau. /O fracasso. RBEP, **69** (163):510-40, set./dez. 1988.
- escrita no contexto escolar. /Usos e funções da língua. RBEP, **69** (161):75-90, jan./abr. 1988.
- Estado/Município. /A gestão educacional: relação União/. RBEP, **69** (161):165-81, jan./abr. 1988. /seção: Debates e Propostas/
- Estratégias alternativas para o ensino de ciências e matemática nas séries iniciais. RBEP, **69** (162):401-4, maio/ago. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
- estructural y calidad de la educación superior en América Latina. /Transición. RBEP, **69** (163): 563-97, set./dez. 1988.
- estudo das relações sociais no interior da escola a partir da avaliação. /A seletividade escolar em suas relações com o modo de produção capitalista – um. RBEP, **69**(161):186-9, jan./abr. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
- Evolução da educação pré-escolar no Brasil no período de 1968 a 1986. RBEP, **69**(161):55-74, jan./abr. 1988.
- experiência de educação popular em Natal. /Uma. RBEP, **69**(161):206-7, jan./abr. 1988. /seção: Comunicações e Informações/
- Faculdade de Educação: resgate de uma história. /Da Faculdade Nacional de Filosofia à. RBEP, **69**(161):189-90, jan./abr. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
- Faculdade Nacional de Filosofia à Faculdade de Educação: resgate de uma história. /Da. RBEP, **69**(161):189-90, jan./abr. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
- Fernando de Azevedo: educação e transformação. RBEP, **69**(163):616-9, set./dez. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
- Filosofia à Faculdade de Educação: resgate de uma história. /Da Faculdade Nacional de. RBEP, **69**(161):189-90, jan./abr. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/

- FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO. RBEP, 69(162):354-62, maio/ago. 1988. /seção: Segunda Edição/
- FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO. RBEP, 69 (163):471-91, set./dez. 1988.
- FILOSOFIA DA HISTÓRIA. RBEP, 69 (163):471-91, set./dez. 1988.
- FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO. RBEP, 69(162):237-76, maio/ago. 1988.
- FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO. RBEP, 69(162):421-4, maio/ago. 1988. /seção: Comunicações e Informações/
- Financiamento internacional da educação: a base da negociação. RBEP, 69 (161): 205-6, jan./abr. 1988. /seção: Comunicações e Informações/
- formação de educadores/pesquisadores de 1º grau: análise de uma experiência. /A relação teoria-prática na. RBEP, 69(162):395-8, maio/ago. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
- formação de professores a nível de 2º grau. /Subsídios ao pensamento e à ação com vista a uma nova política para os cursos de. RBEP, 69(161):183-92, jan./abr. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
- formação do conceito de quantidade de movimento e sua conservação em crianças e adolescentes. / A. RBEP, 69(163): 541-62, set./dez. 1988.
- formação do educador para as séries iniciais do ensino de 1º grau: desafios e perspectivas. /A prática de ensino na. RBEP, 69 (163):619-22, set./dez. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
- fracasso escolar no ensino de primeiro grau. /O. RBEP, 69 (163):510-40, set./dez. 1988.
- funções da língua escrita no contexto escolar. /Usos e. RBEP, 69(161):75-90, jan./abr. 1988.
- futuras. /El impacto de la crisis en el sector educativo: situación actual e perspectivas. RBEP, 69(161):9-54, jan./abr. 1988.
- gestão educacional: relação União/Estado/Município. /A. RBEP, 69(161):165-81, jan./abr. 1988. /seção: Debates e Propostas/
- Governo). /Mais uma vez convocados (Manifesto ao povo e ao. RBEP, 69(161):143-63, jan./abr. 1988. /seção: Segunda Edição/
- gráficos e pedagógicos: novos campos para o educador. /Editores. RBEP, 69 (161): 207, jan./abr. 1988. /seção: Comunicações e Informações/
- Heidegger et le nazisme. RBEP, 69 (161): 193-6, jan./abr. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
- história. /Da Faculdade Nacional de Filosofia à Faculdade de Educação: resgate de uma. RBEP, 69(161):189-90, jan./abr. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. RBEP, 69 (163):611-2, set./dez. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, RBEP, 69 (163):616-9, set./dez. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. RBEP, 69 (163):623-4, set./dez. 1988. /seção: Comunicações e Informações/
- História da educação brasileira - o problema de sua periodização. RBEP, 69(161):112-41, jan./abr. 1988.
