

Revista Brasileira

rbep

de Estudos Pedagógicos

178

ITEP

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS
E PESQUISAS EDUCACIONAIS

MEC

SEDIAE

PRESIDENTE DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
Fernando Henrique Cardoso

MINISTRO DA EDUCAÇÃO
Paulo Renato Souza

SECRETÁRIO-EXECUTIVO DO MEC
Luciano Oliva Patrício

REVISTA BRASILEIRA DE

**ESTUDOS
PEDAGÓGICOS**



178

CORTESIA
DO
INEP

A rectangular stamp with a thin border. The text is printed in a sans-serif font, arranged in three lines: 'CORTESIA', 'DO', and 'INEP'.

**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS
E PESQUISAS EDUCACIONAIS**

DIRETORA

Maria Helena Guimarães de Castro

DIRETOR-EXECUTIVO Og

Roberto Dória

GERENTE DO SISTEMA EDITORIAL

Arsênio Canísio Becker

EDITOR EXECUTIVO

Jair Santana Moraes

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS
PEDAGÓGICOS

178

MEC-INEP

ISSN 0034-7183

R. bras. Est. pedag., Brasília, v.74, n.178, p.487-784, set./dez. 1993

COMITÊ EDITORIAL
Guy Capdeville (UCB)
Mario Osório Marques (Unijuí)
Terezinha Frões (UFBA)
Vicente de Paulo Carvalho Madeira (UEPb)
Vitor Henrique Paro (USP)

PARECERISTAS AD HOC
Cândido Alberto Gomes (FICB)
Diana Gonçalves Vidal (FEPA)
Eliane Veras (UnB)
Uma Passos (UnB)
José Carlos Araújo (UFU)
Maria Emilia Engers (PUC/RS)
Maria Lúcia Alves (UnB)
Maria Luíza Angelim (UnB)
Marilena Jorge Guedes de Camargo (UNESP)
Mary Rangel (UFF)

PROJETO GRÁFICO Carla
Vianna Prates

SERVIÇOS EDITORIAIS
Carla Vianna Prates Mima
Amariles

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

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA
Maria Ângela T. Costa e Silva

ARTE FINAL Carla
Vianna Prates

SUBGERENTE DO SISTEMA EDITORIAL
Tânia Maria Castro

SUBGERENTE DE DISSEMINAÇÃO
E CIRCULAÇÃO Sueli Macedo
Silveira

ENDEREÇO
INEP
Campus da UnB — Acesso Sul
Asa Norte
70910-900 — Brasília — DF — Brasil
C. Postal 04662
70919-970 — Brasília — DF — Brasil
Fax (061) 273-3233
Telex 612459 IPEQ BR

PERIODICIDADE
Quadrimestral

As opiniões emitidas nos artigos são de inteira responsabilidade de seus autores

PUBLICADO EM SETEMBRO DE 1995

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

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

Suspensa de abr. 1980 a abr. 1983.

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

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

ISSN 0034-7183

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

REVISTA BRASILEIRA DE

ESTUDOS
PEDAGÓGICOS

178

SUMÁRIO

Estudos

- Perfil do Atendimento em Alfabetização de Jovens e Adultos no Estado de São Paulo* 53387
Sérgio Haddad, Maria Clara Di Pierro e Maria Virgínia de Freitas..... 495
- As Faces Históricas do Trabalho: como se Constroem as Categorias*
Maria A. Ciavatta Franco e Gaudêncio Frigotto... 53390, 529
- O Movimento Sindical na Universidade Pública Brasileira*
Pedro Rabelo Coelho..... 53400 555
- Meninos e Meninas de Rua: o que Sabem e como Pensam*
Clair Ribeiro Ziebelle Fernando Becker... 53410 581
- Decifrando o Recado do Nome: uma Escola em Busca de sua Identidade Pedagógica*
Ana Chrystina Venancio Mignot... 53544 619
- E Continua o Mundo Encantado das Cartilhas...*
Mary Rangel 53762 639

Questão em Debate

Campo Educacional: Identidade Científica e Interdisciplinaridade
Vera Maria Henriques655

Data Venia: Comentários sobre "Como falar em Paradigmas da Educação", de A.A. Rubim
Tarso Bonilha Mazzotti.....681

Traduções

Editorial: De uma Ambigüidade Própria à Pesquisa-Ação às Confusões Mantidas pelas Práticas de Intervenção
Jacques Ardoino701

Notas de Pesquisa

Experiências Vividas por Alfabetizadores no Ensino Regular do Município do Rio de Janeiro 713

Educar: una Profesión de Mujeres? La Feminización del Normalismo y la Docência en Brasil y Argentina (1870-1930)..... 717

O Envolvimento de Universitários em Movimentos Religiosos.....723

Como as Pessoas Vêm a Televisão.....728

Instrumentação para o Ensino de Física em Níveis de 1º e 2º Graus735

Resenhas Críticas

Comunicações e Informações.....	743
Publicações Recebidas	751
índice	755

ERRATA

- RBEP 176, Sumário: a autoria do artigo "Universidade e interdisciplinaridade" é dos professores Lucídio Bianchetti e Ari Jantsch, e não apenas do primeiro, como consta.

- RBEP 177, Sumário: a grafia correta do nome do autor do artigo "Como falar em paradigmas da educação" é Achylle Alexio Rubim. Ainda nesse número, p.309, no título do artigo da professora Alice Ribeiro Casimiro Lopes, leia-se: "Substancialistas" e não "Substancialistas".

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos publica artigos inéditos — resultantes de estudos, pesquisas, debates em aberto e experiências relacionadas à educação e áreas afins —, informes parciais de pesquisas em desenvolvimento, resenhas críticas de lançamentos recentes e notas relativas a eventos e fatos atuais da educação brasileira. Publica também, em reedição e em tradução, trabalhos relevantes que se caracterizem como fundamentais à compreensão da evolução histórica da educação ou ligados a aspectos da educação comparada, desde que, para isto, haja autorização expressa do editor original.

A publicação de qualquer matéria está subordinada à prévia aprovação do Comitê Editorial do INEP e ao atendimento das condições abaixo especificadas:

1) Originais impressos em espaço 2, com 30 linhas por lauda e extensão máxima de 30 laudas e em disquete, no soft Word Perfect (ou compatível). 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 obrigatoriamente de resumos em português, inglês, francês e espanhol, com 15 linhas no máximo (meia lauda).

4) As referências bibliográficas devem ser completas e elaboradas, de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) — NBR 6023.

5) Devem constar do trabalho informações quanto à titulação acadêmica do autor, instituição outorgante, atividades que desempenha e instituição a que está vinculado.

6) Textos para reedição deverão ser apresentados na forma originalmente publicada de modo a ficar assegurada a indicação da fonte primitiva. No caso de tradução ou forma fotocopiada, anexar cópia da folha de rosto da publicação original.

7) As colaborações deverão ser encaminhadas à Gerência do Sistema Editorial do INEP, através de Caixa Postal 04662, CEP 70919-970, ou para o seguinte endereço: Campus da UnB, Acesso Sul, Asa Norte, CEP 70910-900, Brasília-DF.

Estudos

*Perfil do Atendimento em Alfabetização de Jovens e Adultos no Estado de São Paulo**

Sérgio Haddad Maria

Clara Di Pierro

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

Maria Virgínia de Freitas Universidade de São Paulo (USP)

Relata conclusões de um estudo sobre a alfabetização de jovens e adultos no Estado de São Paulo, no período de 1988 a 1991. O atendimento revelou-se irrisório em face da demanda potencial por esse serviço educativo. As políticas educacionais nas esferas federal e estadual de governo refluíram. O atendimento na suplência de 1ª a 4ª séries do 1º grau teve modesto crescimento devido às esferas estadual e municipal de governo; as matrículas no ensino privado mantiveram-se estagnadas; a participação da sociedade civil, no aspecto quantitativo, é pouco significativa. Verificou-se uma tendência à superação das ações emergenciais que caracterizaram no passado as campanhas de alfabetização de adultos, com a incorporação de um conceito mais abrangente de educação básica. O rendimento escolar é muito baixo, ainda que se observe uma tendência de melhora dos indicadores de evasão e repetência. Conclui-se que os níveis de qualidade de ensino alcançados não atingiram ainda patamares razoáveis.

*O artigo e uma síntese do relatório da pesquisa de mesmo título desenvolvida pelo Program Educação e Escolarização Popular do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), com o apoio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

Introdução

A educação e escolarização de jovens e adultos das camadas populares é um tema que vem ganhando espaço, lenta e gradativamente, nas preocupações de educadores, movimentos sociais e órgãos públicos responsáveis pelas políticas sociais. Tais preocupações, entretanto, não têm resultado em uma ação consistente do Estado na oferta de serviços escolares em quantidade e qualidade necessárias, e tampouco em uma produção de conhecimento sistemática por parte dos organismos de pesquisa e das universidades.

Um conjunto de estudos (Haddad, 1987, 1988a, 1988b, 1989c, 1991) e artigos (Di Pierro, 1990; Haddad, 1987, 1988c, 1988d; Ribeiro et al., 1992; Haddad, Siqueira, Freitas, 1989a e 1989b) configurou um conhecimento significativo das alternativas de escolarização de jovens e adultos no Brasil até o final dos anos 80, porém mostrou-se insuficiente para compreender as transformações ocorridas com a promulgação da constituição de 1988 e as políticas públicas implementadas nos anos recentes. Esta pesquisa procura dar continuidade a uma linha de investigação iniciada há seis anos pelo Programa Educação e Escolarização Popular do CEDI, atualizando o conhecimento disponível para o novo momento conjuntural.

Na impossibilidade de realizar novo estudo de abrangência nacional, optou-se por realizar uma pesquisa no âmbito do Estado de São Paulo, pela facilidade de acesso às fontes, pela expressão demográfica e econômica do estado, sua influência exercida sobre o restante do país e seu papel precursor na implementação de políticas educacionais. Esta pesquisa, entretanto, necessitará ser complementada por estudos comparativos em outros estados e regiões do país.

Colocação do problema, objetivos e hipóteses da pesquisa

A Constituição Federal de 1988 estendeu aos jovens e adultos o direito ao ensino fundamental público e gratuito, ampliando as responsabilidades das redes públicas de ensino no atendimento educacional a esta faixa etária. Essas responsabilidades foram reiteradas pelo Artigo

60 das Disposições Transitórias, em que a Constituição estabeleceu um período de dez anos ao longo dos quais deveriam concentrar-se os esforços e recursos governamentais e da sociedade civil para a universalização do ensino básico e *erradicação* (sic) do analfabetismo.

A Constituição Federal compartiu a responsabilidade pela oferta do ensino fundamental obrigatório e gratuito entre as esferas de governo, estabelecendo o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, mas abriu flanco à polêmica da municipalização ao mencionar explicitamente que "Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar" (Art. 211, § 2º). Uma distribuição mais clara das responsabilidades entre União, estados e municípios acabou sendo postergada para a Lei Complementar de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que desde 89 tramita no Congresso Nacional.

A Constituição do Estado de São Paulo de 1989 fixou, no Artigo 249, que:

§ 3º O ensino fundamental público e gratuito será também garantido aos jovens e adultos que, na idade própria, a ele não tiveram acesso, e terá organização adequada às características dos alunos.

§ 4º Caberá ao Poder Público prover o ensino fundamental diurno e noturno, regular e supletivo, adequado às condições de vida do educando que já tenha ingressado no mercado de trabalho.

O cenário desenhado pelos novos textos constitucionais faria supor uma ampliação substancial dos programas de alfabetização de jovens e adultos nos anos subseqüentes, fossem eles mantidos pelas três esferas de governo, pelo setor privado ou por organismos não-governamentais.

Mais pela carga histórica que pela divisão legal dos encargos educacionais, porém, grande parte das expectativas relacionadas à educação básica de jovens e adultos recaía sobre o governo federal, que desde o final dos anos 40 implementou campanhas de educação de adultos e, a partir de 1971, foi o principal mantenedor de programas de alfabetização através do Mobral (1971-1986) e de sua sucedânea, a Fundação Educar (1986-1990).

As expectativas positivas seriam reforçadas nos anos seguintes pelo movimento internacional impulsionado pela Organização das Nações

Unidas, que declarou 1990 o Ano Internacional da Alfabetização, realizando-se em Jomthien, Tailândia — sob os auspícios da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), do Banco Mundial e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUND) —, a Conferência Mundial que aprovou a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, da qual o Brasil é signatário.

Os fatos contradisseram as expectativas: a Fundação Educar restringiu em 1989 seus convênios de cooperação financeira com os municípios das regiões Sul e Sudeste e, em março de 1990, foi extinta pela Medida Provisória 251, ao início do governo Collor. O governo federal desencadeou a partir de setembro de 1990 o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que não viria cobrir a lacuna aberta pela extinção da Fundação Educar, em virtude de sua conturbada trajetória (cf Di Pierro, 1992; Luce, Fávero, Haddad, 1992).

Tal fato ensejou a hipótese de que os serviços de alfabetização de jovens e adultos tenham se reduzido a partir de 1990, uma vez que sua principal fonte de sustentação técnica e financeira — a Fundação Educar — deixara de existir. Seria necessário, ainda, investigar se o PNAC tivera algum impacto positivo sobre a oferta de serviços de alfabetização de jovens e adultos.

Observações assistemáticas indicavam que algumas administrações municipais, especialmente aquelas que mantiveram convênios com a Fundação Educar no passado e herdaram serviços de alfabetização de adultos, acabaram por assumi-los e dar-lhes continuidade. Há que se considerar que a redistribuição da receita pública promovida pela Constituição Federal de 1988 assegurou aos municípios um incremento de cerca de 30% em suas receitas de impostos próprios e transferidos (Melchior, 1992, p.7-8; Mello, Silva, 1992; Xavier, Silva, 1992), aumentando sua capacidade de investimento em educação. Emergia assim uma segunda hipótese de pesquisa: de que os serviços de alfabetização de jovens e adultos tenham se mantido e até mesmo se ampliado após 1988, mediante a assunção de seus encargos pelos municípios.

No que concerne à atuação do governo estadual paulista, a hipótese que emergia é de que o atendimento escolar à população jovem e adulta teria se reduzido a partir de 1991, pois, em contradição com as

determinações da Constituição Estadual, o governo estadual desencorajou explicitamente a expansão do ensino supletivo. O Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo determinou: "A política da Secretaria é no sentido de não expandir a oferta de vagas para essa modalidade de ensino, já que o centro de suas preocupações é universalizar o ensino regular" (São Paulo, SEE, 1991, p.13). O problema reside na inexistência de oferta de ensino regular de 1ª a 4ª séries do 1º grau em período noturno na rede estadual de ensino, o que na prática condiciona, quando não suprime, as oportunidades educacionais de 7,5 milhões¹ de jovens e adultos trabalhadores que vivem em São Paulo e possuem baixa ou nenhuma escolaridade.

O objetivo da pesquisa foi traçar um perfil do atendimento em alfabetização de adultos no Estado de São Paulo, de 1988 a 1992, de modo a aferir a amplitude, o movimento e a tipologia dos serviços de alfabetização de jovens e adultos mantidos por órgãos públicos, empresas privadas e organizações da sociedade civil, no período posterior à promulgação da nova Constituição Federal. Procurou-se medir o impacto das responsabilidades adicionais conferidas pela Constituição de outubro de 1988, da extinção da Fundação Educar em março de 1990 e da criação do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania em setembro do mesmo ano.

Histórico da alfabetização de adultos no Estado de São Paulo

Segundo Beisiegel, até meados dos anos 40, o ensino de adultos encontrava-se pouco desenvolvido no Estado de São Paulo, mas já naquela época o governo estadual mantinha Cursos Populares Noturnos de Educação Primária, com dois anos de duração. A essa iniciativa somavam-se cursos similares mantidos por prefeituras e entidades particulares, totalizando 702 classes em 1946.

¹ Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do IBGE de 1987, dos 24 milhões de paulistas com idade igual ou superior a 10 anos, 11% encontravam-se na categoria "sem instrução ou menos de um ano de estudo" e 20% possuíam entre um e três anos de estudo. Somando-se as duas categorias, 31% da população paulista com idade igual ou superior a 10 anos possuía nenhuma escolaridade ou escolaridade inferior a quatro anos de estudo, constituindo-se em clientela potencial para programas de educação básica de jovens e adultos.

Em 1947, o governo federal deu início à Campanha Nacional de Educação de Adultos, destinando ao Estado de São Paulo recursos para a manutenção de mil classes de ensino supletivo. Esses recursos foram ampliados nos anos subsequentes, de maneira que em 1950 já eram 2.100 as classes mantidas em convênio com o governo federal. Para implementar a campanha em São Paulo, foi criado, em 1948, o Serviço de Educação de Adultos (SEA). A lei que regulamentou o SEA colocou os recursos materiais e humanos do ensino primário fundamental a serviço da educação de adultos, estimulando o magistério para essa atividade através de gratificações e da atribuição de pontos, válidos para a ascensão na carreira.

Ainda na década de 50, o governo federal desencadeou a Campanha Nacional de Educação Rural que se desenvolveu em Pinhal, Ilhabela, Avare e Apiaí. Em 1958, a Campanha Nacional de Educação de Adultos foi substituída pela Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, que teve pequena repercussão em São José dos Campos e em Caraguatatuba. Esses empreendimentos localizados não afetaram substancialmente o ensino supletivo no estado, cujo funcionamento estável se deveu fundamentalmente à atuação do SEA.

No início dos anos 60, a repercussão das idéias pedagógicas de Paulo Freire e a efervescência político-social que o país vivia ensejaram experiências alternativas de alfabetização de adultos, como a promovida em 1963 pela União Estadual dos Estudantes, em Osasco, e a Operação Ubatuba, conduzida em 1964 pelo Movimento de Educação. Com o golpe militar de 1964, esses movimentos de educação popular foram desarticulados.

A concepção tecnicista de educação que passou a prevalecer nos meios oficiais incentivou o desenvolvimento de tecnologias educacionais, dentre as quais as de educação à distância. Em 1969, a Fundação Padre Anchieta, em convênio com o SEA da Secretaria Estadual de Educação, desenvolveu projeto experimental de ensino pelo rádio e pela televisão: o Curso de Madureza Ginásial, destinado à preparação dos candidatos aos exames de madureza. Neste mesmo ano, o SEA foi extinto e substituído pelo Serviço de Ensino Supletivo, criado pelo Decreto 52.324/69.

Como decorrência da Lei 5.379, de 15/12/67, o Estado de São Paulo estruturou a coordenação do Mobral em 1971, o que já ocorrera em 1970, no âmbito da capital paulistana.

A promulgação da Lei 5.692/71, que instituiu o Ensino Supletivo, ao invés de estimular a ampliação do ensino de adultos, acabou por reduzir o atendimento, ao menos no âmbito da rede estadual de cursos. A ampliação do ensino básico obrigatório para oito anos implicou a multiplicação de salas do ensino diurno e noturno e dos turnos nas escolas, o que acabou por restringir o espaço físico e institucional para os cursos supletivos, que viram suas salas reduzidas de 3 mil para 1 mil em 1977 (Barreto, 1989).

As modalidades de oferta, sem dúvida, diversificaram-se. Já em 1971 foi constituída a Comissão Central de Exames Supletivos, que passou a promover os Exames de Educação Geral em substituição aos de Madureza, e em 1976 deu início à oferta de Exames de Suplência Profissionalizante. Em 1976 teve início, também, a recepção organizada do Projeto Minerva (Suplência de 1º Grau via rádio), serviço este que perdurou até 1983. Em 1978 foram ao ar as primeiras emissões do Telecurso 2º Grau, produzido pela Fundação Roberto Marinho em convênio com a Fundação Padre Anchieta. Em 1981 foi a vez do Telecurso 1º Grau e da instalação do primeiro Centro de Estudos Supletivos no Estado de São Paulo.