- história possível (um católico comunista entre São Paulo e Karl Marx). /Causação ideal de uma. RBEP, 69(163): 471-91, set./dez. 1988.
- impacto de la crisis en el sector educativo: situación actual y perspectivas futuras. /El. RBEP,69(161):9-24, jan./abr. 1988.
- Implicações da informática na educação. RBEP, 69(162):363-89, maio/ago. 1988. /seção: Debates e Propostas/
- INEP: 50 anos de educação. RBEP, 69(163):623-4, set./dez. 1988. /seção: Comunicações e Informações/
- INEP e ANPED incentivam a produção científica. RBEP, 69(162):424, maio/ago. 1988. /seção: Comunicações e Informações/
- inferências educacionais na Teoria da Dissonância Cognitiva. /Educação consonante:. RBEP, 69(162):412-6, maio/

- ago. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO. RBEP, **69**(162):344-9, maio/ago. 1988.
 informática na educação. /Implicações da. RBEP, **69**(162):363-89, maio/ago. 1988.
 /seção: Debates e Propostas/
 iniciais. /Estratégias alternativas para o ensino de ciências e matemática nas séries. RBEP, **69**(162):401-4, maio/ago. 1988.
 /seção: Notas de Pesquisa/
 internacional da educação: a base da negociação. /Financiamento. RBEP, **69**(161):205-6, jan./abr. 1988. /seção: Comunicações e Informações/
 Karl Marx). /Causação ideal de uma história possível (um católico comunista entre São Paulo e. RBEP, **69**(163):471-91, set./dez. 1988.
 LDB. /Contribuição do CONSED à discussão sobre a nova. RBEP, **69**(162):390-4, maio/ago. 1988. /seção: Debates e Propostas/
LEIS DE DIRETRIZES E BASES. RBEP, **69**(163):624-7, set./dez. 1988.
 /seção: Comunicações e Informações/
 língua escrita no contexto escolar. /Usos e funções da. RBEP, **69**(161):75-90, jan./abr. 1988.
 Mais uma vez convocados (Manifesto ao povo e ao Governo). RBEP, **69**(161):143-63, jan./abr. 1988. /seção: Segunda Edição/
 Mal de crescimento. RBEP, **69**(162):351-3, maio/ago. 1988. /seção: Segunda Edição/
 (Manifesto ao povo e ao Governo). /Mais uma vez convocados. RBEP, **69**(161):143-63, jan./abr. 1988. /seção: Segunda Edição/
 Marx). /Causação ideal de uma história possível (um católico comunista entre São Paulo e Karl. RBEP, **69**(163):471-91, set./dez. 1988.
MARXISMO. RBEP, **69**(163):471-91, set./dez. 1988.
 matemática nas séries iniciais. /Estratégias alternativas para o ensino de ciências e. RBEP, **69**(162):401-4, maio/ago. 1988.
 /seção: Notas de Pesquisa/
MATRÍCULA. RBEP, **69**(161):55-74, jan./abr. 1988.
 Memórias (Paschoal Lemme). RBEP, **69**(162):417-20, maio/ago. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
 Mendes". /Prêmio "Durmeval Trigueiro. RBEP, **69**(163):627-8, set./dez. 1988.
 /seção: Comunicações e Informações/
 1968 a 1986. /Evolução da educação pré-escolar no Brasil no período de. RBEP, **69**(161):55-74, jan./abr. 1988.
 modo de produção capitalista - um estudo das relações sociais no interior da escola a partir da avaliação. /A seletividade escolar em suas relações com o. RBEP, **69**(161):186-9, jan./abr. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
 mosquitos e engolir camelos: uma réplica. /O risco de coar. RBEP, **69**(162):271-6, maio/ago. 1988.
 movimento e sua conservação em crianças e adolescentes. /A formação do conceito de quantidade de. RBEP, **69**(163):541-62, set./dez. 1988.
 Município. /A gestão educacional: relação União/Estado/. RBEP, **69**(161):165-81, jan./abr. 1988. /seção: Debates e Propostas/
 Município de Santarém, no Estado do Pará. /O ensino de 1º e 2º graus no. RBEP, **69**(163):609-11, set./dez. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
 Município de São Carlos. /Escola pública e democratização do ensino no. RBEP, **69**(162):398-401, maio/ago. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
 Natal. /Uma experiência de educação popular em. RBEP, **69**(161):206-7, jan./abr. 1988. /seção: Comunicações e Informações/
 nazismo. /Heidegger et lc. RBEP, **69**(161):193-6, jan./abr. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
 negociação. /Financiamento internacional da educação: a base da. RBEP, **69**(161):205-6, jan./abr. 1988. /seção: Comunicações e Informações/
 normal, programa de ensino. /Curso. RBEP, **69**(162):416-7, maio/ago. 1988.
 /seção: Resenhas Críticas/

- noturno e democratização. /Ensino público superior. RBEP, 69 (162) : 277-315, maio/ago. 1988.
- novos campos para o educador. /Editores gráficos e pedagógicos. RBEP, 69(161): 207, jan./abr. 1988. /seção: Comunicações e Informações/
- „Oportunidades educativas? Educación Superior. RBEP, 69(161):200-2, jan./abr. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
- orçamento da União. /A educação básica no. RBEP, 69(162):421-4, maio/ago. 1988. /seção: Comunicações e Informações/
- Pará. /O ensino de 1º e 2º graus no Município de Santarém, no Estado do. RBEP, 69 (163):609-11, set./dez. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
- Paulo e Karl Marx). /Causação ideal de uma história possível (um católico comunista entre São. RBEP, 69(163): 471-91, set./dez. 1988.
- pedagógicos: novos campos para o educador. /Editores gráficos e. RBEP, 69(161):207, jan./abr. 1988. /seção: Comunicações e Informações/
- pensamento e à ação com vista a uma nova política para os cursos de formação de professores a nível de 2º grau. /Subsídios ao pensamento e à ação com vista a uma nova. RBEP, 69(161):183-92, jan./abr. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
- PENSAMENTO LÓGICO. RBEP, 69 (163):541-62, set./dez. 1988.
- periodização. /História da educação brasileira - o problema de sua. RBEP, 69(161):112-41, jan./abr. 1988.
- Personalidade humana e cultura: aplicações educacionais da Teoria de Erik Erikson. RBEP, 69 (163):492-509, set./dez. 1988.
- perspectivas. /A prática de ensino na formação do educador para as séries iniciais do ensino de 1º grau: desafios e perspectivas. /A. RBEP, 69 (163):619-22, set./dez. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
- perspectivas futuras. /El impacto de la crisis en el sector educativo: situación actual e. RBEP, 69(161):9-54, jan./abr. 1988.
- pesquisadores de 1º grau: análise de uma experiência. /A relação teoria-prática na formação de educadores. RBEP, 69 (162):395-8, maio/ago. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
- POLÍTICA EDUCACIONAL. RBEP, 69(161):9-54, jan./abr. 1988.
- POLÍTICA EDUCACIONAL. RBEP, 69(161):91-111, jan./abr. 1988.
- POLÍTICA EDUCACIONAL. RBEP, 69(161):165-81, jan./abr. 1988. /seção: Debates e Propostas/
- POLÍTICA EDUCACIONAL. RBEP, 69 (163):433-69, set./dez. 1988.
- POLÍTICA EDUCACIONAL. RBEP, 69 (163):510-40, set./dez. 1988.
- POLÍTICA EDUCACIONAL. RBEP, 69 (163):624-7, set./dez. 1988. /seção: Comunicações e Informações/
- política educacional. /Supervisão escolar e. RBEP, 69(161):202-3, jan./abr. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
- política para os cursos de formação de professores a nível de 2º grau. /Subsídios ao pensamento e à ação com vista a uma nova. RBEP, 69(161):183-92, jan./abr. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
- populismos. /Avaliação qualitativa V - purismos e. RBEP, 69 (162):316-43, maio/ago. 1988.