Os dados apontam, entretanto, para uma redução do número de salas e matrículas nos cursos supletivos sistemáticos entre 1976 e 1982. Nota-se, também, a crescente privatização desse setor, especialmente nas séries finais do 1º grau e no 2º grau.

A equipe responsável pelo ensino supletivo na Secretaria de Educação possuía inúmeras funções de assistência técnica e supervisão, mas estava isenta da criação e manutenção de cursos. A política vigente era a de que a ação do estado deveria ser supletiva, desenvolvendo-se apenas nas regiões e níveis de ensino em que não houvesse atendimento por parte da iniciativa particular ou de outras esferas do setor público. Barreto aventa a hipótese de que tal esvaziamento da rede estadual de

cursos supletivos resulte de um acordo tácito entre a Secretaria da Educação e o setor privado, mediado pelo Conselho Estadual de Educação, onde o setor privado era majoritariamente representado.

A partir de 1982, com as eleições diretas do governo estadual, a rede de ensino do estado passou a ser pressionada para ampliar a suplência pública, o que passou a realizar especialmente no 1º grau. Nessa época, ex-alunos do Mobral da capital organizaram-se para reivindicar a continuidade de estudos através da suplência. Em 1985 o Movimento de Educação da Zona Leste reivindicou a abertura de cursos supletivos públicos; no mesmo ano, conquistou as oito primeiras salas de suplência no bairro de Ermelino Matarazzo, na capital.

O crescimento do atendimento público na rede estadual foi perceptível até 1988, com a ampliação da Suplência I (correspondente às séries iniciais do 1º grau) a taxas de 20% ao ano, instalação dos cursos de 5ª a 8ª séries do 1º grau (a partir do 2º semestre de 1984), de 2º grau (a partir de 1987), e de novos CES na capital e no interior. Os níveis de atendimento anteriores a 1970, porém, não haviam sido restabelecidos até 1988. Neste ano, a Prefeitura Municipal de São Paulo ofereceu sozinha muito mais classes e vagas na capital do que a Secretaria Estadual em todo o estado.

Embora a Constituição de 1988 determine a extensão aos jovens e adultos do direito à educação básica pública e gratuita, responsabilizando a União, os estados e os municípios por sua oferta, a cooperação entre as esferas de governo no campo de ensino supletivo não tem se consubstanciado em São Paulo. O Ministério da Educação deixou de repassar recursos aos municípios para a alfabetização de adultos através da Fundação Educar, antes mesmo de ela ser extinta, pela Medida Provisória 151/90.

Os reiterados projetos da Secretaria Estadual da Educação para a melhoria do ensino noturno (cf. Almeida, 1988) e a ampliação do atendimento escolar aos adultos mal saíram do papel, e a dotação do ensino supletivo representa ínfima parcela no orçamento educacional do estado. Assim, os serviços de educação estão sendo "empurrados" para a esfera dos municípios, que quase sempre não dispõem de recursos

humanos, financeiros e pedagógicos adequados e freqüentemente não possuem sequer rede física de escolas para atender a adultos.

População, urbanização e analfabetismo no Estado de São Paulo

A alta concentração industrial, sobretudo da grande indústria associada ao capital estrangeiro, vem fazendo do Estado de São Paulo um espaço especialmente propício ao processo de urbanização. Embora a grande indústria esteja concentrada na Região Metropolitana, desde os anos 70 ela vem se expandindo rumo ao interior paulista que, com isso, tem sofrido um processo acelerado de desenvolvimento e transformação.

A mudança atinge inclusive a área rural do estado, sendo que aí a agricultura passa igualmente por grande impacto modernizante para concorrer com os padrões internacionais de exportação, subordinando-se crescentemente à agroindústria e expulsando grande quantidade de mão-de-obra para as cidades do interior e para a Grande São Paulo. (Fundação SEADE apud Barreto, 1992)

Esse processo de desenvolvimento tem levado as populações dos menores municípios, sobretudo as de baixa renda, a migrarem em direção às cidades de economia mais dinâmica, resultando numa diminuição do contingente populacional dos pequenos municípios, paralelamente à concentração populacional, não só na Grande São Paulo, como também nos centros industriais interioranos que se firmaram no período. Segundo os dados do Censo, em 1991, 92,8% dos 31.546.473 habitantes do estado viviam em zonas urbanas. A distribuição da população pelos vários municípios revela a concentração populacional nos grandes centros: 65% (371) dos municípios paulistas têm menos de 20 mil habitantes e abrigam apenas 9,6% da população total do estado, enquanto 2% dos municípios concentram 47,5% dessa população. Só na Grande São Paulo vivem 15.416.416 pessoas, praticamente a metade da população do estado, e o município da capital, sozinho, reúne 30,5% dessa mesma população.

Tabela 1 — Distribuição dos municípios e da população do Estado de São Paulo, segundo o porte do município

Porte	Faixa Populacional	Municípios		População	
		N	%	N	%
1 2	até 20.000	371	64,86	3.040.022	9,64
3 4	20.001 a 50.000	105	18,35	3.393.990	10,76
5	50.001 a 100.000	47	8,21	3.393.417	10,76
	100.001 a 300.000	38	6,64	6.720.893	21,30
	Mais de 300.000	11	1,92	14.998.151	47,54
Total		572	110,0	31.546.473	100,0

Fonte: IBGE. Censo Demográfico 1991.

O processo de urbanização do interior traz conseqüências semelhantes às observadas na Grande São Paulo: as populações de baixa renda são expulsas para a periferia, deteriorando-se rápida e acentuadamente as condições de vida nessas cidades. Nos pequenos municípios a população encontra reduzidas ofertas de emprego, sobretudo naqueles com menos de 5 mil habitantes (23,3% do total).

A enorme diversidade dos municípios paulistas ressalta a não-correspondência direta entre quantidade de municípios e tamanho da população. Daí decorre a necessidade de se trabalhar com a estratificação dos municípios segundo seu porte.

O ANALFABETISMO E A ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO JOVEM E ADULTA EM SÃO PAULO

Segundo os dados do Censo Demográfico de 1991, o Estado de São Paulo possuía 31.546.473 habitantes, o que representava 21,5% da população brasileira total (que somava 146.917.454 pessoas). O crescimento demográfico paulista no período intercensitário (de 1980 a 1991) foi de 25,9%, o que corresponde a uma taxa de 2,36% ao ano.

Em 1991 a grande maioria da população paulista — 92,8% — encontrava-se concentrada nas zonas urbanas (contra 88,5% em 1980), dado que revela a intensidade e a velocidade do processo de urbanização no estado.

Os dados do Censo de 1991 relativos à instrução da população ainda não se encontraram disponíveis ao encerrar-se este estudo. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 1990, o analfabetismo absoluto alcançava 3.707.405 dos paulistas com 5 anos ou mais, o que representava 12,4% da população total nesta faixa etária. Embora o índice de analfabetismo seja mais elevado nas zonas rurais (19,7%) do que nas zonas urbanas (12,4%), a ampla maioria dos analfabetos paulistas (84,6%) vive em cidades, onde, em tese, o acesso à educação escolar seria favorecido.

Ampliando-se o conceito de analfabeto para a população que tem menos de um ano de estudo (escolaridade absolutamente insuficiente para garantir a aquisição da leitura, da escrita e do cálculo), o contingente de analfabetos na população paulista com idade igual ou superior a 10 anos resultava em 2.514.792 habitantes (9,5% do total desta faixa etária), 82,9% dos quais viviam em zonas urbanas. Em 1990, 8,7% da população urbana e 17,2% da população rural do estado, com idade igual ou superior a 10 anos, possuíam menos de um ano de instrução.

Na faixa etária de 15 anos ou mais, o analfabetismo absoluto alcançava 2.089.573 habitantes do estado, 9,1% da população desta faixa etária em 1990. Também nesta faixa etária os analfabetos concentram-se nas zonas urbanas do estado (83,7%), ainda que o índice de analfabetismo nas zonas rurais (16,4%) seja bem superior ao encontrado nas zonas urbanas (9,1%).

Se consideramos a hipótese do *analfabetismo funciona*² na população jovem ou adulta com menos de quatro anos de estudo (uma vez que esta seria a escolaridade mínima para assegurar o domínio da leitura e da escrita sem maior risco de regressão ao analfabetismo), verificamos que a população com baixa ou nenhuma escolaridade ampliava-se para 7.672.762 habitantes, exatos 29% da faixa etária de 10 anos ou mais. Assim, conclui-se que quase um terço dos habitantes do Estado de São Paulo conformariam o contingente que potencialmente poderia demandar programas de alfabetização e educação básica de jovens e adultos.

²Sobre o conceito de analfabeto e alfabetizado, cf. Ferrari, 1991

Embora a incidência de analfabetos em números relativos na população paulista represente um índice baixo em face da média nacional (que é de 14% na população com 10 anos ou mais), em números absolutos o estado contribui com 12,26% do total de analfabetos desta faixa etária existentes no país, em consequência da elevada concentração populacional em seu território (22,6% da população nacional), considerados os dados para a faixa etária de 10 anos ou mais da PNAD de 1990, conforme a Tabela 2.

Tabela 2 — Analfabetismo na população de 10 anos ou mais nos estados—1990

UF	Pop. Total	Pop. sem instrução e com um ano de estudos	%
AM	1.436.442	116.449	8,1
PA	2.624.031	254.876	9,7
MA	5.204.444	1.365.075	26,2
PI	2.681.641	729.634	27,2
CE	6.512.345	1.893.166	29,1
RN	2.333.596	519.865	22,3
PB	3.276.297	845.340	25,8
PE	7.413.896	1.518.118	20,5
AL	2.438.930	715.058	29,3
SE	1.426.752	353.764	24,8
BA	11.806.807	2.964.022	25,1
MG	15.962.857	1.940.072	12,1
ES	2.538.214	325.546	12,8
RJ	14.194.718	1.152.451	8,1
SP	33.187.414	2.514.792	7,6
PR	9.164.881	1.001.613	10,9
SC	4.493.236	300.371	6,7
RS	9.241.571	681.626	7,4
MT	1.739.150	230.635	13,3
MS	1.807.068	231.790	12,8
GO	4.968.085	730.946	14,7
DF	1.879.219	122.573	6,5
BRASIL	146.331.594	20.507.782	14,0

Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1990.

Obs.: Tocantins, Acre, Rondônia, Roraima e Amapá não constam da PNAD.

Para os municípios paulistas, os dados sobre analfabetismo disponíveis são apenas aqueles do Censo de 1980, bastante desatualizados.

A variação regional do analfabetismo no Estado de São Paulo apresenta correlação com urbanização e industrialização: os índices de analfabetismo são maiores nas regiões com maior incidência de população rural e as taxas de alfabetização se elevam nas regiões mais urbanizadas e industrializadas.

Tabela 3 — Analfabetismo e população rural por região administrativa — 1980

Regiões Administrativas	Analfabetismo*	População Rural**
1. Registro	3,1%	45%
2. Presidente Prudente	23,7%	31%
3. Marília	22,8%	28%
4. Sorocaba	22,4%	29%
5. São José do Rio Preto	21,7%	29%
6. Araçatuba	21,6%	23%
7. Bauru	21,3%	20%
8. Ribeirão Preto	19,9%	16%
9. São José dos Campos	19,9%	12%
10. Campinas	18,5%	21%
11. Santos	16,3%	5%
12. Grande São Paulo	15,9%	3%
Total do Estado	18,0%	11%
Interior	20,2%	20%

* População com 5 anos ou + que não sabe ler e escrever, 1980.

** Porcentagem de população rural em 1980.

Fonte: BRASIL. SEPLAN/SEP. Hierarquia das regiões e dos municípios do Estado de São Paulo. *Apud* FDE. *Analfabetismo: o grande não*. São Paulo, 1990. p.125.

A variação local do analfabetismo no Estado de São Paulo apresenta duas tendências nítidas: os índices percentuais mais elevados encontram-se em municípios de pequeno porte (menos de 20 mil habitantes), com elevada proporção de população rural em relação à média estadual, localizados fora dos grandes eixos urbano-industriais e distantes dos pólos regionais; já os maiores contingentes de analfabetos em números absolutos situam-se nos municípios mais industrializados e populosos do estado.

Estudo realizado pela FDE (1990) observa o paradoxo, segundo o qual os municípios com altas taxas de industrialização e urbanização são simultaneamente aqueles em que o número absoluto de analfabetos é maior, ao mesmo tempo em que os índices relativos de analfabetismo são os menores:

Este paradoxo desaparece quando se considera o papel mediador dos indicadores de qualidade de vida. Quando, no âmbito urbano, insinuam-se condições de vida que ainda hoje predominam na zona rural, aí temos Concomitantemente alto analfabetismo. Os dados corroboram a idéia de que houve transferência do perfil rural carreado pela população que, vindo dessas áreas descuradas, fixou-se na periferia física, econômica e social da cidade, com uma terrível agravante: o analfabetismo, que não chegava a ser um limitador de sobrevivência no Brasil "arcaico", rural, é na zona urbana condição que favorece a pobreza absoluta.

Procedimentos de pesquisa

A COLETA DE ESTATÍSTICAS E AS LIMITAÇÕES DOS DADOS

A pesquisa desenvolveu-se de abril de 1992 a março de 1993. A etapa de coleta de dados teve por metas: coletar em fontes secundárias dados estatísticos quantitativos e descritivos dos serviços de alfabetização de adultos mantidos pelas redes públicas e privada de ensino; coletar diretamente dados descritivos e quantitativos sobre a alfabetização de adultos no Estado de São Paulo mediante elaboração e aplicação de um questionário-base da pesquisa; assegurar retorno dos questionários mediante elaboração de um cadastro dos agentes de alfabetização de adultos no Estado de São Paulo (órgãos e dirigentes estaduais de educação; órgãos e dirigentes municipais de educação; empresas; organizações não-governamentais; igrejas); reunir bibliografia pertinente ao tema.

As estatísticas sobre Suplência I (correspondente às quatro primeiras séries do 1º grau) no Estado de São Paulo disponíveis para o período analisado (1988-1992) foram fornecidas pelo Centro de

Informações Estatísticas (CIE) da Secretaria de Estado da Educação (SEE). Recorremos também a dados coletados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que possui ampla rede de suplência.

Os dados coletados pelo CIE são problemáticos, pois a legislação da Suplência I (SI) é flexível e o regime escolar pode ser semestral ou anual, enquanto as coletas são anuais. O levantamento é realizado apenas em escolas regulares, excluindo, portanto, as unidades escolares que atendem exclusivamente ao ensino supletivo, aí incluídos os cursos mantidos por empresas, igrejas, sindicatos e organizações não-governamentais.

Ao confrontarmos os dados referentes à oferta de Suplência I pelas administrações municipais, constantes dessas estatísticas, com aqueles que obtivemos diretamente junto a uma amostra dos municípios do estado, evidenciou-se que a oferta municipal é bem maior que a computada pelo CIE. No ano de 1991, em uma amostra de 145 municípios, identificamos 75 cursos municipais de Suplência I, enquanto o CIE registrou apenas 18 administrações municipais mantendo tais cursos³. No caso dos cursos mantidos pela rede estadual de ensino, não ocorre esse tipo de problema pois o CIE faz parte da estrutura da Secretaria Estadual da Educação tendo, assim, acesso a todo o universo das escolas.

Assim, os dados fornecidos pelo CIE permitem-nos traçar um quadro apenas indicativo da oferta de Suplência I junto às escolas que oferecem também cursos regulares.

Os dados referentes aos cursos de alfabetização e pós-alfabetização de adultos mantidos mediante convênios com a Fundação Educar (extinta em 1990) não são captados pelo CIE. O Ministério da Educação é o depositário dos acervos da extinta Fundação. Foi totalmente impossível apurar junto ao MEC sobre os dados do atendimento realizado mediante convênios pela Fundação Educar nos municípios paulistas, tampouco aqueles relacionados ao Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

³Grande parte dos cursos municipais de SI desenvolve-se em salas de aula cedidas por outra rede de ensino ou espaços cedidos por centros comunitários, não tendo, portanto, seus dados coletados pelo LDE. Mesmo feita essa ressalva, identificamos na amostra da pesquisa, em 1992, 29 cursos municipais funcionando em instalações escolares da própria rede municipal; no mesmo ano, o CIE registra apenas 18 municípios, em todo o estado, nessa situação.

do Ministério da Educação, ambos indisponíveis à consulta. Os poucos dados que acessamos relativos ao desenvolvimento do PNAC no Estado de São Paulo foram obtidos em pesquisa de material de imprensa (uma fonte à qual não se pode atribuir rigor científico) e depoimentos de membros da Comissão Estadual do Programa.

As duas instituições que reúnem bancos de dados socioeconômicos no Estado de São Paulo são as fundações Serviço Estadual de Análise de Dados e Estatísticas (SEADE) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O SEADE opera com dados fornecidos pelo IBGE. Os dados mais atualizados disponíveis no momento seriam os do Censo Demográfico de 1991. Entretanto, o IBGE somente divulgou os dados definitivos do Censo de 91, referentes à população total, por sexo e situação de domicílio. Os demais dados demográficos e socioeconômicos, entre eles os de alfabetização e analfabetismo, não haviam ainda sido processados pelo IBGE. Assim, estruturamos a amostra e procedemos à análise segundo o porte dos municípios paulistas, de acordo com as classes de população, mas não pudemos analisar a relação entre demanda potencial e oferta de escolarização básica de jovens e adultos, e tampouco interpretar os resultados em face de outras variáveis socioeconômicas e demográficas.

As únicas estatísticas universais sobre índices de analfabetismo e alfabetização por faixas etárias disponíveis até o momento são as do Censo de 1980, exaustivamente analisadas no estudo realizado pela Fundação de Desenvolvimento da Educação (FDE, 1990), publicado com o título "Analfabetismo — o grande não".

Trabalhamos, ainda, com os dados amostrais de escolaridade da população estadual da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1990, publicados pelo IBGE.

A COLETA DIRETA DE DADOS DESCRITIVOS E QUANTITATIVOS

Com o objetivo de coletar diretamente estatísticas e dados de caracterização do atendimento em alfabetização de adultos, elaboramos um questionário auto-aplicado, remetido pelo correio ao cadastro de agentes.

O índice de respostas foi de 29,16%, assim distribuídos nas categorias: 168 questionários respondidos, sendo 145 de prefeituras, 4 de empresas, 3 de organizações não-governamentais, 2 de igrejas⁴, 1 de sindicato, 1 de escola particular e 12 de escolas estaduais de primeiro grau⁵. As respostas aos questionários foram codificadas e tabuladas no programa preparado para este fim.

Dos 572 municípios do Estado de São Paulo, 145 responderam o questionário-base da pesquisa, ou seja, um retorno da ordem de 25,3%. Com esse índice de respostas, as proporções encontradas estatisticamente poderão diferir das proporções reais, com 90% de confiança em, no máximo, 5%.

Distribuindo esses 145 questionários de acordo com o porte dos municípios, percebe-se que o índice de questionários respondidos aumenta acentuadamente conforme o tamanho da população. No caso dos Portes 1 (até 20 mil habitantes) e 2 (entre 20.001 e 50 mil habitantes), o índice de retorno dos questionários foi bastante pequeno e, para que os dados colhidos fossem estatisticamente válidos, tornou-se necessário agregar as duas categorias em um único porte de até 50 mil habitantes.

Tabela 4 — Distribuição dos questionários respondidos

Porte	Faixa Populacional	Total de Municípios	Questionários Respondidos	%
1+2 3	até 50.000	476	66	13,86
4 5	50.001 a 100.000	47 38	39	82,98
	100.001 a 300.000	11	30	78,95
	+ de 300.000		10	90,91
Total		572	145	25,35

Fonte: CEDI. EEP

⁴As duas igrejas que nos enviaram questionários — uma de Santos e outra do Guarujá — na verdade cedem espaço para o funcionamento de cursos de SI mantidos pelas administrações municipais. Esses questionários tiveram, então, que ser desprezados: os dados desse atendimento já estavam incluídos nos questionários enviados pelas respectivas prefeituras. ⁵Alguns municípios que não mantêm atendimento em alfabetização de jovens e adultos encaminharam os questionários às escolas estaduais que o fazem. Esses questionários foram desprezados, pois seus dados já haviam sido coletados de modo centralizado junto ao CIE/SEE.

Os dados obtidos, uma vez assim organizados, são estatisticamente representativos de todos os portes, podendo apresentar uma margem de erro de até 10%, com 90% de confiabilidade.

Resultados obtidos

QUANTO ÀS ESTATÍSTICAS DO ENSINO SUPLETIVO EM SÃO PAULO

Os poucos resultados, obtidos com o amplo esforço de coleta de dados e reunião de estatísticas sobre a educação básica de jovens e adultos e o ensino supletivo realizado nesta pesquisa, nos autorizam extrair algumas conclusões e oferecer sugestões aos organismos responsáveis pela coleta de dados e processamento de estatísticas sobre o ensino supletivo e a educação de jovens e adultos no Estado de São Paulo.

Concluimos que os instrumentos de coleta e processamento de dados estatísticos sobre a alfabetização de adultos e o ensino supletivo disponíveis no Estado de São Paulo são insuficientes e/ou inadequados para permitir um acompanhamento e uma avaliação adequados desta modalidade de ensino, de modo a subsidiar a formulação das políticas educacionais para o setor.

O Centro de Informações Educacionais da Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo é o organismo melhor posicionado institucionalmente e melhor equipado tecnicamente para proceder à coleta e ao processamento desses dados. Entretanto, seria necessário aperfeiçoar seus procedimentos metodológicos, nos seguintes aspectos:

a) Ampliar a cobertura da coleta de dados em pelo menos três direções:

- no sentido de captar o atendimento escolar realizado para além das escolas regulares. O Levantamento de Dados da Educação (LDE) propõe-se captar o atendimento escolar realizado exclusivamente pelas escolas regulares; despreza, assim, todo o atendimento realizado em unidades escolares exclusivas de ensino supletivo (nas quais se enquadram

muitas unidades escolares das redes particular, municipais e do SESI); são desconsideradas também todas as classes de alfabetização de jovens e adultos e de ensino supletivo instaladas fora dos equipamentos escolares convencionais como creches, escolas de educação infantil, centros de juventude, empresas, centros comunitários, igrejas, etc. Esse mecanismo seletivo de coleta de dados resulta na impossibilidade de mensurar o atendimento efetivamente realizado na educação de jovens e adultos. Seria necessário ampliar esse critério para computar a realidade do atendimento;

- no sentido de captar melhor o atendimento escolar realizado pelas empresas, igrejas e organizações não-governamentais, aperfeiçoando o cadastro das instituições que realizam esse serviço. Cabe considerar que, nas poucas ocasiões em que o CIE capta estes dados, os inclui na categoria "particular". Acreditamos que seria mais adequado distinguir o atendimento escolar propriamente privado (realizado por escolas particulares mediante pagamento do serviço educacional) daquele comunitário, filantrópico ou confessional (realizado por empresas, igrejas, instituições privadas ou entidades civis e no qual o acesso é público e o serviço é gratuito). Esta classificação estaria em maior consonância com a realidade educacional e a legislação em vigor;

- no sentido de captar melhor o atendimento escolar realizado pelas redes municipais de ensino, nas quais detectamos tendências de crescimento. Os dados colhidos na presente pesquisa dão prova cabal de que o atendimento municipal tem sido subestimado nas estatísticas do CIE, o que revela que seus instrumentos de coleta são falhos neste aspecto.

b) Adequar a coleta e o processamento de dados às especificidades da estrutura e do funcionamento do ensino supletivo:

- realizar coletas semestrais dos dados de movimentação escolar, uma vez que a legislação em vigor permite a organização semestral ou anual dos cursos e a abertura de cursos no transcorrer do ano letivo;

- adequar o processamento dos dados a essa diversidade de regimes escolares (o que certamente é uma tarefa tecnicamente complexa), de modo a que se obtenham dados consistentes de matrícula, movimentação e rendimento escolar.

c) Divulgar os dados do ensino supletivo nos mesmos moldes que o ensino regular, publicando-os nos anuários estatísticos de educação, pois sua omissão representa uma discriminação injustificável.

d) Evitar a duplicação de esforços da SEESP e do MEC na coleta e processamento de dados, hoje existente em virtude da realização de dois levantamentos (LDE e SP2). Isso poderia ser viabilizado pela compatibilização de critérios de ambos os levantamentos, resultando em racionalização de operações e custos e maior eficiência/velocidade na divulgação de seus resultados, a partir de uma colaboração entre as duas esferas de governo.

É imperioso que o Ministério da Educação agilize o processamento e divulgação dos dados estaduais e nacionais do ensino supletivo, permitindo que seja feito um acompanhamento e avaliação desta modalidade de ensino. O *timing* atual, que faz com que os dados sejam divulgados com um atraso de até cinco anos, compromete qualquer esforço de planejamento e reorientação das políticas educacionais de ensino supletivo.

É de todo irracional que o patrimônio e a memória das ações governamentais na esfera da educação de jovens e adultos sejam desprezados pelos próprios organismos federais responsáveis, dificultando a reconstituição histórica, a avaliação das políticas e, conseqüentemente, o planejamento educacional. Recomenda-se que o Ministério da Educação, através dos seus órgãos centrais e das Delegacias Regionais, zele pelo patrimônio herdado do Mobral, da Fundação Educar e do PNAC, organizando bibliotecas, bancos de dados e referências com os acervos oriundos das instituições extintas ou programas desativados.

A formulação de políticas e o planejamento educacional exigem o conhecimento da demanda potencial pelos serviços educativos, sua distribuição espacial e suas caracterizações socioeconômica e cultural. Neste sentido, seria recomendável que o IBGE agilizasse o processamento dos dados da população paulista colhidos (já com um atraso de um ano) no Censo Demográfico de 1991.

Recomenda-se que, tão logo o IBGE divulgue tais dados, o Estado de São Paulo providencie um estudo específico relacionado à população jovem e adulta com nenhuma ou baixa escolaridade, nos moldes do *analfabetismo, o grande não*, realizado tardiamente (pois baseado em dados do Censo de 80) pela Fundação de Desenvolvimento da Educação em 1990. A título de sugestão, considera-se que uma colaboração entre a Fundação Serviço Estadual de Análise de Dados e Estatísticas (SEADE) e Fundação de Desenvolvimento da Educação (FDE) permitiria que tal estudo fosse realizado e divulgado com qualidade, agilidade e eficiência.

QUANTO À ESTRUTURA E AO FUNCIONAMENTO DOS CURSOS DE SUPLÊNCIA I (ALFABETIZAÇÃO E PÓS-ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS) NO ESTADO DE SÃO PAULO

Registra-se como tendência positiva a prevalência de cursos de suplência de 1^a a 4^a séries do 1^o grau (90%) sobre os cursos que se restringem à alfabetização de adultos (10%). Em sua maioria, os cursos têm, pelo menos, dois anos de duração. Este dado é indicativo da superação das ações emergenciais que caracterizaram no passado as campanhas de alfabetização (e nas quais observavam-se elevados índices de regressão ao analfabetismo), em benefício de uma ação educativa mais sistemática, que busca consolidar o processo de alfabetização e assegurar ao educando condições para a continuidade de estudos.

Mesmo entre os cursos que se restringem à alfabetização de jovens e adultos, predomina o regime anual, com duração de oito a doze meses, o que revela a superação de uma concepção ingênua de que o processo de alfabetização possa realizar-se de modo muito acelerado, em poucas horas, semanas ou meses.

A organização e o currículo predominante nos cursos de Suplência I, que inclui o ensino de língua materna, matemática elementar, noções de ciências sociais e naturais e, menos freqüentemente, educação artística e física, são indicativos também da incorporação de um conceito mais abrangente de alfabetização, que transcende o domínio estrito da leitura e da escrita, identificando-se com a noção mais ampla de educação básica.

Ainda que se disponha dos dados de escolaridade da população do Censo Demográfico de 1991, os dados colhidos pelo presente estudo e os indicadores disponíveis revelam que o atendimento no primeiro segmento do ensino fundamental à população jovem e adulta no Estado de São Paulo é, atualmente, irrisório em face da demanda potencial por essa modalidade de serviço educativo. As matrículas registradas nas três redes de ensino em 1990 representavam apenas 4,9% do total de pessoas analfabetas na faixa etária de 15 anos ou mais identificadas pela PNAD 1990.

Registrou-se um modesto crescimento no número de matrículas na Suplência I e no número de municípios que oferecem essa modalidade de ensino entre 1988 e 1991. Em atenção aos tratados internacionais dos quais o país é signatário, às determinações constitucionais da União e do estado, e com os objetivos de democratizar as oportunidades educacionais, assegurar os direitos de cidadania e preparar os recursos humanos para as novas exigências do mercado de trabalho em face da revolução tecnológica em curso, recomenda-se a ampliação substancial do atendimento em educação básica à população jovem e adulta no Estado de São Paulo. Essa ampliação deve basear-se em estudo técnico da demanda e pautar-se por um plano que estabeleça metas e meios de curto, médio e longo prazos.

A cooperação entre as esferas federal, estadual e municipal de governo, determinada pela Constituição de 1988 na tarefa de prover o ensino fundamental público e gratuito, independentemente da idade, não tem se consubstanciado no Estado de São Paulo — ao menos enquanto uma política pública deliberada e consciente — no terreno da educação básica de jovens e adultos.

No que concerne ao governo federal, a extinção da Fundação Educar em março de 1990 representou a retração de recursos técnicos e financeiros da União voltados à alfabetização e à pós-alfabetização de jovens e adultos no Estado de São Paulo. Como o Mobral e a Fundação

Educar empregavam uma sistemática de relacionamento direto com os municípios, sem mediação da rede estadual de ensino, houve uma transferência direta desse encargo da União para os municípios: a ampla maioria dos programas municipais de educação de adultos implantaram-se recentemente (a partir de 1989) e resultam da municipalização dos serviços antes mantidos pela Fundação Educar e pelo Mobral.

Embora os dados a esse respeito sejam escassos, não encontramos no transcorrer da pesquisa indícios de que o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (1990-1991) tenha revertido para o Estado de São Paulo recursos técnicos e materiais significativos, capazes de impulsionar programas de alfabetização, pós-alfabetização ou de ensino supletivo⁶. Os dados disponíveis indicam que a cooperação do governo federal na educação básica de jovens e adultos ao Estado de São Paulo e seus municípios tem se restringido às transferências constitucionalmente obrigatórias de recursos do salário-educação através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) ou a reduzidos recursos orçamentários do Tesouro, obtidos mediante apresentação dos Planos de Trabalho Anuais.

As estatísticas disponíveis revelam que, malgrado a omissão do governo federal, o atendimento em educação básica de jovens e adultos (suplência de 1^a a 4^a séries do 1^o grau) no Estado de São Paulo teve crescimento, ainda que modesto, no período de 1988 a 1992. Coube às esferas estadual e municipal de governo propiciar esse crescimento, visto que a rede particular de ensino manteve estagnado ou até mesmo regrediu seus níveis de atendimento no período.

No que concerne às políticas explícitas de educação (ou seja, aquelas expressas em documentos e discursos oficiais), a tendência da cooperação entre estado e municípios em São Paulo é a de progressiva transferência dos encargos da educação básica de jovens e adultos (suplência de 1^a a 4^a séries do 1^o grau) para os municípios, tal como

⁶Deve-se assinalar que essa constatação é válida para o Estado de São Paulo, e não necessariamente para outras Unidades da Federação, pois houve estados que receberam recursos substanciais do PNAC, seja através de convênios do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) — como foi o caso de alguns estados do Sul —, seja mediante transferências da quota federal do salário educação (em casos do Norte e Nordeste).

enunciado no Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo e colocado em prática por portarias que limitam a abertura e a manutenção de classes de suplência nas "escolas padrão"⁷. A redução do número de classes de Suplência I na rede estadual em 1992 é a consequência provável dessa orientação do governo do estado, que deve acentuar-se em 1993, visto que o número de "escolas-padrão" praticamente triplicou nesse ano.

Os dados colhidos no transcorrer da pesquisa revelam que, na prática, vinha se estabelecendo nos últimos cinco anos um padrão "involuntário" ou "inconsciente" de cooperação entre estado e municípios no Estado de São Paulo:

- O estado vinha cumprindo uma *função distributiva* dos serviços de ensino supletivo, mantendo classes (ainda que pouco numerosas) em quase todos os municípios e constituindo-se quase que no único mantenedor desses serviços *nos municípios de pequeno porte* (de até 50 mil habitantes). É provável que os pequenos municípios do estado, com escassos recursos orçamentários, não venham priorizando a educação básica de jovens e adultos, mesmo porque a demanda social por educação infantil historicamente tem se manifestado com maior vigor. É provável também que, sem dispor de estruturas próprias de atendimento educacional mesmo para outras faixas etárias (pré-escola e ensino fundamental regular), os pequenos municípios não estejam capacitados física, técnica e materialmente para implantar serviços de educação de jovens e adultos no seu atual estágio de desenvolvimento administrativo. É necessário recordar que, embora concentrem apenas 20,4% da população estadual, os municípios de pequeno porte totalizam 83,2% das municipalidades paulistas.

- Os *municípios de porte médio e grande* (especialmente aqueles com mais de 300 mil habitantes), pressionados pelas demandas econômicas

⁷O *Diário Oficial* do Estado de São Paulo de 23/10/91 nº202, seção I, p. 1, publica a Portaria nº 1, da Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo (COGESP) nº1, que limita a abertura de cursos de suplência nas unidades escolares padrão da rede estadual enquanto não for plenamente atendida demanda por ensino regular. Na prática, tal portaria veta o ensino supletivo nas "escolas padrão" da periferia da capital e cidades médias, em que a demanda por ensino fundamental se eleva constantemente.

e sociais decorrentes do acelerado processo de urbanização, favorecidos pela interiorização do desenvolvimento e pela redistribuição da receita pública a partir de 1989, vêm assumindo gradativamente para si a responsabilidade pela oferta de serviços de educação básica de jovens e adultos, cada vez mais amplos, numerosos e profissionalizados. Embora representem menos de 2% das municipalidades, os 11 municípios com mais de 300 mil habitantes concentram 47,5% da população paulista.

As constatações acima sugerem um padrão de cooperação entre estado e municípios para uma etapa de transição no processo de municipalização da educação básica de jovens e adultos, processo esse que já está em curso no Estado de São Paulo:

- Ao invés da extinção indiscriminada das classes de Suplência, (como vem tentando implementar a Secretaria Estadual da Educação), o estado poderia manter e ampliar prioritariamente as classes de educação básica de jovens e adultos nos municípios de pequeno porte, capacitando-os progressivamente (e a médio prazo) a assumirem também esse encargo.
- A curto prazo, o estado poderia incentivar — mediante a transferência de recursos financeiros, cessão de instalações físicas e capacitação de recursos humanos — os municípios de porte médio e grande a assumirem os encargos da educação básica de jovens e adultos, favorecendo a criação pelos municípios de serviços (aonde eles ainda não existem) ou sua ampliação (onde já estão instalados).

- A pesquisa não identificou a existência de qualquer fórum específico de diálogo e negociação entre estado e municípios no concernente à distribuição dos encargos da educação básica de jovens e adultos. Seria recomendável que o relacionamento entre o estado e os municípios paulistas superasse os termos desfavoráveis atuais, pautando-se pela negociação e cooperação. Para que essa negociação seja alcançada com êxito, sugere-se a instalação de um fórum no qual estejam representados a Secretaria de Estado da Educação e a União dos Dirigentes Municipais de Ensino, com suporte técnico da Fundação Prefeito Faria Lima (CEPAM), da Fundação para o Desenvolvimento Administrativo Paulista (FUNDAP) e da Fundação de Desenvolvimento da Educação

(FDE), com a assistência da Comissão de Educação da Assembléia Legislativa do Estado e a participação das entidades representativas do magistério.

O estudo colheu escassos dados relacionados à participação da sociedade civil no atendimento educacional à população jovem e adulta analfabeta ou com baixa escolaridade. Os dados disponíveis indicam que essa participação é, em termos quantitativos, pouco significativa. Delineiam-se, porém, duas tendências positivas:

- Observa-se um crescente interesse do empresariado (materializado nas políticas de recursos humanos das empresas) pela alfabetização e educação básica de seus empregados. As recentes iniciativas do Sinduscom e a crescente demanda pela abertura de classes do SESI etc. são indicadores a confirmar os discursos do empresariado na mídia e organismos de classe. No interior de uma política mais ampla de universalização do ensino básico, seria legítimo que o poder público estimulasse as empresas a adotarem programas de alfabetização para seus empregados, seja mediante assistência pedagógica direta aos programas, seja através de outras formas de incentivo.

- Observa-se que a sociedade civil organizada (em associações comunitárias e filantrópicas, sindicatos de trabalhadores, igrejas etc.) têm respondido positivamente às políticas governamentais que conclamam a sua participação nas tarefas de alfabetização de adultos, desde que lhe sejam propiciados meios e condições de parceria com o estado. Isso pode ser observado tanto no Movimento de Alfabetização de Adultos (MOVA/SP) quanto no Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). Assim, mais que campanhas de apelo genérico à cooperação, os dados da realidade recomendam implementar políticas de parceria entre instituições governamentais e da sociedade civil, cabendo ao Estado assegurar meios financeiros e assessoria técnico-pedagógica, enquanto às entidades cabe mobilizar recursos humanos e meios físicos não convencionais para implementação de programas de alfabetização e pós-alfabetização de adultos.

Tomando o rendimento escolar como indicador de qualidade do ensino, chega-se a duas conclusões fundamentais:

- Registrou-se uma tendência de melhora nos indicadores de rendimento escolar no período analisado (1988-1991): elevou-se a aprovação, reduzindo-se a evasão e a repetência.

- Ainda que decrescentes, os índices de evasão escolar (33,9%) e de reprovação (19,7%) são extremamente elevados, representando na somatória das três redes de ensino uma perda de mais da metade das matrículas efetuadas nos cursos de Suplência I. Ainda que parcela da evasão possa ser atribuída a fatores extra-escolares, os índices extremamente elevados indicam a existência de fatores propriamente escolares a incidir na desistência do alunado. Depreende-se destes dados que os níveis de qualidade de ensino alcançados não atingiram ainda patamares razoáveis, sendo necessário investir maciçamente na sua **melhoria**

Os piores indicadores de rendimento escolar foram encontrados na rede estadual de ensino, indicando que os esforços de melhoria de qualidade deveriam aí se concentrar.

Se tomarmos a qualificação do pessoal docente como indicador de qualidade de ensino, verificamos uma tendência positiva: a quase totalidade dos docentes em exercício possui, no mínimo, habilitação para o magistério; a ampla maioria dos programas conta com supervisão ou orientação pedagógica sistemática, realizada por pedagogo ou outro profissional com formação superior. Há, pois, fortes indícios de profissionalização do pessoal docente, indicando estarem superadas concepções do passado (como a que presidiu o Mobral), em que os alfabetizadores eram recrutados independentemente de habilitação profissional. Entretanto, estudos anteriores indicam que os cursos de 2^C grau de habilitação do magistério e os cursos superiores de Pedagogia

negligenciam a temática da educação de jovens e adultos em seus currículos, o que recomenda sejam implementados programas continuados de formação dos professores em exercício.