- povo e ao Governo). Mais uma vez convocados. (Manifesto ao. RBEP, 69(161): 143-63, jan./abr. 1988. / seção: Segunda Edição/
- prática de ensino na formação do educador para as séries iniciais do ensino de 1º grau: desafios e perspectivas. /A. RBEP, 69 (163):619-22, set./dez. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
- prática na formação de educadores/pesquisadores de 1º grau: análise de uma experiência. /A relação teoria-. RBEP, 69(162):395-8, maio/ago. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
- pré-escolar no Brasil no período de 1968 a 1986. /Evolução da educação. RBEP, 69 (161):55-74, jan./abr. 1988.
- Prêmio "Durmeval Trigueiro Mendes". RBEP, 69 (163):627-8, set./dez. 1988. /seção: Comunicações e Informações/

- 1º e 2º graus no Município de Santarém, no Estado do Pará. /O ensino de. RBEP, **69** (163):609-11, set./dez. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
- primeiro grau. /O fracasso escolar no ensino de. RBEP, **69** (163):510-40, set./dez. 1988.
- 1º grau: análise de uma experiência. /A relação teoria-prática na formação de educadores/pesquisadores de. RBEP, **69**(162):395-8, maio/ago. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
- 1º grau: desafios e perspectivas. /A prática de ensino na formação do educador para as séries iniciais do ensino de. RBEP, **69** (163):619-22, set./dez. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
- produção capitalista – um estudo das relações sociais no interior da escola a partir da avaliação. /A seletividade escolar em suas relações com o modo de. RBEP, **69**(161):186-9, jan./abr. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
- produção científica. /INEP e ANPed incentivam a. RBEP, **69** (162):424, maio/ago. 1988. /seção: Comunicações e Informações/
- produção de *software* para educação. /A. RBEP, **69**(162):344-9, maio/ago. 1988.
- professores a nível de 2º grau. /Subsídios ao pensamento e à ação com vista a uma nova política para os cursos de formação de. RBEP, **69**(161):183-92, jan./abr. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
- programa de ensino. /Curso normal;. RBEP, **69**(162):416-7, maio/ago. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
- psicologia do desenvolvimento na América Latina. /Simpósio debate. RBEP, **69** (162):424-5, maio/ago. 1988. /seção: Comunicações e Informações/
- pública: desestímulo ou desafio? /A escola. RBEP, **69**(162):405-8, maio/ago. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
- pública e democratização do ensino no Município de São Carlos. /Escola. RBEP, **69**(162):398-401, maio/ago. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
- público superior noturno e democratização. /Ensino. RBEP, **69**(162):277-315, maio/ago. 1988.
- purismos e populismos. /Avaliação qualitativa V -. RBEP, **69**(162):316-43, maio/ago. 1988.
- qualitativa IV – sobre educação transformadora. /Avaliação. RBEP, **69**(161):91-111, jan./abr. 1988.
- qualitativa V – purismos e populismos. /Avaliação. RBEP, **59** (162):316-43, maio/ago. 1988.
- quantidade de movimentos e sua conservação em crianças e adolescentes. /A formação do conceito de. RBEP, **69**(163):541-62, set./dez. 1988.
- quatro anos da Emenda Calmon: qual o seu impacto? /Considerações sobre o texto “Os. RBEP, **69**(162):256-9, maio/ago. 1988.
- quatro anos da Emenda Calmon: qual o seu impacto? /Os. RBEP, **69**(162):237-55, maio/ago. 1988.
- quatro anos da Emenda Calmon e seu impacto: um comentário. /Os. RBEP, **69**(162):260-70, maio/ago. 1988.