As condições de trabalho docente, expressas pela jornada de trabalho predominante (inferior a 25 horas semanais) e pelos padrões majoritários de remuneração (entre um e dois salários mínimos) são, *para os padrões brasileiros*, indicativos de um certo grau de profissionalização da atividade de educador de jovens e adultos. Apesar desta tendência à profissionalização, a maioria dos professores que atuam na educação básica de jovens e adultos não conquistaram contratos de trabalho estáveis, decorrentes de concursos públicos: a ampla maioria dos professores que atuam nas redes municipais é contratada pelo regime da CLT ou em caráter temporário, e apenas um terço é regido pelo estatuto do magistério. Mesmo na rede estadual de ensino, a maioria dos professores que atuam na Suplência I é constituída por professores contratados e, portanto, não concursados. Embora este estudo não contenha dados sobre esse tema, há evidências empíricas de que o magistério na suplência tem se caracterizado por elevada rotatividade de profissionais. Seria recomendável, neste sentido, adotar medidas de fiscalização, visando ao cumprimento da legislação, que determina a aprovação de estatuto para o magistério e a realização de concursos públicos para contratação dos docentes, também para esta modalidade de ensino.

Outro clássico indicador de qualidade do ensino são as condições físicas das escolas. A precariedade das instalações físicas continua a caracterizar a educação básica de jovens e adultos. As redes municipais de ensino parecem não dispor de equipamentos escolares apropriados em quantidade suficiente, o que as obriga a instalar as classes de alfabetização e suplência em espaços cedidos por outra rede de ensino (provavelmente salas ociosas da rede estadual) ou em espaços improvisados em creches, pré-escolas, centros comunitários, igrejas etc. Essa precariedade pode repercutir negativamente nas condições de ensino, se privar professores e estudantes de mobiliário e iluminação adequados, acesso a bibliotecas,

quadras esportivas, laboratórios, equipamentos audiovisuais etc, assim como dificultar a orientação e a supervisão de ensino, dispersando as salas em numerosos equipamentos isolados entre si. Ainda que nas condições atuais de reduzida oferta não se deva descartar a utilização de espaços não convencionais em programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos, dever-se-ia considerar esta faixa etária e modalidade de ensino nos estudos de demanda e expansão da rede física de escolas, bem como privilegiar a utilização de equipamentos escolares ociosos para a instalação das classes de suplência, inclusive mediante cessão de salas de uma rede de ensino a outra.

QUANTO À (AUSÊNCIA DE) POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Este estudo detectou inúmeras evidências da ausência de uma ação coordenada de educação básica, capaz de articular políticas de expansão e melhoria do ensino fundamental para as faixas etárias infantil, jovem e adulta.

O estabelecimento de diretrizes de política educacional orientadoras, de âmbito nacional, cabe, constitucionalmente, ao poder executivo federal (através do Ministério da Educação), assistido por conselho (cuja composição e delimitação de atribuições dependem ainda da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

Os problemas políticos, econômicos e éticos envolvendo o executivo federal desde a aprovação da Constituição, entretanto, resultaram na sucessão de ministros, de prioridades nas políticas educacionais (nem sempre coerentes entre si), na constante alteração das sistemáticas de financiamento e na descontinuidade administrativa das ações ministeriais.

No concernente à educação básica de jovens e adultos, resulta objetivamente desse quadro uma ausência de políticas claras e de regras de cooperação entre as esferas de governo e as redes de ensino.

A falta de diretrizes orientadoras de âmbito nacional e a omissão federal do último quinquênio refletiram-se nas políticas de educação básica

de jovens e adultos do Estado de São Paulo e de seus municípios, também elas caracterizadas pela descontinuidade administrativa, ausência de lineamentos gerais, de regras estáveis de cooperação e coordenação de ações.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O ensino noturno no estado de São Paulo: um pouco de sua história e seus problemas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.66, p.49-62, ago. 1988.
- BARRETO, Elba S. de Sá. Estado e municípios: a prioridade ao ensino fundamental em São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.83, p. 15-28, nov. 1992.
- _____. O público e o privado na expansão do ensino supletivo em São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.70, n. 164, p.7-34, jan./abr. 1989.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. 1990. Jomthien, Tailândia. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Brasília: UNICEF, 1990. 20p.
- DI PIERRO, M.C. A modernidade na contramão da história. *Tempo e Presença*, Rio de Janeiro, v.14, n.263, p.21-23, maio/jun. 1992.
- _____. Ensino supletivo e universalização da educação básica. *Revista de Educação*, São Paulo, n.5, p. 14-17, out. 1990.
- FERRARI, Alceu R. Analfabetismo no Rio Grande do Sul: sua produção e distribuição. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.16, n.1, p.3-30, jan./jun. 1991.
- FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO - FDE. *Analfabetismo: o grande não*. São Paulo, 1990. p.125.
- HADDAD, Sérgio. Educação básica para adultos: um direito. *Educação Municipal*, São Paulo, v.1, n.1, p.33-36, jun. 1988.

. Educação de adultos: um início de conversa sobre a nova lei de educação. *Em Aberto*, Brasília, v.7, n.38, p.39-44, abr./jun. 1988.

_____. *Ensino supletivo no Brasil*, o estado da arte. Brasília: INEP: REDUC, 1987. 136p.

HADDAD, Sérgio (Coord.). *Diagnóstico do ensino supletivo no Brasil: período 1971-1985*. São Paulo: CEDI, 1987.

_____. *Diagnóstico dos estudos e pesquisas sobre cursos supletivos Junção suplência — via rádio, televisão e correspondência*. São Paulo: CEDI, 1988a.

_____. *Diagnóstico dos estudos e pesquisas sobre políticas, estrutura e funcionamento do ensino supletivo na função suplência: relatório final*. São Paulo: CEDI, 1988b.

_____. *Promoção de programas de alfabetização, pós-alfabetização e educação de adultos com a vinculação das instituições de ensino superior do Brasil*. São Paulo: CEDI, 1989.

_____. *Metodologia de alfabetização de adultos no Brasil: o estado da arte*. São Paulo: CEDI, 1991.

HADDAD, S., SIQUEIRA, M.C.D.P, FREITAS, M.V. de. O ensino supletivo de 2º grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.68, p.62-69, fev. 1989.

_____. O ensino supletivo - função suplência: indicações de uma pesquisa. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.70, n.166, p.346-370, set./dez. 1989.

LUCE, M.B.M., FÁVERO, O., HADDAD S. *A contribuição das comissões estaduais do Programa do PN AC: subsídios para uma avaliação*. [S.l.], 1992. 33p.

MELCHIOR, J.C. de A. *Financiamento da educação: elementos de análise do ensino fundamental*. [S.l.], 1992. 25p. Paper apresentado na reunião de consultores do Pacto pela Infância, promovida pela UNICEF em São Paulo.

MELLO, G.N. de, SILVA, R.N. da. O que pensar da atual política educacional? *Em Aberto*, Brasília, v.10, n.50/51, p.3-17, abr./set.1992.

RIBEIRO, V.M.M. et al. *Metodologia da alfabetização: pesquisas em educação de jovens e adultos*. São Paulo: CEDI; Campinas: Papyrus, 1992. 128p.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo*. São Paulo, 1991.

XAVIER, A.C. da, SILVA, L.C.E. O primeiro ano da política educacional do governo Collor. In: DESEP/CUT. *A educação e os trabalhadores*. São Paulo: Scritta/CUT, 1992. p.79-88.

Recebido em 2 de fevereiro de 1994

Sérgio Haddad, doutor em Sociologia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professor do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Maria Clara Di Pierro é geógrafa e mestranda do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e Filosofia da Educação da PUC/SP.

Maria Virgínia de Freitas é socióloga, mestranda da Faculdade de Educação da USP e professora do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz.

The article presents the conclusions of a research on literacy among youngsters and adults in the State of São Paulo, Brazil, carried out between 1988 and 1991. The study shows that although school placement in primary education institutions for adults and the young had a moderate increase due to initiatives at the state and municipal government levels, there were not enough school places in all to fulfil the potential demand for this educational service. Both federal and state educational policies receded. Moreover, the enrolment rates in private schools remained stagnant, and the participation of civil Society in this area was, in quantitative terms, rather insignificant. The study also demonstrated a tendency for the abandonment of the palliative policies like

he adult literacy campaigns made in the past, and the development of a more comprehensive concept of basic education. Although a tendency for a decline of the failure and school-leaving rates could be observed, academic achievement was still very low. The study finally concludes that the quality of the adult basic education has not as yet reached acceptable levels.

L'article décrit les conclusions d'une étude au sujet de l'alphabétisation des jeunes et des adultes dans l'Etat de São Paulo. L'assistance était insuffisante face à la demande potentielle pour ce service éducatif. Les politiques éducatives aux niveaux fédéral et provincial ont reculé. L'assistance des adultes au niveau de l'enseignement primaire a subi un accroissement modéré de l'action des gouvernements municipal et provincial; les immatriculations dans l'enseignement privé sont restées figées; la participation de la société civile n'est pas significative sur l'aspect quantitatif. On a vérifié une tendance à la supériorité des actions urgentes qui ont caractérisé jadis les campagnes d'alphabétisation des adultes, avec le développement d'un concept plus ample d'éducation de base. Le rendement scolaire est très bas, malgré une tendance à la diminution des indicateurs d'évasion et de répétence durant la période de 1988-1991. On peut conclure que la qualité d'enseignement n'a pas atteint des niveaux acceptables.

El artículo relata las conclusiones de una investigación relativa a la alfabetización de jóvenes y adultos en el Estado de São Paulo, Brasil, en el periodo 1988-1991. El atendimento escolar se ha revelado insignificante frente a la demanda por ese servicio educativo. Las políticas educacionales de los gobiernos federal y estadual retrocedieron. El atendimento a jóvenes y adultos en el nivel primário de instrucción tuvo modesto crecimiento en virtud de la acción de los gobiernos estadual y municipal; las matriculas en la enseñanza privada se han mantenido

estables; la participación de la sociedad civil es poco significativa desde el punto de vista cuantitativo. Se ha probado una tendencia a la superación de las acciones emergenciales que caracterizaron en el pasado las campañas de alfabetización de adultos, por medio del desarrollo de un concepto más amplio de enseñanza básica. El rendimiento escolar es muy bajo, aunque se observe una tendencia de mejora en los indicadores de deserción y repetición. Se impone la Conclusión de que la calidad de la enseñanza no alcanzó todavía niveles aceptables.

As Faces Históricas do Trabalho: como se Constróem as Categorias

Maria A. Ciavatta Franco

Gaudêncio Frigotto

Universidade Federal Fluminense (UFF)

A descoberta de que a crise do capitalismo não descreve automaticamente o socialismo foi certamente traumática. É agora claro que a "expropriação dos expropriadores", por si só, pode produzir uma sociedade não capitalista, mas não necessariamente uma sociedade desejável.

E.J. HOBSBAWN

Sintetiza algumas das dimensões discutidas na pesquisa sobre trabalho-educação "Fontes alternativas de história da educação no Brasil". Partindo da perspectiva de que os conceitos e as categorias para serem compreendidos implica entendê-los como produtos historicamente construídos, analisa, no interior das relações sociais capitalistas, a questão da escola do trabalho e da centralidade do trabalho.

Introdução

Este texto sumaria algumas questões que nos instigam e nos impelem a dar continuidade a um longo processo de investigação de mais de dez anos de estudo sobre o tema trabalho e educação. Nele exploramos duas questões principais: primeiro, a discussão atual da centralidade da categoria trabalho e, segundo, a Escola do Trabalho através de fontes documentais escritas, história oral e fotografias.

O formato da pesquisa nos permitiu avançar naquilo que chamamos de as faces históricas do trabalho ou como se constroem as categorias. Sim, porque as categorias não são classificações arbitrárias. Elas como que emanam da vida, elas se descolam da realidade em que os homens estão imersos como parte constitutiva e constituinte. As categorias são produto da imensa perplexidade que o ser humano vive diante dos caminhos tortuosos de sua própria ação.

Este trabalho pretende ser uma contribuição à historicização da categoria trabalho nas inúmeras faces com que ela se apresenta. E estas são tantas quantas são as formas de se poduzir a existência. As duas questões básicas da pesquisa, a centralidade da categoria trabalho e a escola do trabalho, e as fontes diversificadas ou alternativas com que pesquisamos o tema, contribuem para que a discussão destas categorias esteja apoiada no chão da história, o pouco que os seres humanos registram de sua passagem pelos caminhos que eles mesmos constroem.

A temática do trabalho, no Brasil e na América Latina, na sua relação como os processos educativos, tem merecido uma crescente preocupação em termos de investigações, debates e publicações. Essa ênfase se dá sobretudo na década de 70, num contexto de profundas mudanças da base técnica do trabalho, determinadas pelas transformações tecnológicas com base, especialmente, na microeletrônica, microbiologia, engenharia genética e novas fontes de energia. Soma-se a esse quadro a profunda crise do modelo de desenvolvimento industrial, forjado no Brasil, a partir de 1930.

Na delimitação deste objeto de estudo, centrado na relação trabalho e educação, numa perspectiva histórica, destacamos dois objetivos centrais: Primeiro, nos propomos a analisar a mudança que se processa na sociabilidade capitalista e seu profundo impacto no conteúdo do trabalho, na divisão do trabalho e sua relação com os processos de formação e de conhecimento.

Essas mudanças, no mundo acadêmico, conduziram a um conjunto de análises onde se questiona a centralidade da categoria trabalho e seu poder explicativo dos processos sociais em curso no mundo contemporâneo.

Segundo, examinamos a idéia de Escola do Trabalho, que tem origem no contexto da Revolução Industrial e toma forma tanto na sociedade liberal burguesa, quanto na sociedade socialista após a Revolução de 1917. Em um primeiro momento, nos detemos em recuperar suas diversas fontes de inspiração: os socialistas utópicos, o marxismo, os primeiros educadores socialistas russos e sua vertente liberal, que deu origem ao movimento da Escola Nova. No segundo momento, selecionamos textos (fontes primárias, fontes secundárias antigas, entrevistas transcritas), prosseguimos no trabalho de identificação das fotografias e elaboramos algumas categorias específicas da Escola do Trabalho e de sua transformação em escola profissional ou industrial no Brasil, através das fontes documentais dos anos 20 a 50. Complementarmente, foi elaborado um índice remissivo da tese "O trabalho como princípio educativo — Uma investigação teórico-metodológica (1930-1960)", cuja documentação deu origem à presente pesquisa.

A Escola do Trabalho no contexto da industrialização

A escola tradicional sempre pretendeu educar separando o homem dirigente dos produtores, separando os que estavam destinados ao conhecimento da natureza e da produção, daqueles a quem eram entregues as tarefas de execução. Para Gramsci, muitos séculos se passaram até que se recuperasse, pelo menos, teoricamente,

a perspectiva unitária da formação do homem político e produtor ao mesmo tempo; isto é, se chegaria a uma perspectiva social concreta na qual o produtor, liberado da unilateralidade e restrição de seu ofício particular, pudesse converter-se de novo em político (Manacorda, 1981, p. 12).

E isto somente foi possível quando o trabalho produtivo alcançou uma dimensão intelectual, quando essa perspectiva foi se concretizando pelo desenvolvimento das forças produtivas, ou seja, do conhecimento, da ciência como uma força produtiva.

Foi aí que se originou o grande sonho de uma formação completa para todos, conforme queriam os utopistas do Renascimento, Comenius com seu grande sonho de regeneração social e, principalmente, os socialistas utópicos da primeira metade do século XIX. De modo especial, foram Saint-Simon, Robert Owen e Fourier que levantaram o problema de uma formação completa para os produtores. Finalmente, Karl Marx extrai das próprias contradições da produção social a necessidade de uma formação científico-tecnológica.

Mas o fato é que a indústria moderna coloca o trabalhador no interior de uma produção que incorpora a alta ciência ao mesmo tempo que, pela simplificação operacional do processo de trabalho, o reduz a simples acessório da máquina. O parcelamento e a fragmentação da atividade fabril não lhe deixa, sequer, o conhecimento gerado no nível dos ofícios da produção artesanal, que pode ser um conhecimento bem menos complexo, mas é global.

A solução imposta pela indústria moderna diante, de um lado, do alto conhecimento científico-tecnológico, permanentemente renovado e, de outro, da abundância e do "desperdício" de trabalhadores permanentemente preparados e superados pelas mudanças tecnológicas, é a preparação técnica, unilateral, parcial do trabalhador, a qual se opõe a uma visão do trabalho como princípio educativo, isto é, de produtores "omnilateralmente desenvolvidos", capazes de transformar a natureza, dominar o conhecimento do processo de trabalho e decidir sobre seu uso social (Manacorda, 1981, p.13).

É, pois, nesta relação entre política e educação ou sociedade e educação, entre produtores e dirigentes, entre trabalho e educação ou entre trabalho e conhecimento, que deve ser o eixo de compreensão do trabalho como princípio educativo.

Mas este processo não se dá apenas na escola, nem, basicamente, na escola. A escola é somente uma das mediações. Como vimos, anteriormente, é nas relações imediatas do trabalho produtivo e nas relações mediatas da política que ocorrem os embates capital e trabalho e o fazer-se trabalhador. Quer nos parecer que esse é o *locus* mais visível

da educação pelo trabalho, seja no sentido político, como movimento que oscila nas duas direções: como educação pelo trabalho na sua negatividade, enquanto submissão e expropriação do trabalho, quanto na sua positividade enquanto espaço de luta, conhecimento e transformação das mesmas condições.

O que se observa é que, à medida que a escola adquire a finalidade de preparar para as exigências da produção capitalista, ela assume, também, as exigências da ordem social desenvolvida nos processos de trabalho, tais como disciplina, exatidão, submissão física, técnica e moral, cumprimento estrito dos deveres, pontualidade, contenção corporal e afetiva. Ela assume os deveres impostos pela produção, através dos mecanismos do Estado, e relega a segundo plano, sob mil artifícios ideológicos, o direito à educação que fundamenta as demandas da sociedade civil.

A Escola do Trabalho, nas suas formas históricas, deve ser pensada no contexto da sociedade capitalista, que tem na indústria a alavanca do desenvolvimento de suas forças produtivas e que se organiza segundo a divisão social do trabalho e das classes sociais.

A industrialização como um processo que envolve a produção de bens em unidades empresariais que utilizam a manufatura, um avanço progressivo da tecnologia e da divisão técnica do trabalho, uma introdução de medidas organizacionais que elevem a produtividade, o assalariamento e a conseqüente formação de uma classe trabalhadora urbana teve início no Brasil neste século, embora desde fins do século passado houvesse algumas centenas de estabelecimentos industriais nos setores hoje chamados tradicionais.

Dentro desse quadro, o processo em curso supunha o crescimento das indústrias básicas (metalurgia, mecânica, material elétrico, transporte, indústrias químicas e farmacêuticas), que tomariam a dianteira em face das indústrias tradicionais (têxtil, vestuário, calçados, produtos alimentares, bebidas, fumo, mobiliário). Embora o peso da agricultura continuasse preponderante, a evolução ocorria no sentido do fortalecimento da indústria.

A industrialização teria, assim, ocorrido a partir dos anos 30, enquanto do início da república até os anos 20 teria havido apenas crescimento industrial.

A diferença estaria em que o simples crescimento industrial, apesar da rápida expansão de algumas indústrias, não acarreta modificações estruturais profundas na economia, enquanto a industrialização, ao contrário, implica modificações desse tipo, tornando-se a indústria o setor líder de crescimento da economia (Baer, 1985, p.29).

Do ponto de vista da educação, essa distinção é importante. Ela permite compreender melhor a diferença qualitativa entre as propostas de preparação profissional das escolas profissionais masculinas, das "escolas do trabalho", que vêm dos anos 20 e subsistem em processo de transformação nos anos 30, e os novos rumos deste tipo de educação, que vai culminar com a criação do Senai e das escolas técnicas federais nos anos 40. O que é possível perceber um processo que se move lentamente rumo a uma sociedade diferente, com base em novos valores, gerando uma outra proposta de educação, aquela que viria preparar para o trabalho na indústria, dentro de uma nova ordem, gerada pela acumulação do capital.

Mas, como adverte Angela de Castro Gomes, estudando as relações de trabalho no período pós-1930, seria simplificar a questão tratá-la em termos de planejamento de uma política industrialista. A burguesia industrial e urbana enfrentava os efeitos da depressão econômica internacional. Não se podia mais preservar o modelo econômico da República Velha. Embora a política econômica do período mantenha a defesa das atividades agrárias, particularmente o café, novas preocupações são incorporadas ao jogo político (Gomes, 1979).

No contexto dos fatos e das idéias que circunscrevem a Revolução de 1930, adquirem relevo a questão da organização do trabalho e a questão da educação. Trata-se da construção de um Estado-Nação, onde se prevê a criação de um sistema nacional de ensino que deve se articular com a organização do trabalho, conforme os objetivos declarados na Plataforma da Aliança Liberal, lida pelo chefe do Governo Provisório em 2 de janeiro de 1930 (Vargas, 1993, p.1; 1938, p. 15-54).

A regulamentação das profissões, a carteira profissional e o sindicato público definem, a partir desse momento, "os três parâmetros no interior dos quais passa a definir-se a cidadania. Os direitos dos cidadãos são decorrência dos direitos das profissões e as profissões só existem via regulamentação estatal". O comprovante jurídico do contrato de trabalho mediado pelo Estado é a carteira do trabalho ou carteira profissional, que se torna, assim, uma espécie de "certidão de nascimento cívico" pela regulamentação do trabalho.

O período é caracterizado pela ação do poder público, de intervenção do Estado e centralização do poder, processo que vai se aprofundando até a crise de 1935 e o golpe do Estado Novo em novembro de 1937. Ao lado da tentativa de implementar o nacionalismo econômico e a acumulação do capital nacional, empreende-se uma política operária no sentido de encaminhar a "questão social" pela administração da relação capital e trabalho e dos conflitos de classes (Santos, 1979, p.75-76; Ianni, 1971).

Se nos anos 20, o Estado respondia às ondas grevistas dos trabalhadores a partir de uma dupla ação, repressiva e regulatória, onde tem destaque a ação repressiva; se a legislação sobre as relações de trabalho, insistentemente reivindicada pelos trabalhadores, era restrita e, quando existia, não se concretizava, nos anos 30, elas serão objeto permanente de ação do governo e de controle progressivo dos trabalhadores (Fausto, 1988; Rodrigues, 1984).

O discurso reiterado pelo Governo Vargas resgata a preocupação com a educação do homem brasileiro e com o trabalho, como temas de "salvação nacional". O trabalho e suas instituições estão presentes em muitos dos discursos de Vargas, ora associado ao tema da educação, ora tratado em seu desdobramento nas leis trabalhistas e previdenciárias, ora considerado do ponto de vista da economia, da indústria e dos empresários (Franco, Simon, 1987).

A questão da Escola do Trabalho no Brasil tem duas vertentes de aproximação: a existência de escolas que introduziam o trabalho como atividade modeladora, educativa em sentido amplo e a discussão sobre como deveriam ser essas "escolas do trabalho", em face das necessidades

da sociedade industrial brasileira. Em relação ao primeiro aspecto, logramos uma maior aproximação com três escolas onde obtivemos algumas fontes documentais: documentos escritos, entrevistas com alguns ex-alunos, ex-professores ou ex-funcionários e fotografias. São as escolas. os atuais Colégio Técnico Estadual e Visconde de Mauá, Colégio Técnico Estadual Henrique Lage e Colégio Estadual João Alfredo.

Para os intelectuais dos anos 20 e 30, educadores e outros profissionais preocupados com as questões da educação, primeiro esta deveria perder sua característica "beletrista", "abstrata", "intelectualista", a "semicultura do verbalismo"; segundo, as atividades práticas e o trabalho deveriam constituir o novo princípio educativo que viria recuperar a escola para as necessidades futuras do país. Na concepção desta escola, tanto estão presentes os elementos da "escola do trabalho" capitalista, dos reformadores europeus e americanos, quanto das escolas de inspiração socialista. Umas e outras incluem e suscitam a discussão sobre a inclusão do trabalho na forma de trabalhos manuais, de atividades práticas, de preparo técnico, de atividades ligadas aos processos produtivos e à industrialização.

Na história da educação brasileira, Celso Suckow da Fonseca assinala que a atividade educativa institucionalizada foi muito tardia, comparada à da Europa e à de toda a América Latina. Mas quando ela existiu — com exceção dos colégios jesuítas que tinham uma missão religioso-educativa — foi, também, para a difusão das "artes e ofícios", que eram as atividades de "indústria" ou "industriais", no sentido de adestramento nas atividades manuais (Fonseca, 1986, p.147).

Cruzavam-se, nesses processos, a organização do trabalho social necessário ao capitalismo industrial incipiente no país e o sistema de aprendizagem de ofícios com a finalidade de "amparar" menores órfãos e abandonados. Resgatava-se, assim, o princípio da moral cristã, que considera o trabalho como atividade que recupera e dignifica o homem e o previne do vício, e a ideologia liberal do trabalho como valor que gera o progresso nacional.

É na convergência das idéias do trabalho manual para ocupar as mãos e do preparo profissional para se tornar um homem produtivo que é criada a rede de Escolas de Aprendizes Artífices pelo governo federal e

as Escolas Profissionais (Masculinas e Femininas) pelos estados. A atual Escola Técnica Estadual Henrique Lage teve origem numa escola dessa natureza, a Escola Profissional Washington Luiz, fundada em Niterói, num bairro essencialmente proletário, o Barreto, em 23 de dezembro de 1923, pela Escola Técnica Fluminense. Posteriormente, em 1931, a Escola Profissional Visconde de Moraes, que se achava em "estado de decadência", foi incorporada pelo Governo Provisório à Escola Profissional Washington Luiz, que passou a denominar-se Escola do Trabalho do Rio de Janeiro, denominação que permaneceu até 1941, quando passou a se chamar Escola Profissional Henrique Lage, como homenagem do e governador do Estado ao industrial Henrique Lage (Thomaz. 1985).

A idéia da Escola do Trabalho, mesmo nas suas acepções mais formativas, teria sofrido a influência decisiva das ambigüidades do ideário liberal. Sob o discurso e algumas práticas convergentes para o pleno desenvolvimento dos educandos, prevaleceram os interesses da produção e o sentido de uma educação voltada para as classes desfavorecidas, destinadas ao trabalho manual. A ênfase é posta no ensino, na preparação técnica ou profissional diretamente orientada para as necessidades da indústria. Tratava-se, claramente, de melhorar "os processos científicos do trabalho", de "ministrar a educação técnica aos que não podem, nem poderão trilhar o caminho que os levaria ao ensino superior", de "transformar a juventude de hoje na numerosa e diligente coorte de produtores de amanhã" (Moraes, 1926, p.213).

É preciso notar que a educação profissional também não se destaca, no período, pelo aspecto quantitativo, mas pela idéia da Escola do Trabalho que permeia as preocupações educacionais da época. Mas, naquele momento, os segmentos empresariais que necessitavam de mão-de-obra preparada para as novas ocupações e os setores técnicos do governo já desenvolviam experiências de "formação profissional" de trabalhadores, a exemplo das experiências de ensino profissional ligadas às estradas de ferro, que viriam, posteriormente, dar forma ao subsistema de educação técnica. Tomaria forma uma Escola do Trabalho que substituiria, gradativamente, o assistencialismo pelo "preparo técnico" necessário à produção industrial.

No início do Estado Novo, Vargas reafirma as idéias levadas adiante pelo Governo Provisório, quanto à educação e ao "preparo técnico" e à remodelação do aparelho educacional de estabelecimentos de ensino profissional. Seu discurso expressa, em nova linguagem, o sentido que o ensino industrial passaria a ter, a perspectiva do trabalho e da educação para a formação de uma nova nacionalidade. Caberia ao governo regular, controlar e fiscalizar o ensino e as profissões através de novas instituições e administrar os conflitos e as crises em termos de política social.

Na nova cidadania que se gesta, a cidadania regulada pelo trabalho, o "novo" Estado não pode prescindir do trabalhador. Constrói-se uma ética do trabalho. O momento exigia uma "nova" consciência, "a consciência industrial", que se definia em função da ordem social, do progresso nacional e da dignidade do trabalho numa sociedade moderna, a sociedade industrial.

A defesa da Escola do Trabalho no Estado Novo também é moralizadora, disciplinadora e deve levar ao aprendizado da ordem para o trabalho industrial. Mas agora trata-se de um discurso ufanista, onde o trabalho e o trabalhador são revalorizados em função da grandeza da Nação. Assim, o Estado Nacional, pela própria estrutura constitucional, impõe ao país uma feição trabalhista que deve "dar feição nova aos métodos e processos educativos" através das "atividades práticas, num regime de reajustamento econômico, de predisposição manual e de amor ao trabalho" Ela incorpora o discurso liberal da escola ativa ao defender "novos métodos e processos de atividade produtiva": "adapta-se melhor a tendências espontâneas da criança, contribui para democratizar a educação pública e aumentar seu valor como preparação às atividades industriais e agrícolas" (...) "A Escola do Trabalho é, assim, a escola nacionalizadora que nos convém" (Moraes, 1943, p. 100-102).

A educação, agora, pretende ir além da formação de bons hábitos. Implica o culto à nacionalidade, à disciplina, à saúde, ao trabalho, à economia, à moral etc. O Estado Nacional pretende ser uma estrutura totalizante "que penetrasse a natureza integral do homem, considerando todos os planos da vida humana de modo a constituir-se no que deve ser uma técnica de construção do povo" (Figueiredo, 1943, p.43).

A centralidade do trabalho no contexto da crise do capitalismo

O título deste breve ensaio que sintetiza um amplo relatório de pesquisa "As faces históricas do trabalho: como se constroem as categorias" intenta evidenciar que a categoria trabalho (como de resto todas as categorias) assume concretude no plano das relações sociais e, portanto, sua significação efetiva deve ser buscada no tecido histórico distinto de diferentes formações sociais. No item anterior, buscou-se explicitar, sucintamente, como se apresenta a relação trabalho-educação no contexto da gênese da industrialização no Brasil e como a idéia de Escola do Trabalho, desenvolvida primordialmente pelos socialistas utópicos, é apropriada ideológica e praticamente.

A categoria trabalho, num histórico mais geral, como nos tem evidenciado Nosella (1987), assume uma significação de *tripalium*, no plano das relações sociais da sociedade tribal, antiga e feudal (fundadas numa relação escravocrata e servil); de labor na sociedade capitalista, que necessita, no plano das relações econômicas (compra de força de trabalho) e no plano ideológico (idéia de liberdade, igualdade e fraternidade); de trabalhadores duplamente "livres", isto é, que não sejam propriedade de outrem (escravos) e não possuam propriedade e *de poiesis* no contexto da utopia socialista e comunista.

É também no plano das relações sociais concretas que podemos verificar que o trabalho de categoria ontológica, isto é, de definidor do modo humano de existência, criador, portanto, da vida humana, se reduz a dimensões economicistas de "fator de produção", emprego, função, tarefa ou à forma mercadoria, trabalho abstrato ou trabalho alienado.

Neste terceiro item buscamos analisar a base histórica mais ampla, o horizonte teórico e a pertinência dos argumentos da tese da não centralidade do trabalho como categoria explicativa fundamental das relações sociais atuais. Isto se impõe tanto teórica como politicamente já que as análises de maior ênfase no plano educacional das últimas décadas, no Brasil, centram-se na relação trabalho-educação, quer na perspectiva ontológica quer na perspectiva reducionista de mercado de trabalho, trabalho abstrato alienado.

A base histórica sobre a qual se funda a tese da não centralidade do trabalho enquanto categoria fundamental na explicação das relações sociais situa-se no contexto da forma específica que tem assumido o capitalismo avançado a partir dos anos 20 sob o modelo de acumulação e regulação social fordista e neofordista e do colapso, da crise, deste modelo de acumulação. As sociedades de capitalismo tardio, como é o caso do processo industrial do Brasil, têm seu desenvolvimento sob um fordismo periférico.

Mas qual é a especificidade da crise do capitalismo dos anos 70 e 90 em face da crise de caráter estrutural (permanente) do capitalismo? Como nos indica Marx, no capitalismo "a crise não é nada mais do que a maneira violenta de fazer valer a unidade das fases do processo de produção que se tornam autônomas".

O modelo de acumulação e regulação fordista, que na sua fase mais avançada, a partir dos anos 30, se caracterizou por uma estratégia de combinação de produção em grande escala e consumo de massa, envolvendo acordos de estabilidade, ganhos de produtividade, estabilidade e que, por esse caminho, permitiu uma relativa estabilidade, especialmente para os países capitalistas mais avançados, dá sinais de esgotamento desde a década de 60. A crise explicita-se e desenvolve-se num contexto de profundo revolucionamento da base técnica do processo de produção, mediante a microeletrônica acoplada à informatização, à microeletrônica e engenharia genética e novas fontes de energia. Estabelece-se não só uma passagem abrupta de uma tecnologia dura, fixa, para uma tecnologia flexível, como exarceba-se a incorporação de capital morto no processo produtivo.

A especificidade da crise, no plano do sistema global, pode ser sintetizada pela tese básica apontada por Robert Kurz na sua obra *O colapso da modernização — da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial*. Para Kurz a contradição entre o avanço das forças produtivas e os mecanismos de exclusão social nunca foi tão brutal. Pela primeira vez os mecanismos de enfrentamento da crise da acumulação explicitam de forma clara que o aumento da produtividade implica a dispensa de trabalhadores em números absolutos. Ou seja, como

sintetiza Robert Schwarz, no prefácio da obra, "o capital começa a perder a faculdade de explorar trabalho".

A crise de acumulação do capital é explicitada, de forma cada vez mais clara, pela desorganização do mercado mundial e pela luta intercapitalista. A privatização do conhecimento constitui-se, nesse contexto, ao mesmo tempo numa das estratégias para acumular riqueza e poder e numa ameaça à liberdade e à vida humana. A questão ecológica é um indicador claro dessa ameaça, ao lado da integridade do patrimônio genético.

O mecanismo de ajuste para enfrentar a crise de acumulação vem sendo uma reorganização geográfica e política do capitalismo avançado às custas do "terceiro mundo". Kurz nos fala em "sacrifício do terceiro mundo".

Este ajuste tem se caracterizado pelas políticas neoliberais ou neoconservadoras de volta aos mecanismos do mercado.

O ajuste neoconservador explicita-se, em termos de custos humanos representados pelo desemprego estrutural, subemprego, miséria absoluta, fome, epidemia, de forma diferenciada nas diferentes regiões e sociedades. Por ser estrutural, todavia, atinge as próprias economias centrais. Goram indica que "desempleo se ha convertido en la plaga del capitalismo avanzado de los ochenta".

Na América Latina, mesmo observando diferenças relativas, o custo humano da crise é brutal em termos de aumento da miséria absoluta. Como nos aponta Villas, o número de miseráveis absolutos aumentou na América Latina em 70 milhões na década de 80.

No caso brasileiro, o Anuário Estatístico do IBGE (1993) nos traz dados alarmantes, mostrando a concentração brutal de riqueza e de renda e o aumento extraordinário de miséria absoluta. Isto, sem dúvida, é reflexo, de um lado, das formas brutais de expropriação das elites econômicas e políticas do país e, de outro, da estratégia de manutenção desta situação, mediante o endividamento externo. Só na década de 80 o Brasil pagou US\$ 147,5 bilhões em juros e amortizações.

É no contexto da crise do capitalismo, sob a base técnica da microeletrônica associada à informatização, criação de novos materiais e produtos, mediante o avanço da microbiologia e da engenharia genética e de novas fontes de energia, marcados pela apropriação privada e pela exclusão social, que se desenvolve o questionamento da centralidade do trabalho como categoria central para explicar a realidade social atual¹.

A argumentação que embasa a tese de Offe sobre a perda de poder explicativo da categoria trabalho, enquanto expressão fundamental concreta de compreensão da vida social, deriva de um conjunto de enquetes e pesquisas de cunho empírico².

As evidências da crise da sociedade do trabalho, sem dúvidas reais, materializam-se para Offe no crescente desemprego estrutural, subemprego, pela diferenciação interna do processo de trabalho e pela tendência à terceirização da sociedade.

Da crise da sociedade do trabalho, Offe deriva a perda da centralidade do trabalho enquanto categoria explicativa da vida social. Aqui os argumentos se afirmam desde uma explicação de cunho histórico de porque os clássicos, como Marx, Weber, entre outros, tomam o trabalho como categoria central, até o deslocamento atual da pesquisa sociológica para questões do cotidiano. O trabalho tornou-se apenas uma variável dependente de políticas de humanização. Postula, então, que a sociologia deve fundar seu objeto não mais na categoria trabalho e, por extensão, de classe social, mas em novas categorias.

A nova base conceitual apontada por Offe é a teoria da ação comunicativa de Habermas. A teoria da ação comunicativa de Habermas satisfaz a necessidade de buscar, além da esfera do trabalho, as categorias e os conceitos capazes de catalogar as esferas da realidade social, suas estruturas, campos de ação e relações de sentido. Ao se afastar da teoria do conflito social (controversamente) Habermas, constrói a estrutura e a

¹Na pesquisa nos dedicamos a discutir a perspectiva da "não centralidade do trabalho" de Claus Offe, "do fim do trabalho assalariado, da forma mercadoria", portanto, de A. Schaff e R. Kurz. Neste texto nos limitamos a discutir a perspectiva de Offe. ²A Editora Tempo Brasileiro publicou uma coletânea de textos, organizada por O Offe, sob o título *Trabalho e Sociedade — Problemas Estruturais e Perspectivas para o Futuro da Sociedade do Trabalho* (Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989).

dinâmica social das sociedades modernas não como entre os subsistemas de ação objetivante racional, mediatizados pelo dinheiro e pelo poder, e um espaço vital (*lebenswelt*) autodeterminado (*eigensinning*) pelo outro.

A análise da sociedade se deslocaria, dessa forma, da categoria trabalho para o espaço vital, o modo de vida e o cotidiano. Estas seriam as novas categorias mediante as quais a sociologia construiria seu objeto.

A análise de Offe, entre outros aspectos, tem o mérito de trazer ao debate uma problemática teórica e socialmente candente. De outra parte traz elementos de diagnóstico da fase atual do capitalismo, particularmente sobre o trabalho humano, de extrema relevância político-social e, portanto, para os processos educativos que se dão nos diferentes espaços, movimentos e instituições da sociedade. Esse diagnóstico, sobre o qual as evidências são profundas, pode ser explicado, no âmbito do trabalho, pelo que indica Alain Touraine:

A Fere industrielle le travail passait pour le centre du monde. Il catalysait à la fois la vie de gens et la structure de la société. C'est fini: le travail a changé et du coup le "monde du travail", ou ce qu'il en rest, entretient un rapport problématique avec le monde tout court.

As dificuldades e discordâncias com a análise de Offe não residem no diagnóstico, nos dados, no plano fenomênico, portanto, que como nos adverte Kosik, revela e esconde a realidade concreta. Situam-se, justamente, no plano interpretativo — plano de concepção de realidade histórica.