- quem educa o cidadão? /Educação e cidadania. RBEP, **69**(163):613-5, set./dez. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
- realidades; análise e reflexão. /Ensino e. RBEP, **69**(161):197-9, jan./abr. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
- reflexão. /Ensino e realidades; análise e. RBEP, **69**(161):197-9, jan./abr. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
- relação teoria-prática na formação de educadores/pesquisadores de 1º grau: análise de uma experiência. /A. RBEP, **69**(162):395-8, maio/ago. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
- relação União/Estado/Município. /A gestão educacional. RBEP, **69**(161):165-81, jan./abr. 1988. /seção: Debates e Propostas/
- relações com o modo de produção capitalista – um estudo das relações sociais no interior da escola a partir da avaliação. /A seletividade escolar em suas. RBEP, **69**(161):186-9, jan./abr. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
- relações sociais no interior da escola a partir da avaliação. /A seletividade escolar

- em suas relações com o modo de produção capitalista – um estudo das. RBEP, 69(161):186-9, jan./abr. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
- réplica. /O risco de coar mosquitos e engolir camelos: uma. RBEP, 69(162):271-6, maio/ago. 1988.
- risco de coar mosquitos e engolir camelos: uma réplica. /O. RBEP, 69(162):271-6, maio/ago. 1988.
- RODANO, FRANCO. RBEP, 69(163):471-91, set./dez. 1988.
- Santarém, no Estado do Pará. /O ensino de 1º e 2º graus no Município de. RBEP, 69 (163):609-11, set./dez. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
- São Carlos. /Escola pública e democratização do ensino no Município de. RBEP, 69(162):398-401, maio/ago. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
- São Paulo e Karl Marx). /Causação ideal de uma história possível (um católico comunista entre. RBEP, 69(163):471-91, set./dez. 1988.
- Sarmiento. /Vigência de. RBEP, 69(162):354-62, maio/ago. 1988. /seção: Segunda Edição/
- 2º grau. /Subsídios ao pensamento e à ação com vista a uma nova política para os cursos de formação de professores a nível de. RBEP, 69(161):183-92, jan./abr. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
- 2º graus no Município de Santarém, no Estado do Pará. /O ensino de 1º e. RBEP, 69(163):609-11, set./dez. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
- seletividade escolar em suas relações com o modo de produção capitalista – um estudo das relações sociais no interior da escola a partir da avaliação. /A. RBEP, 69(161):186-9, jan./abr. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
- SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ENSINO. RBEP, 69(161):197-9, jan./abr. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
- Seminário Nacional sobre Superdotados. /VII. RBEP, 69(161):207-8, jan./abr. 1988. /seção: Comunicações e Informações/
- séries iniciais. /Estratégias alternativas para o ensino de ciências e matemática nas. RBEP, 69(162):401-4, maio/ago. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
- séries iniciais do ensino de 1º grau: desafios e perspectivas. /A prática de ensino na formação do educador para as. RBEP, 69 (163):619-22, set./dez. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
- Simpósio debate psicologia do desenvolvimento na América Latina. RBEP, 69(162):424-5, maio/ago. 1988. /seção: Comunicações e Informações/
- SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO. RBEP, 69(162):424-5, maio/ago. 1988. /seção: Comunicações e Informações/
- situación actual y perspectivas futuras. /El impacto de la crisis en el sector educativo. RBEP, 69(161):9-54, jan./abr. 1988.
- sociais no interior da escola a partir da avaliação. /A seletividade escolar em suas relações com o modo de produção capitalista – um estudo das relações. RBEP, 69(161):186-9, jan./abr. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
- software para educação. /A produção de. RBEP, 69(162):344-9, maio/ago. 1988.
- Subsídios ao pensamento e à ação com vista a uma nova política para os cursos de formação de professores a nível de 2º grau. RBEP, 69(161):183-92, jan./abr. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
- Superdotados. /VII Seminário Nacional sobre. RBEP, 69(161):207-8, jan./abr. 1988. /seção: Comunicações e Informações/
- superior en América Latina. /Transición estructural y calidad de la educación. RBEP, 69 (163):563-97, set./dez. 1988.
- superior noturno e democratização. /Ensino público. RBEP, 69(162):277-315, maio/ago. 1988.