A análise de Claus Offe, com todas as ressalvas positivas anteriormente apontadas para o debate contemporâneo, situa-se dentro de uma concepção de realidade histórica que abandona a perspectiva dialético-materialista³. Mesmo sendo um neofrankfurtiano, ligado, portanto, a uma densa escola de pensamento crítico (teoria crítica),

³Por materialismo, entendemos aqui, na perspectiva de Manacorda (1991, p.97), a expressão imediata da luta contra o ideologismo e a falsa consciência dominante, na realidade, em Marx, trata-se, antes de tudo, de um monismo, que reduz tudo à separação entre matéria e espírito, entre ser e pensamento.

movendo-se dentro de uma determinada perspectiva marxista, suas análises não só ignoram o núcleo fundamental desta perspectiva na temática em questão como reduz as ricas análises de Adorno e Horkheimer.

Como nos aponta Manacorda (1991, p.96-97), Offe é um frankfurtiano que se filia à perspectiva de oposição às categorias econômicas marxianas como elementos fundamentais ordenadores da vida social (as relações de trabalho), deslocando tal fundamentalidade para o plano da política e do sujeito, enfatizando "a família, os negócios, o Estado, a escola, definidos como princípios organizados fundamentais".

A esta perspectiva e a dos neomarxistas ou marxistas envergonhados, Manacorda (1991) lembra: •

Em Marx são sempre os homens — os sujeitos — que entram em relações determinadas entre eles. Faz até sorrir encontrar hoje — em neomarxistas — essa afirmação de Marx como uma descoberta (dos sujeitos) em oposição à "matéria" de Marx. Esses neomarxistas nos admoestam que as crises das instituições e dos processos econômicos são produtos das "intervenções dos homens", e se propõem a elaborar uma "luta de classe das teorias" ou de "reconstruir uma unidade dialética" entre objetividade e subjetividade, entre teoria e coisas práticas. E tudo isso, dizem, para ir além de Marx.

A consequência imediata do abandono das relações sociais de produção material da existência, as relações, portanto, entre os homens, levam Offe a abandonar o sentido mais radical do trabalho — a dimensão ontológica — e a se fixar no reducionismo de aprender o trabalho pelo trabalho assalariado, forma mercadoria, trabalho abstrato e trabalho alienado.

Ao abandonar a dimensão ontológica do trabalho mascara-se, esconde-se, como nos mostra Konder ao expor o pensamento marxiano, que é pelo trabalho que o sujeito humano se compõe e se afirma como sujeito humano, contrapõe-se e se afirma como sujeito, num movimento realizado para dominar a realidade objetiva: modifica o mundo e modifica a si mesmo, produz objetos e, paralelamente, altera sua própria maneira de estar na realidade objetiva e percebê-la. E — o que é fundamental —

faz a sua própria história. Toda a chamada história mundial — assegura Marx — não é senão a produção do homem pelo trabalho humano”⁴.

Parece-nos que esse equívoco de Offe deriva fundamentalmente de sua perspectiva racionalista e funcionalista de compreensão da realidade histórica. A consequência desta perspectiva é confundir o trabalho assalariado e alienado como sendo toda a forma possível de trabalho. De outra parte, tomar a crise do trabalho assalariado e as mudanças históricas da categoria trabalho, antidiluvianas, diria Marx, com a própria crise do trabalho enquanto processo criador e recriador do ser humano.

Parece-nos, todavia, que os argumentos de Offe são bastante frágeis até mesmo no plano dos dados empíricos, dentro da ótica que assume. Mesmo se nos fixarmos numa visão eurocêntrica, nada parece indicar que para as grandes massas de trabalhadores o trabalho entendido como emprego, venda da força de trabalho esteja ausente do espaço vital, do modo de vida, do cotidiano. Pelo contrário, tomando as mesmas fontes — os jornais e periódicos—que Offe se utiliza para concluir que o trabalho não se constitui em categoria sociológica fundamental, podemos concluir que a Europa, em face do desemprego estrutural que a atormenta, especialmente a partir da década de 80, e em face da pressão de desempregados do terceiro mundo que buscam, no primeiro mundo, asilo econômico, vem estruturando uma verdadeira cortina de ferro para proteger postos de trabalho.

Inglaterra tenta se tornar inexpugável. (...) Os britânicos já garantiram o direito de ser o único país a controlar suas fronteiras dentro da Europa unificada. (*O Globo*, 7 jul. 1991).

O trigésimo mês consecutivo de crescimento do desemprego, que atinge agora 2,87 milhões de pessoas (10,1% da força de trabalho), levaram o governo inglês a lançar ontem um pacote econômico... (*Jornal do Brasil*, 1992).

⁴Para um aprofundamento da concepção ontológica do trabalho e para evitar o erro de confundir as mudanças do conteúdo do trabalho, a divisão do trabalho, a gestão do trabalho e, mesmo, a superação do trabalho sob a forma mercadoria de relações sociais com o trabalho em geral como criador da vida humana, sugerimos a leitura de G. Lukács, K. Kosik, L. Konder.

Dias de pânico para moradores ilegais na Alemanha. Cem mil podem ser expulsos pela nova lei. A Alemanha (fora a ex-RDA, onde até agora praticamente não há imigrantes) recebeu no ano passado quase um milhão de pessoas (*O Globo*, 7 jul.1991).

Alemães ocidentais retrocedem 40 anos. Alemães perguntam se estão velhas e exigem o direito ao trabalho. (*Jornal do Brasil*, 11 ago. 1991).

A paciência dos suíços com os imigrantes acabou em abril de 1987, quando a população aprovou, em plebiscito, uma lei que determina (...) a possibilidade de fechar as fronteiras. Os suíços, como disse o próprio chefe do departamento de refugiados, Peter Arbens, vivem hoje um estado de pavor de imigrantes (*O Globo*, 7 jul. 1991).

Itália cria ministério para conter imigração (*O Globo*, 7 jul.1991).

Essas manchetes poderiam se multiplicar várias vezes expressando não só que o colapso do terceiro mundo leva milhões de pessoas a buscarem o exílio econômico nos países mais desenvolvidos, como o agravamento do desemprego no primeiro mundo torna a situação cada vez mais dramática. As estatísticas de desemprego do terceiro mundo e a total desproteção social dos desempregados é alarmante.

Por trás dessas manchetes, todavia, estudos de maior densidade como os de Therborn, cujo prólogo inicia com a afirmação de que "el desempleo se há convertido en là plaga del capitalismo avanzado de los ochenta", revelam-nos uma situação de profunda crise também no primeiro mundo.

A revista *Futuribles*, cujos números 165 e 166, de maio de 1992, se atem ao debate do tempo de trabalho, mostra, paradoxalmente, que enquanto no último meio século o avanço das forças produtivas foi fantástico, a jornada de trabalho, para cada vez mais reduzidos números de trabalhos com emprego estável (não mais de 35%), estagnou, na Europa, ao redor de 40 horas semanais. Cria-se uma situação em que o operariado europeu, com nível mais elevado de consciência política, é forçado a negociar tanto salários quanto o tempo da jornada em condições desfavoráveis, pois as empresas multinacionais ameaçam sair para outros

países. O caso da França parece-nos exemplificativo do que estamos indicando.

Mais perversos são os indícios das agressões aos exilados econômicos, cidadãos de segunda categoria, na Alemanha e outros países europeus, e as pressões que tem começado a aparecer em diferentes países, por parte de trabalhadores empregados que reclamam de manter, mediante impostos cada vez mais onerosos, os desempregados.

Uma sociologia do trabalho que atente para as relações sociais de produção marcadas pela exclusão social crescente, cujos resultados e a exclusão de amplos setores capitalistas do mercado e uma crescente e brutal concentração de capital nas mãos de poucos — tendência que exacerba a crise dos anos 90, como indicamos na análise de Kurz — deveria mostrar, como analisa Francisco de Oliveira, que nesta circunstância perversamente o trabalhador luta para ser mercadoria, já que o fato de ser empregado (mesmo sob a exploração) é menos dramática que o desemprego ou o subemprego. Ou aprendido de outra forma, como a espõe Alliez, o tempo livre, ao contrário de se constituir um mundo de liberdade, de fruição, do lúdico, um novo "modo de vida", torna-se tempo escravizado, tormento do desemprego e do subemprego.

A analogia que poderíamos fazer é de que a libertação dos escravos, que se constituiu como condição de funcionamento das relações capitalistas de produção e como elemento ideológico importante para justificar a legalidade capitalista, sob o capitalismo não significou efetivamente uma libertação. Em certas circunstâncias o "liberto", tanto pelas condições objetivas da nova relação de trabalho marcada pela cultura escravocrata e acrescida de legalidade capitalista e pelas condições subjetivas do próprio escravo, caiu numa situação pior que a de escravo, pelo menos na perspectiva de sua redução material. No Brasil, produziu-se toda uma legislação de violência legal sobre o "liberto", como a "lei da vadiagem".

Na moderna sociedade das mercadorias, sob a égide da tecnologia flexível, das máquinas inteligentes, da robótica e do fantástico campo da microeletrônica, microbiologia e da engenharia genética, a libertação do homem das máquinas que o embrutecem — e portanto da tecnologia que tem a virtualidade de liberar o homem para um tempo maior para o mundo

da liberdade, do lúdico —, paradoxalmente o escraviza e o subjuga, sob as relações de propriedade privada e de exclusão, ao desemprego e ao subemprego. A profundidade da crise consiste exatamente em que a repetição da história, sob estas condições de avanço das forças produtivas, torna cada vez mais difícil esconder a farsa. Ou seja, a libertação do trabalhador do trabalho alienado, sem romper com as relações de alienação, ao contrário de eliminá-la é uma forma de ampliá-la.

A não acuidade de Offe para analisar a questão do trabalho abstrato, trabalho mercadoria, em um nível da radicalidade das relações de exclusão, deriva, a nosso ver, da própria opção teórica e epistemológica de abandono da análise materialista histórica, da dialética contraditória da realidade histórica, e inscreve-se numa perspectiva racionalista e funcionalista. Inscreve-se, portanto, na perspectiva da concepção dos "fatores", cuja crítica profunda e sintética foi feita por Kosik.

A teoria dos fatores assevera que um fator privilegiado, a economia, determina todos outros — como o Estado, o direito, a arte, a política, a moral — mas deixa de lado o problema de como surge e se configura o complexo social, isto é, a sociedade como formação econômica; e pressupõe a existência de tal formação como um fato já dado, como forma exterior ou como campo onde um fator privilegiado determina todos os outros.

Na análise de Offe o que vai aparecer é que a formação econômica, as relações econômicas e o trabalho, enquanto relação social, dimensão ontológica, se reduzem a fatores. Perante a crise das relações sociais econômicas capitalistas e a crise do trabalho abstrato, da forma mercadoria força de trabalho, que é profunda, por inscrever-se na lógica da análise dos fatores, busca deslocar o eixo da análise na procura de outro fator determinante: as categorias amplas de "sentido da vida", "cotidiano" e "espaço vital". Por esse caminho, mesmo que o autor não demonstre ter sido superada, rompida, a relação capital-trabalho — relação de alienação, de antagonismo, de conflito, porque de violência (física e simbólica), que funda as classes fundamentais —, conclui que a "ação comunicativa", por afastar-se da teoria dos conflitos, dá conta melhor da "dinâmica social das sociedades modernas".

É novamente Kosik que nos permite apreender sob que concepção de trabalho Offe opera sua análise:

Na sociologia do trabalho, na psicologia do trabalho (...) e nos respectivos conceitos, psicológicos e econômicos etc, se examinam e se fixam determinados aspectos do trabalho; enquanto isso, o problema central — o que é o trabalho — ou é compreendido em si mesmo como um pressuposto não analisado e feito acriticamente (...) ou então é conscientemente afastado da ciência como "problema metafísico". (...) Embora não pareça haver nada mais notório e banal do que o trabalho, está demonstrado que nesta pretensão cotidiana e na sua sistematização sociológica não se pensa no trabalho em sua essência e generalidade, mas sob o termo trabalho se entendem os processos de trabalho, a operação de trabalho, os diversos tipos de trabalho e assim por diante.

Contrastando com essa perspectiva de trabalho, Kosik resgata o sentido ontológico do trabalho. Sentido este imprescindível para não esbarrar no reducionismo da concepção dos fatores:

O trabalho, na sua essência e generalidade, não é atividade laborativa ou emprego que o homem desempenha e que, de retorno, exerce uma influência sobre a sua psique, o seu *habitus* e o seu pensamento, isto é, sobre esferas parciais do ser humano. O trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade. Só o pensamento que revelou que no trabalho algo de essencial acontece para o homem e o seu ser, que descobriu a íntima, necessária conexão entre os problemas "o que é o trabalho" e "quem é o homem", pode também iniciar a investigação científica do trabalho em todas as suas formas e manifestações (...) e bem assim a investigação da realidade humana em todas as suas formas e manifestações.

A questão crucial em relação à análise de Offe não é que ele não consiga descrever questões objetivas do cotidiano da crise do trabalho e da sociedade do trabalho. O problema está no fato de que, ao abandonar a perspectiva ontológica do trabalho, desenvolve uma análise repleta de "sofismas de composição", ou seja, quanto emprego, tarefa, ocupação, deduz a crise do trabalho na sua dimensão ontológica. Da mudança do conteúdo do trabalho, da divisão do trabalho, de seu caráter mais mate-

rial ou intelectual e da própria quantidade social de trabalho necessário à satisfação das necessidades humanas (sempre históricas e, portanto, não finitas), não se pode deduzir a perda de seu significado central na criação do devenir humano.

Como nos indica Paola Manacorda, "os referenciais se tornam velhos quando não têm mais capacidade explicativa e não porque se enfrentam com problemas novos".

Considerações finais

As colocações anteriormente expostas têm amplas implicações para a luta hegemônica que se trava no âmbito das classes e dos movimentos sociais, no plano sindical e dos processos educativos, hoje, no Brasil.

Nas relações sociais dominantes no Brasil, o retrospecto histórico evidencia-nos que o trabalho e sua relação com a educação tem sido tomado predominantemente na sua dimensão alienada e fetichizada. Daí derivam programas e políticas de formação humana demarcado pelo adestramento e pelo treinamento e um sistema escolar excludente e elitista. Esta situação prolonga-se de forma contundente até hoje.

Das estruturas educacionais organizadas, especialmente a partir dos anos 40 — Sistema de Formação Profissional (Senai, Senac) e Sistema de Ensino Técnico de segundo grau — às lutas mais amplas dos educadores por uma escola com uma base unitária de formação tecnológica ou politécnica, o horizonte é de um processo adaptativo às demandas de processo produtivo, mediante uma formação Polivalente.

Mais que contraposição de conceitos, como querem fazer crer alguns críticos das lutas pela ampliação dos processos participativos, das lutas pela democracia substantiva na sociedade e nas instituições educativas, tratam-se de demarcações teóricas e políticas que balizam processos de manutenção do *status quo*, da exclusão social e da ruptura destes processos. Os embates que se travam no âmbito das reformas estruturais apontadas na nova Constituição (reforma agrária, distribuição de renda, mudanças de estrutura de governo) são indicativos. No plano

educacional, o processo de definição na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que se prolonga, aproximadamente, há quatro anos, expõe exemplarmente o caráter oligárquico e escravocrata que ainda domina nossas elites.

As teses da não centralidade do trabalho, do fim do trabalho, da visão feiticizada da tecnologia tomada como "fator" independente das relações sociais, capaz *at per se* nos levar à sociedade "pós-capitalista", pós-industrial, longe de nos ajudar a penetrar na rebeldia das relações de exclusão cada vez mais perversas da sociedade capitalista contemporânea, podem reforçar perspectivas conservadoras. A análise concreta das relações de produção que, sob as formas atuais, torna a luta pelo trabalho assalariado indicação de uma situação menos perversa e alienadora do que o desemprego e subemprego, torna-se ao mesmo tempo uma tarefa teórica, política e ética.

O enfrentamento desse desafio implica a capacidade de atuar no plano das contradições, ou seja, na crítica, e de combater, em todos os espaços, a forma alienadora, fragmentária e excludente das relações sociais. Neste embate, a luta pela democratização dos processos de conhecimento é fundamental.

Referências bibliográficas

- BAER, Werner. *A industrialização e o desenvolvimento econômico do Brasil. 6.cd.* Rio de Janeiro: Editora FGV, 1985.
- FAUSTO, Boris. Estado, trabalhadores e burguesia (1920-1945). *Novos Estudos CEBRAP*. São Paulo, n.20, p.6-37, mar. 1988.
- FIGUEIREDO, Paulo A. O Estado Nacional e a valorização do homem. *Revista de Cultura Política*, v.3, n.28, p.43-61, jun. 1943.
- FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino Industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: SENAI, 1986. 5v.
- FRANCO, Maria A. Ciavatta. O trabalho como princípio educativo da criança e do adolescente: uma discussão necessária. São Paulo, 1989. mimeo. Seminário Internacional "A criança e o adolescente de baixa renda nas metrópoles". São Paulo, 4 a 7 out. 1989.

- _____. O trabalho como princípio educativo: Uma investigação teórico-metodológica. Rio de Janeiro, 1990. Tese (Doutorado) — PUC-RJ.
- FRANCO, Maria A. Ciavatta, SIMON, Maria Célia. Educação e Trabalho: dois temas de "salvação nacional" no alvorecer dos anos 30. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 1987. Relatório de pesquisa.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambigüidades. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v.II, n.3, p. 175-192, set./dez. 1985.
- GOMES, Angela M. de C. A construção do homem novo. O trabalhador brasileiro. In: OLIVEIRA, Lúcia L. de. *Estado Novo: ideologia e poder*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- _____. *A invenção do trabalhismo*. Rio de Janeiro: IUPERJ: Vértice, 1988.
- _____. *-Burguesia e trabalho. Política e legislação social no Brasil 1917-1937*. Rio de Janeiro: Campus, 1979.
- IANNI, Octávio. O ciclo da Revolução Burguesa no Brasil. *Temas Ciências Humanas*, n. 10, p. 1-34, 1981.
- _____. *Estado e Planejamento Econômico no Brasil 1930-1970*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.
- MALLART, José. *La escuela del trabajo: colônias de educación*. Buenos Aires: Losada, 1949.
- MANACORDA, Mário A. Introdução. In: GRAMSCI, Antonio. *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Fontamara, 1981.
- _____. *Marx e a pedagogia moderna*. Lisboa: Iniciativas Ed., 1975.
- _____. Humanismo em Marx e industrialismo em Gramsci. In: SILVA, T.T. da. *Trabalho, educação e prática social*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p.94-116.
- MORAES, J. Mello. Depoimento do Dr. J. Mello Moraes. In: AZEVEDO, Fernando de. *A educação pública em São Paulo. Problemas e discursos. Ensino técnico-profissional*. Rio de Janeiro: Biblioteca Pedagógica Brasileira, 1926.
- MORAES, Deodato de. Escola do trabalho, escola nacionalizadora. *Revista de Cultura Política*. Rio de Janeiro, v.3, n.24, p.98-103, fev. 1943.

- NOSELLA, R Trabalho e educação. In: FRIGOTTO, G. (Org) *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1987.
- RODRIGUES, José H. *Os anarquistas: trabalhadores italianos no Brasil*. São Paulo: Global, 1984.
- ROSSI, Wagner G. *Pedagogia do trabalho: caminhos da educação socialista*. São Paulo: Moraes, 1982.
- *Pedagogia do trabalho: rates da educação socialista*. São Paulo: Moraes, 1981.
- SANTOS, Wanderley G. dos. A praxis liberal no Brasil: propostas para reflexão e pesquisa. In: ORDEM burguesa e liberalismo político. São Paulo: Duas Cidades, 1978.
- . *Cidadania e justiça*. São Paulo: Campus, 1979.
- OMAZ, Suely B. Os impasses e as perspectivas do ensino de 2º grau: o caso concreto do Colégio Estadual Henrique Lage. Niterói, 1985. Dissertação (Mestrado) — UFF.
- RGAS, Getúlio. Educação. Da mensagem lida perante a Assembléia Nacional Constituinte no ato de sua instalação, em 15 de novembro de 1933. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, v.2, n.8, p.1-6, 1993.
- *A nova política do Brasil: da Aliança Liberal às realizações do 1º ano de governo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1938.

Recebido em 3 de fevereiro de 1994.

Maria Ciavatta Franco, doutora em Ciências Humanas (Educação Brasileira), é coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Gaudêncio Frigotto, doutor em Educação, é professor titular na Faculdade de Educação da referida universidade.

This article is a synthesis of some of the dimensions discussed in the research "Work-Education: alternative Sources of the history of education in Brazil". Starting from a perspective that concepts and categories need to be understood as historically constructed products, the ar-

title examines, within the capitalist social relations, the question of the school of work and the centrality of labour.

Ce texte sintetize quelques dimensions qu 'ont été discutées dans la recherche sur la relation travail-éducation: "Sources alternatives de l 'histoire de l 'éducation au Brésil. A partir de la perspective que considère que pour bien comprendre le concepts et catégories il faut les comprendre comme produits qu 'ont été construits historiquement, l 'article analyse, dans l 'intérieur des relations Sociales capitalistes, la question de l 'école du travail et de la place central du travail.

Este texto sintetiza algunas de las dimensiones discutidas en la investigación "Educación y Trabajo: fuentes alternativas de historia de la educación en Brasil". Partiendo de la perspectiva de que comprender los conceptos y las categorías implica entenderlos como productos historicamente construídos, el artículo analiza, en el interior de las relaciones Sociales capitalistas, la cuestión de la escuela del trabajo y de la centralidad del trabajo.

*O Movimento Sindical na Universidade Pública Brasileira**

pedro Rabelo Coelho

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Compreender as transformações do modo de produção capitalista neste final de século tanto no plano da conjuntura internacional quanto da nacional, buscando explicar a crise da universidade pública brasileira e reconhecer os desafios que se apresentam aos que lutam na perspectiva de integrar o trabalho acadêmico ao processo político de construção de uma sociedade democrática: tais são os objetivos deste estudo. Ele está organizado em duas partes. A primeira aborda a "nova ordem econômica internacional" (NOEI), destacando principalmente o aparecimento e a atuação da elite orgânica internacional e a revolução científico-tecnológica com suas conseqüências para a divisão do trabalho e a organização coletiva dos trabalhadores. A segunda parte discute a problemática dos docentes universitários enquanto trabalhadores e seu envolvimento nas lutas político-sindicais, apontando, ao final, o desafio com que se depara o movimento docente para a construção de uma verdadeira universidade pública.

A nova ordem econômica internacional e suas implicações para os movimentos sindicais

Uma das marcas mais evidentes da ordem econômica internacional gerada pelo modo de produção capitalista na segunda metade do século XX (no período pós-guerra) foi a concentração das decisões políticas nas mãos de uma reduzida "elite do poder", que passou a dispor de sofisticados

•Este trabalho foi elaborado a partir da tese de doutorado *A questão político-sindical na universidade brasileira*. UFRGS, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1993. O projeto de pesquisa que subsidiou a elaboração da tese contou com o apoio financeiro do CNPq, da FAPERGS e do INEP.

controles técnico-econômicos, incluída a influência cada vez mais poderosa dos meios de informação, para se legitimar junto às massas.

Wright Mills, já na década de 50, estudou a transformação que ocorria na sociedade americana, com a implantação do "New Deal" de Roosevelt e sua política intervencionista (keynesianismo). Segundo ele, tratava-se de uma tentativa desesperada das classes dominantes para salvar o capitalismo, para reduzir o sombrio exército de desempregados, buscando compor um equilíbrio dos grupos de pressão. As funções do Estado foram ampliadas, numa verdadeira economia de guerra, em que as grandes empresas e o setor militar foram engajados no setor político. Dessa forma, consolidou-se a "elite do poder", onde os "homens da política" — os empresários e os militares — permutavam papéis entre si. Mas a chave estrutural desse processo de concentração de poder era o setor econômico. Paralelamente, observava-se a massificação da sociedade, a redução das associações e o enfraquecimento dos laços primários, com a crescente influência dos meios de comunicação de massa. Esta era, segundo Mills (1981, cap. 13), uma tendência estrutural da sociedade moderna.

O modelo econômico keynesiano possibilitou salvar o capitalismo liberal, que por pouco não sucumbiu nas duas guerras mundiais¹. Politicamente, estabeleceu-se uma aliança entre o capital e o trabalho organizado. Em vez de combater diretamente os sindicatos, a classe hegemônica buscou, fazendo concessões econômicas, integrá-los como colaboradores. O capitalismo monopolista do pós-guerra passou a apresentar-se como defensor da democracia e dos direitos humanos, aceitos como valores universais. A Declaração da ONU, de 1948, foi um marco dessa nova direção assumida pelo capitalismo. As Resoluções da OIT são demonstrações de que os direitos sindicais foram assimilados².

Na evolução do capitalismo monopolista, dois aspectos foram fundamentais: a constituição de uma elite intelectual orgânica internacional

Eric Hobsbawn (1990) afirma: "É impossível compreender a história inteira de nosso século a não ser que lembremos que o velho mundo do capitalismo global e da sociedade burguesa em sua versão liberal caiu em 1914, e que durante os 40 anos seguintes o capitalismo tropeçou de uma catástrofe para outra. Mesmo conservadores inteligentes não teriam apostado em sua sobrevivência".

² Ver CMOPE (1983) Esta publicação da CMOPE traz o texto da Convenção 87 e de outras importantes convenções da OIT sobre o direito de organização e negociação coletiva do trabalho (Convenções 98, 151, 154e 111).

e o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, especialmente no setor da informação, aplicada inclusive para fins militares. Na década de 70, quando o modelo de Estado Nacional, que havia se legitimado como promotor do bem-estar (Welfare State), entrou em crise, estabeleceram-se as bases daquela que passaria a ser chamada de "Uma Nova Ordem Econômica Internacional". A crise se expressava pelo fracasso dos Estados Unidos na guerra do Vietnã e também pelo desgaste dos governos ditatoriais em nações do Terceiro Mundo, governos esses que tinham sido implantados com apoio norte-americano (caso do Brasil e, depois, do Chile, entre outros). Tornava-se insustentável manter a escalada da "guerra fria" como estratégia para derrotar a ameaça do comunismo internacional. Não bastava combater de fora o avanço comunista, num enfrentamento direto, pois a perspectiva de que surgissem vários "vietnames" era aterradora. O domínio internacional capitalista deveria ser alcançado doravante pela via democrática. Arma-se a política da *détente*, admite-se a presença dos partidos socialistas europeus (social-democracia), elabora-se a ideologia dos "direitos humanos" — carro-chefe da nova política externa americana, na Administração Carter —, buscando reverter a crise da derrota na Indochina. Estrutura-se, aos poucos, o novo projeto de dominação capitalista internacional (Assman, 1990; Santa Ana, 1979; Dreifuss, 1987).

Em 1974, a ONU fez sua Declaração de "Uma Nova Ordem Econômica Internacional" (NOEI), com o objetivo de estabelecer uma "ordem" que promovesse "o desenvolvimento econômico e social de todos os cidadãos do mundo, baseado na igualdade, interdependência, interesse comum e cooperação entre todos os países". Essa ordem, segundo a Declaração da ONU, deveria reduzir a enorme defasagem entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento. Nesse mesmo ano, a Conferência da Unesco estabeleceu uma resolução enfatizando a importância dos fatores socioculturais como estratégia para alcançar a "NOEI"³.

³ Contrastando com as declarações da ONU e da Unesco e com a propaganda dos "Direitos Humanos", o que se sucedeu foi uma maior acumulação capitalista em nível internacional, agravando-se a distância entre os países mais ricos e os mais pobres. O "crescimento" do PIB na América Latina, na década de 80, foi negativo (-10%); em contrapartida, a América Latina exportou capital no montante de 200 bilhões de dólares. No Brasil, o salário mínimo entre 1980 e 1990 sofreu uma perda real de 46% (Ver *Folha de São Paulo*, 28/07/91, p.1-3).

É dentro dessa nova conjuntura internacional que se inserem as mudanças político-econômicas do Brasil (e da América Latina, em geral) no final da década de 70 e início dos anos 80 (Marini, 1987). A "abertura democrática" era a adaptação do Brasil à NOEL. Tratava-se de consolidar a hegemonia do capitalismo oligopolista internacional pela via democrática. Então, as duras conquistas dos trabalhadores, dos movimentos sociais e sindicais, foram assimiladas e enquadradas na nova ordem econômica, porém, com as especificidades brasileiras.

No plano internacional, a década de 80 caracteriza-se pela vitória do neo-liberalismo, desintegrando-se a política do "New Deal" com a chamada "crise fiscal" do Estado, que se expressa nos fenômenos do déficit público e do crescimento da inflação. Nos Estados Unidos, na Inglaterra, na Alemanha, no Japão e em outros países, governos conservadores são legitimados democraticamente, com a promessa de recuperar a economia e conter a inflação. Ao mesmo tempo, as organizações sindicais são integradas à nova ordem, atuando freqüentemente como verdadeiras organizações empresariais. O "capitalismo dos sindicatos" foi um mecanismo que possibilitou esvaziar a pressão dos movimentos operários (Bernardo, 1987).

Guardadas as proporções e respeitadas as diferenças, permanece a mesma lógica do período pós-guerra. Há um fortalecimento do controle político em nível internacional, que é exercido pelo sistema econômico-financeiro, sendo o FMI uma das suas mais significativas instituições. Aumenta o fluxo de capitais em favor dos monopólios e oligopólios, integrados em nível internacional. Nos Estados Unidos e Europa aumentam os gastos militares e os investimentos em alta tecnologia. Consolida-se a NOEI como resultado, de um lado, da supremacia tecnológica sob o controle da classe dominante internacional e, por outro lado, da capacidade demonstrada pela mesma classe de impedir que os movimentos contestatórios se organizassem a ponto de colocar o sistema em risco. Em outros termos, os focos de conflito foram contidos e mantidos nos limites da ordem econômica capitalista.

Mais, os movimentos reivindicatórios que lutavam por direitos sociais sofreram um revés na década de 80. A ideologia conservadora da

"Nova Direita" com sua mensagem de liberdade de escolha, de competição e competência, de lógica do mercado e anti-estatismo, de descentralização e privatização, mensagem esta trabalhada no campo psicossocial e cultural com o poder imensurável das modernas técnicas de comunicação (mídia), ganhou terreno nesta "guerra de posições" (Apple, 1988a e 1988b; Finkel, 1990; Carnoy, Levin, 1987, p.281-302).

A revolução técnico-científica foi um elemento essencial para a consolidação da NOEL. Não se trata apenas de inovações específicas, mas de uma transformação mais profunda que se inscreve na própria lógica do modo de produção. O conhecimento científico é cada vez mais entendido e tratado como capital. Em decorrência, intensifica-se o controle dos grandes grupos econômico-financeiros sobre a produção de conhecimentos, particularmente sobre a universidade. "Controlar a produção de conhecimento técnico era importante para a produção sistemática de patentes e para a monopolização do mercado" (Apple, 1989, p.65).

O controle sobre a produção da ciência efetivou-se tanto pelo monopólio sobre patentes quanto pela reorganização da vida universitária, especialmente pela mudança nos currículos. Essa interferência contou com a intermediação do Estado. Isto se explica porque os investimentos em formação de capital humano e recursos tecnológicos são excessivamente caros e o retorno não é imediato. Então o Estado assume esses investimentos e depois repassa os resultados para o setor privado (Apple, 1989, p.69).

Há uma clara ligação entre o deslocamento da atuação do Estado capitalista para o centro mesmo da economia e a intensificação do controle sobre a produção técnico-científica (Poulantzas, 1986, p.204-215). Os agentes mais dinâmicos dessa transformação são os conglomerados transnacionais, oligopólios que atuam em escala mundial, estabelecendo uma estrutura interligada via satélite e telex, com apoio em sistemas de processamento e banco de dados, operando sem interrupção nas 24 horas do dia em escala global. Os conglomerados compreendem bancos e instituições financeiras integrados a complexos industriais e a poderosas *trading companies*, possibilitando impor em ritmo cada vez mais acelerado

a acumulação e centralização de capitais. Baseados no imenso poder financeiro de que dispõem, esses conglomerados investem pesadamente em Pesquisa e Desenvolvimento, e isto lhes assegura uma liderança e um controle crescentes sobre o mercado, em nível internacional (Rattner, 1988, p.5-12; Reich, 1991).

Mas isso só foi possível porque se constituiu um núcleo de vanguarda político-intelectual, uma elite orgânica internacional que se diferenciou do conjunto das classes dominantes dos diversos países, possibilitando sua articulação para a intervenção eficaz no universo socioeconômico e cultural. Dreifuss (1987, p.21-31) utiliza a análise gramsciana para explicar como essa "elite orgânica internacional" possibilitou a constituição do empresariado nos diversos países como verdadeira classe. Tal elite atua como "cérebro" da classe, uma espécie de "estado maior" que faz a mediação para a formação de blocos de poder ou "frentes móveis de ação". Essa atuação mediadora no interior das classes dominantes é fundamental para a articulação hegemônica e a superação de conflitos entre frações de classe, visando garantir a coesão interna. Trata-se de uma ação de natureza essencialmente político-ideológica, exercida pela elite orgânica enquanto "pensadora de uma classe" ou "parcela esclarecida da burguesia".

Essas mudanças tiveram profundas conseqüências para a divisão do trabalho e para os movimentos sindicais, em nível internacional. Dir-se-ia que o lema marxista "Operários... uni-vos" foi melhor captado pela classe dominante, que consolidou sua organização em nível internacional, conseguindo impedir que o movimento operário se estruturasse como classe revolucionária na perspectiva proposta por Marx e Engels. Em vez da "internacional comunista" houve o fortalecimento da "internacional capitalista" (Dreifuss, 1987). O empresariado, este sim, está efetivamente articulado como "classe para si" em nível internacional e assume o jogo político de forma ostensiva.

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho são consideráveis. As técnicas de produção industrial estão se modificando radicalmente. Há uma crescente automação, reduzindo-se os "exércitos de trabalhadores", anunciando-se o fim da "época fordista", o declínio das fábricas

gigantes e estandardizadas, com administração hierarquizada e centralizada. A classe operária já não cresce nos países do primeiro mundo. Alterou-se bastante a estrutura da divisão internacional do trabalho, acarretando uma descentralização, uma regionalização das organizações operárias, uma dispersão (Hobsbawn, 1989). Por outro lado, os sindicatos passaram a ter função essencial para a manutenção da ordem na empresa e na sociedade, mediante o jogo corporativista de concessões periódicas sobre salários e condições de trabalho. "Para os capitalistas tornou-se (o sindicato) um 'mai necessário'... e, para os operários, tornou-se uma entidade de tipo corporativo que protege seus interesses profissionais e é útil na negociação de salários. Assim, os sindicatos, que foram uma conquista do movimento operário, tornaram-se elementos que o sistema capitalista pode não apenas domar, mas repor" (Chauí, 1982, p.129).

Um aspecto importante dessa mudança nas relações capital-trabalho foi o grande crescimento do chamado setor terciário, constituindo um novo tipo de assalariado, com uma consciência de classe muitas vezes ambígua, trazendo implicações enormes para o movimento sindical. Os empregados em serviços técnicos e burocráticos constituíam, na fase anterior do capitalismo, um setor intermediário entre a alta hierarquia (proprietários e dirigentes) e os níveis inferiores (operariado). Mas o avanço das técnicas de controle, na linha da informatização e da automação, tornou a maioria das funções técnicas uma rotina de atividades pré-programadas. Em decorrência, "a maioria dos empregados deixam de ser representantes, tornando-se produtores e executando um processo racionalizado de alto para baixo: o capital tem cada vez menos necessidade de pessoas de confiança porque não precisa mais delegar autoridade e, sim, objetivos e funções" (Gorz, 1989, p. 171).

A proletarianização dos setores intermediários favoreceu a sindicalização como forma de reação à perda de privilégios, inclusive à degradação dos níveis de remuneração. Observa-se, contudo, um caráter ambíguo nos movimentos sindicais desses setores, pois embora tenham sido reduzidos à condição de proletários, trazem o peso de uma tradição cultural com uma arraigada consciência de posição privilegiada, que tem enorme efeito anti-sindical. Sua luta reivindicatória é marcada quase sempre

pelo caráter corporativo. Lutam contra a perda de privilégios, não contra o sistema que cria privilégios.

As transformações tecnológicas possibilitaram ao capital destruir, em grande parte, a força da luta operária e do movimento sindical em geral. A ampliação da massa de assalariados foi acompanhada da alienação, da perda de controle sobre o processo de trabalho, da fragmentação e dispersão dos trabalhadores. O desaparecimento da secular clivagem entre trabalho manual e trabalho intelectual poderia significar o fim de uma concepção estreita de "classe operária" (Lojkine, 1990, p. 15-16). Porém, à medida que se amplia a "classe operária" e se desfaz a diferenciação (todos agora são "operários"), enfraquece-se a perspectiva de os trabalhadores se constituírem como uma classe autônoma capaz de conquistar o poder e estabelecer o "reino da liberdade", como defendia Marx (Gorz, 1987, p. 115-123).

Dessa forma, o capitalismo oligopolista vem obtendo sucesso em reduzir a autonomia dos trabalhadores. Cada vez mais alienada, fragmentada pela crescente divisão do trabalho e pelo jogo corporativista, a massa dos assalariados já não ameaça a classe burguesa. Esta consolidou sua organização em âmbito mundial, acumulando e concentrando o capital, dispondo a seu favor do enorme poder da alta tecnologia.

O movimento sindical parece ter sido profundamente afetado enquanto força organizadora e unificadora dos trabalhadores para atenuar os efeitos da exploração do trabalho e da acumulação do capital. Parece haver um ceticismo crescente, principalmente entre os trabalhadores jovens, com relação às organizações sindicais, enquanto as interpretações conservadoras liberais ("mercado livre") ganham terreno, estimulando o comportamento competitivo, a heterogeneidade e mesmo o antagonismo entre grupos de trabalhadores (Offe, 1989). As ameaças ao trabalho, como o risco de desemprego, são vivenciadas pela maioria numa perspectiva individualista. Cada vez mais as pessoas se interessam por sua vida pessoal, não tanto pelos problemas políticos e sociais. Em conseqüência, as classes dirigentes já não sofrem tanto as pressões populares.

Mais recentemente, a crise do leste europeu, com a derrubada do muro de Berlim e o desmantelamento da URSS, possibilitou ao capitalismo

internacional ampliar ainda mais seus espaços na exploração da classe trabalhadora. Em geral, os movimentos e organizações sindicais foram fortemente afetados com a substituição da utopia socialista pela lógica capitalista de mercado. A revolução científico-tecnológica, fator fundamental na implantação da nova ordem capitalista em escala global, veio ampliar o processo de alienação dos trabalhadores, dificultando a ação sindical na perspectiva classista.

Pelo visto, fica a impressão de que se chegou ao "fim da história", sendo a racionalidade capitalista, a lógica do mercado, a única possibilidade de construção da sociedade futura. Os meios de comunicação, sob o controle de poderosos oligopólios, difundem essa ideologia em todos os campos (do conhecimento, das artes, do lazer etc). Contudo, a realidade é bem mais complexa.