- Supervisão escolar e política educacional. RBEP, 69(161):202-3, jan./abr. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
- Teoria da Dissonância Cognitiva. /Educação consonante: inferências educacio-

- nais na. RBEP, **69** (162):412-6, maio/ago. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
- Teoria de Erik Erikson. /Personalidade humana e cultura: aplicações educacionais da. RBEP, **69** (163):492-509, set./dez. 1988.
- TEORIA DO DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL. RBEP, **69** (163):492-509, set./dez. 1988.
- teoria-prática na formação de educadores/pesquisadores de 1º grau: análise de uma experiência. /A relação. RBEP, **69**(162):395-8, maio/ago. 1988. /seção: Notas de Pesquisa/
- transformação. /Fernando de Azevedo: educação c. RBEP, **69** (163):616-9, set./dez. 1988. /seção: Resenhas Críticas/
- transformadora. /Avaliação qualitativa IV - sobre educação. RBEP, **69** (161):91-111, jan./abr. 1988.
- Transición estructural y calidad de la educación superior en América Latina. RBEP, **69** (163):563-97, set./dez. 1988.
- Trigueiro Mendes". /Prêmio "Durmeval. RBEP, **69**(163):627-8, set./dez. 1988.
- /seção: Comunicações e Informações/
- União. /A educação básica no orçamento da. RBEP, **69**(162):421-4, maio/ago. 1988. /seção: Comunicações e Informações/
- União/Estado/Município. /A gestão educacional: relação. RBEP, **69**(161):165-81, jan./abr. 1988. /seção: Debates e Propostas/
- UNIVERSIDADE. RBEP,**69**(162):351-3, maio/ago. 1988. /seção: Segunda Edição/
- universidade e sua utopia. /A. RBEP, **69**(163):599-608, set./dez. 1988. seção: Segunda Edição/
- Usos e funções da língua escrita no contexto escolar. RBEP, **69**(161):75-90, jan./abr. 1988.
- utopia. /A universidade e sua. RBEP, **69**(163):599-608, set./dez. 1988. /seção: Segunda Edição/
- V CBE: Documento Final. RBEP, **69**(163):624-7, set./dez. 1988. /seção: Comunicações e Informações/
- Vigência de Sarmiento. RBEP, **69**(162):354-62, maio/ago. 1988. /seção: Segunda Edição/

Instruções aos colaboradores

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos publica artigos inéditos — resultados de estudos, pesquisas e experiências relacionadas à educação e áreas afins —, informes parciais de pesquisas em desenvolvimento, resenhas críticas de lançamentos recentes e notas relativas a eventos e fatos atuais da educação brasileira. Publica também, em reedição, trabalhos relevantes que se caracterizem como fundamentais à compreensão da evolução histórica da educação ou ligados a aspectos de educação comparada, desde que, para isto, haja autorização expressa do editor original.

A publicação de qualquer matéria está subordinada à prévia aprovação do Comitê Editorial do INEP e ao atendimento das condições abaixo especificadas:

- 1) Originais datilografados em espaço 2, com 30 linhas por lauda e extensão máxima de 30 laudas. Trabalhos mais extensos poderão ser aceitos mediante justificativa prévia.
- 2) As ilustrações devem ser limitadas à compreensão e elucidação do texto. Fotos, gráficos, desenhos, mapas e listagens de computador somente serão aceitos se em condições de fiel reprodução.
- 3) Os artigos deverão ser acompanhados de resumo em português com 15 linhas no máximo (meia lauda) e, se possível, das respectivas versões em inglês, francês e espanhol.
- 4) As referências bibliográficas devem ser completas e elaboradas, preferencialmente, de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) — NB-66.
- 5) Devem constar do trabalho informações quanto à titulação acadêmica do autor, instituição outorgante, atividades que desempenha e instituição a que está vinculado.
- 6) Textos para reedição deverão ser apresentados na forma originalmente publicada, de modo a ficar assegurada a indicação da fonte primitiva. No caso de tradução ou forma fotocopiada, anexar cópia da folha de rosto da publicação original.
- 7) As colaborações deverão ser encaminhadas à Coordenadoria de Editoração e Divulgação do INEP, através da Caixa Postal 04/0366 — 70312 — Brasília, DF.