Observam-se atualmente sinais claros de que a nova ordem econômica não superou os velhos problemas do capitalismo. A balcanização do leste e centro europeus, com a explosão de conflitos étnicos e o recrudescimento da miséria de enormes contingentes populacionais, o ressurgimento de movimentos nazistas, a ampliação do desemprego e o aumento do número de pobres inclusive nos países mais desenvolvidos estão indicando o aprofundamento da crise do capitalismo oligopolista. Acirram-se as contradições no próprio núcleo do sistema, que não consegue consolidar um novo equilíbrio internacional estruturado em blocos. Por enquanto, para solucionar os constantes conflitos em diversos pontos do globo, os Estados Unidos vêm se firmando no papel de "gendarme internacional". Porém, à medida que os conflitos sociais se agravam e se generalizam, torna-se evidente a necessidade de buscar uma nova racionalidade.

O desafio que está posto hoje aos trabalhadores e suas organizações é encontrar alternativas capazes de barrar o enfraquecimento da ação coletiva, de conter o avanço da fragmentação e do jogo corporativista que favorecem a dominação oligopolista. Essas alternativas terão que ser políticas, no sentido de que a própria sociedade deve decidir as regras do jogo. Como afirmou Ohlweiler (1986, p. 135), "... à medida que o capitalismo monopolista dá lugar a formas novas de envolvimento do

Estado na esfera da produção, o próprio processo de valorização do capital será cada vez mais afetado por critérios e decisões de natureza política". Trata-se da sobredeterminação do político sobre o econômico, conforme analisou Poulantzas (1986, p.48). Por sua vez, Marcuse já advertira para o risco de o capitalismo contemporâneo destruir ou anular as forças de oposição, criando uma sociedade sem alternativas. Para ele, a racionalidade tecnológica precisa cada vez mais ser dependente da direção política — "do esforço coletivo para conseguir uma existência pacífica, com as metas que os indivíduos livres possam escolher para si" (Marcuse, 1982, p.217). E Gorz (1987, p.138) assim declarou: "a existência de um movimento de lutas sociais é a alavanca que põe a sociedade em posição de agir sobre ela mesma e de fundar liberdades, um Direito e um Estado novos".

Essa perspectiva de luta política, buscando a transformação da sociedade atual pela ação no interior do próprio estado capitalista, denunciando suas contradições, ampliando o espaço democrático, coloca para as organizações dos trabalhadores uma nova dimensão, um outro horizonte, capaz de ultrapassar as limitações impostas pelo capitalismo oligopolista⁴.

A crise da Universidade Pública Brasileira e as perspectivas de luta do movimento sindical dos docentes

As Instituições de Ensino Superior, há algum tempo, vêm sofrendo uma crise de identidade, a qual tem muito a ver com as transformações do modo de produção capitalista. A universidade deixou de ser uma instituição definida como "sede da sabedoria" (*sedes sapienüae*), que se pretendia neutra diante dos conflitos político-sociais mas que, de fato, formava a elite pensante (intelectuais orgânicos) das classes dominantes. Embora ainda cumpra esse papel, a instituição universitária vem se tornando um

⁴ Segundo Camoy (1988, p.326): "Poulantzas na França, Offe na Alemanha, Ingrao e Bobbio na Itália, O'Connor, Castells, Wolfe e outros nos Estados Unidos, todos argumentam a favor de uma forma ou outra de transformação através da democracia capitalista, para expandir o poder da massa sobre recursos já controlados pelo Estado e para expandir o próprio poder político da massa, através de contradições implícitas no processo democrático".

espaço público, aberto também aos interesses dos dominados, participando de movimentos e lutas sociais que objetivam a construção de uma sociedade democrática.

O capitalismo monopolista, em seu desenvolvimento, provocou a expansão quantitativa e a massificação dos intelectuais. Os profissionais liberais de antes (incluindo os professores universitários, em geral) foram transformados em trabalhadores intelectuais assalariados. A maioria deles foi alijada do controle e do poder de decisão sobre o processo de trabalho. A chamada elite intelectual é cada vez mais um setor profissionalizado da classe dominante, mas de tamanho reduzido. As universidades, que historicamente se identificavam como agências formadoras dessa elite, constituem hoje instituições bastante diferenciadas entre si (com vários padrões de universidades). Hoje não se pode mais considerar as universidades em geral como instituições exclusivamente a serviço da burguesia.

Os intelectuais, em sua maioria, tornaram-se trabalhadores assalariados e isto fez com que, em parte, fosse superada a clássica divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, que era um elemento fundamental das fases anteriores do capitalismo. O assalariamento e a profissionalização do professor universitário trouxeram para a academia a discussão de problemas que eram próprios do "mundo do trabalho", caracterizando o conflito capital-trabalho. Muitos docentes passaram a utilizar a luta político-sindical, aproximando-se dos trabalhadores em geral, integrando-se às suas organizações.

Por outro lado, o trabalho docente, tal como aconteceu com os serviços técnico-burocráticos, foi afetado pelo avanço tecnológico. Desponta a tendência do empresariamento das instituições de ensino. Reconversão profissional, pacotes de currículo, treinamentos, requalificação, busca da produtividade etc, vão sendo incorporados ao processo de ensino por imposição das transformações tecnológicas. Os professores poderão perder ainda mais o controle do processo de trabalho à medida que microcomputadores e videocassetes, com seus programas e

pacotes instrucionais, invadirem as salas de aula. O risco que está colocado é de que o professor se torne um monitor, um "apêndice da máquina"⁵.

Contudo, a adaptação a novas tecnologias não implica necessariamente a perda da autonomia no local de trabalho. O controle sobre o processo de trabalho é, fundamentalmente, um processo ideológico que se faz mais sobre os fins que sobre os meios. É perfeitamente possível conciliar uma maior autonomia nos locais de trabalho com a lógica do sistema econômico como um todo, uma vez que os fins estejam sob o controle do sistema. Isso tem uma implicação importante para os movimentos dos trabalhadores: à medida que a luta se restringe à busca de autonomia e liberdade de organização no local de trabalho e à defesa de privilégios (numa perspectiva sindical corporativista), ela pode se enquadrar muito bem na lógica dominante do capitalismo monopolista. Aliás, sempre interessou aos capitalistas manter os trabalhadores lutando apenas por salário e condições de trabalho, afastando-os assim, da luta política.

Parece defensável a hipótese de que as transformações trazidas pela NOEI (assimiladas no Brasil ao seu modo de país capitalista dependente) explicam, em grande parte, a crise da universidade brasileira nos anos 80. Houve o privilegiamento de setores que interessam à "reconversão", por favorecer a absorção de alta tecnologia. Segundo a lógica dominante da concentração internacional do capital, não interessa o desenvolvimento das Instituições de Ensino Superior como um todo, ou seja, em todos os seus setores. Daí por que não é surpreendente que o Governo Sarney (1985-1990) tenha orientado a política do ensino superior no sentido de criar "centros de excelência" e "laboratórios avançados", política esta que teve continuidade nos governos Collor e Itamar. Apenas esses setores seriam privilegiados, por atender aos grandes oligopólios, enquanto a maior parte do sistema público de ensino superior é atirada ao abandono, ao sucateamento.

⁵ Cf. Lawn e Ozga (1988) Os autores discutem o movimento sindical dos professores na Inglaterra, com o surgimento da "proletarização" e o subsequente empresariamento do ensino. A conclusão a que chegam é que o trabalho docente cada vez mais se assemelha ao trabalho de escritório, isto é, está perdendo sua especificidade, perante o avanço da tecnologia.

Tanto a política econômica quanto a política de ciência e tecnologia dos últimos governos tiveram forte impacto negativo sobre a universidade. No caso da universidade pública, especificamente, os docentes são funcionários do Estado, que é responsável pela manutenção da própria universidade. Na medida em que o Estado brasileiro é mais privado do que público, controlado pela "Sociedade Política Dominante" e suas "elites orgânicas" (Dreifuss, 1987), a universidade é pressionada a se submeter à mesma ordem política. Pensar "uma universidade democrática e livre, numa sociedade amordaçada, é um delírio", afirma Romano (1989, p.39). Contudo, o Estado não é exclusivamente um "aparelho das classes dominantes", mas um espaço que condensa as diversas contradições de uma sociedade (Poulantzas, 1986). Sendo assim, é possível aos setores e classes sociais subalternas lutarem dentro do próprio aparelho do Estado pela conquista de uma ordem social democrática. Nesse sentido, o espaço institucional da universidade é importante, como percebeu desde o início a Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), quando estimulou e se envolveu na luta pela democratização da universidade⁶.

O chamado "Movimento Docente" foi marcado desde suas origens pelo aspecto político, de contestação do regime autoritário, de luta pela anistia, por eleições diretas, pela Constituinte, enfim, por um Estado democrático. O movimento para a escolha de um reitor através do voto direto da comunidade universitária surgiu no contexto da luta ampla pela democratização da sociedade. O movimento docente passou a se envolver cada vez mais na luta pela conquista da democratização interna e no jogo político junto aos parlamentares (Congresso Nacional) e às organizações da sociedade civil (entidades científicas, sindicais, partidárias). O fato de que, aos poucos, muitos reitores foram eleitos por votação direta dos docentes, funcionários e estudantes, contribuiu para fortalecer a luta político-sindical na universidade. Isso ficou claramente demonstrado em

A Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) foi fundada num Congresso Nacional de Docentes realizado em Campinas (SP), de 17 a 20/2/81. Em 26 de novembro de 1988, no II Congresso Extraordinário, realizado no Rio de Janeiro, a ANDES foi transformada em Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-

diversas greves das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), especialmente nas de 1984, 1987 e 1991, onde o papel mediador dos reitores foi importante para superar os confrontos.

No entanto, assim como a luta por salário e melhores condições de trabalho vem sendo assimilada de forma a não colocar em risco a lógica do sistema econômico, assim também as conquistas democráticas nas universidades pouco têm significado transformação das estruturas herdadas do passado. Essas duas lutas, a reivindicatória (salarial) e a política (eleitoral), têm se somado para, de certa forma, manter as universidades ocupadas consigo próprias, no jogo corporativista próprio da sociedade capitalista contemporânea.

As lideranças do movimento docente percebiam já no início da década de 80 que era necessário empenhar-se na construção de uma nova proposta de universidade, articulando a defesa da carreira docente e da escolha dos dirigentes numa concepção de universidade pública, gratuita e autônoma, comprometida com uma sociedade realmente democrática. As linhas gerais da "Proposta da ANDES para a Universidade Brasileira" foram divulgadas em 1982 (Cadernos ANDES, n.2, 1986). Desde então pouco se avançou em face do confronto político-ideológico com o governo. De um lado, as energias foram gastas na luta por salário e para garantir o direito de eleger os dirigentes das Instituições de Ensino Superior (IES), buscando assim as lideranças das associações docentes e da ANDES sua legitimação como representantes da categoria dos docentes. Sem isso, talvez a própria universidade pública tivesse sido completamente privatizada. Mas, por outro lado, a proposta da ANDES não avançou também por causa das ambigüidades da própria categoria profissional dos docentes universitários.

O agravamento da crise econômica (a escalada da inflação e o arrocho salarial), a diminuição dos recursos destinados às instituições públicas e o avanço da privatização contribuíram para deixar a ANDES-SN "entrincheirada" na defesa de suas posições. Conduzindo-se como organização sindical exemplar, dentro das normas jurídicas estabelecidas na Constituição e nas leis, a ANDES-SN está hoje consolidada no setor das IFES (não tanto nas IES estaduais, menos ainda nas IES particulares).

O sindicalismo docente permanece tributário de contradições e ambigüidades que se ligam, em grande parte, ao caráter inconsistente que é próprio de organizações sindicais de trabalhadores do serviço público.

Muitas contradições decorrem da participação desses trabalhadores, ao mesmo tempo na estrutura do poder e no mercado de trabalho: enquanto técnicos e funcionários do Estado, atuam como formuladores e reprodutores da ideologia dominante, muitas vezes inconscientemente, planejando e operacionalizando (executando) a política oficial; enquanto empregados assalariados, defrontam-se com problemas comuns à massa dos trabalhadores e, por isso, tendem a reforçar as organizações que combatem o modelo econômico do Estado. No entanto, esse combate é muitas vezes conduzido de tal maneira que resulta no fortalecimento da própria burocracia estatal.

Tais contradições explicam porque muitas das conquistas da ANDES-SN acabaram modificadas na prática, sendo desvirtuadas por medidas hábeis do governo, que soube explorar as incoerências da categoria dos docentes. O plano de carreira dos docentes das IFES é um claro exemplo disto. Nele não foram definidas responsabilidades, divisão de poderes e tarefas, mas foram incluídas gratificações e um sistema de promoção caracterizado pela ausência de uma avaliação criteriosa do trabalho acadêmico. A própria degradação dos níveis salariais, imposta pela política econômica do governo, induziu os docentes à procura do regime de dedicação exclusiva, da promoção automática (por antigüidade), do concurso interno para professor titular, das gratificações por funções administrativas. O resultado disso tudo é que, após mais de dez anos de luta por um plano de carreira docente (essa luta é anterior à criação da própria ANDES), o mesmo se encontra completamente desvirtuado. O sindicato está sendo obrigado a assumir o desafio de elaborar um novo plano de carreira, que objetive a construção de uma universidade pública "de qualidade", dentro dos princípios de sua Proposta de Universidade. Nos últimos anos o tema "carreira docente" constou sempre da pauta dos "principais eventos da ANDES-SN.

Por outro lado, a política de arrocho salarial e de contenção de gastos públicos praticada pelo governo de forma autocrática, deixando

de cumprir acordos e leis sancionados por ele próprio, gerou uma série de demandas judiciais que acabaram por desfigurar, na realidade, a isonomia salarial conquistada pelos docentes e funcionários das IFES em 1987⁷. Existem ainda os recursos do sistema de financiamento de pesquisas e os convênios com órgãos do próprio governo e com empresas privadas que possibilitam, na prática, uma renda suplementar aos salários, sem se falar na burla freqüente do regime de dedicação exclusiva. Dessa combinação perversa da política autoritária do governo e da persistência de práticas corporativas e clientelistas no interior das IES resulta também o enfraquecimento da luta sindical.

É característica dos intelectuais pequeno-burgueses uma certa incapacidade de se identificar com a massa dos assalariados. Eles (os intelectuais) "jamais contestam a validade de um dos elementos centrais do capitalismo e de qualquer sociedade de classes: a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual". A citação é de Décio Saes (1985, p. 179), que afirma enfaticamente: "(...) os intelectuais podem ser politicamente tudo (...) salvo ser contra a sua própria sobrevivência enquanto grupo". O mesmo autor acha "sugestiva" uma frase de Bourdieu: "Os intelectuais são uma fração (dominada) da classe dominante".

Disso decorre a tendência dos intelectuais de desvalorizar a luta sindical, a ação reivindicatória coletiva, quando esta assume a perspectiva de luta política. Não é por acaso que o assalariamento e a proletarização da classe média e dos trabalhadores intelectuais coincidem com a fragmentação e a corporativização da luta sindical. É um traço comum do Estado capitalista moderno fomentar o corporativismo no seio das classes trabalhadoras, evitando, assim, colocar em risco o domínio da classe burguesa.

A relativa incapacidade de organização coletiva da classe média, que decorre de sua própria posição no processo produtivo, onde tradicionalmente se diferenciava dos trabalhadores manuais (proletariado), favorece a tendência ao estatismo, isto é, a esperar que o Estado intervenha

⁷ A Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987, criou o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE), que foi depois regulamentado pelo Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987.

para garantir-lhe os méritos. A ideologia da meritocracia, característica dos intelectuais pequeno-burgueses, foi habilmente explorada pelas classes dominantes. Na luta de enfrentamento entre as classes, os setores médios serviam para amortecer os conflitos, ocupando as posições intermediárias, aí incluído o aparelho burocrático do Estado. Quando a evolução do sistema econômico capitalista, em sua lógica de concentração e acumulação de riqueza, obtida pela divisão e expropriação do trabalho, conduziu ao assalariamento e à mercantilização do trabalho intelectual, a classe média custa a se organizar em sindicatos. E quando o faz, sua organização sindical é marcada pelo corporativismo, pela defesa de privilégios. O Estado, embora seja acusado por sua política econômica e denunciado como autoritário, é buscado como protetor, como guardião dos direitos "sociais", aí incluídos os "méritos" individuais, isto é, os privilégios ameaçados. "O trabalhador de classe média vive a ilusão da competência e do mérito individual, o que o torna particularmente receptivo à ideologia da ascensão social pelo trabalho e o desvia da organização e da luta coletivas" (Boito Jr, 1982).

A sindicalização do funcionalismo público no Brasil é uma questão recente e polêmica. Talvez seja este o aspecto que mais chama a atenção no movimento sindical nos últimos anos: o setor público foi, destacadamente, o que realizou maior número de greves e as greves mais longas (Almeida, 1988). No entanto, dadas as características do modelo sindical oficial ("sindicalismo de Estado") do Brasil, a ampliação do movimento sindical, na medida em que buscou o reconhecimento oficial (registro no Ministério do Trabalho) e se enquadrou na legislação vigente, acabou por fortalecer o próprio controle do Estado. O Brasil continua distante de uma organização sindical autônoma, independente do Estado, sustentada por opção dos próprios sindicalizados (sem imposto ou contribuições compulsórias), conforme indica a Convenção 87 da OIT. A demora da ratificação dessa convenção pelo Brasil deve-se não apenas à imposição arbitrária do Governo. O próprio movimento sindical, incluindo a CUT, foi cúmplice dessa situação.

Quanto à ANDES-SN, embora tenha se constituído sobre princípios diversos daqueles do sindicalismo corporativo oficial, apresenta

também ambigüidades em sua organização de base, que decorrem do fato fundamental de que muitos docentes não se identificam como trabalhadores a ponto de se organizar e lutar coletivamente, de forma autônoma.

Desde o início do movimento docente (década de 70), lideranças das associações docentes percebiam que só teriam possibilidade de enfrentar a política oficial e obter ganhos políticos à medida que o movimento fosse forte em sua base e autônomo em relação ao Estado e às administrações das IES. As lutas por melhores salários e por carreira docente, que até certo ponto se confundiram, possibilitaram criar e consolidar a entidade representativa da categoria. O Estado, ao longo da última década, foi forçado a negociar com esse novo ator, um ator coletivo. Houve, ante o avanço do sindicalismo docente, um recuo do Governo (Vieira, 1990, p.72). Sem a resistência organizada da ANDES-SN, à qual se juntou aos poucos a da FASUBRA, a Universidade Pública não existiria mais na forma como se mantém. A privatização e o atrelamento aos interesses dos grupos econômicos oligopolistas teriam avançado muito mais.

No conflito que se estabeleceu com a política do governo, o sindicalismo docente fortaleceu-se e obrigou o governo a negociar. Neste sentido, a ANDES-SN contribuiu para a mudança política do País, ao lado do novo movimento sindical, na direção da democratização da sociedade. No entanto, nesse conflito, o movimento docente posicionou cada vez mais defensivamente, numa luta pela própria sobrevivência. Há, de certa forma, um paradoxo: à medida que o movimento sindical docente se fortalece, reagindo ao agravamento da situação salarial e à ameaça à universidade pública, também ele é dominado, bloqueado, assimilado à nova ordem econômico-política que fortalece o cooperativismo sindical. Nesse quadro, as limitações decorrentes da própria categoria dos docentes têm impedido o movimento docente de avançar politicamente na direção proposta pelas lideranças da ANDES-SN. O movimento é forte por causa do apoio que tem em sua base, mas esta base só se mobiliza à medida que a luta se trava no plano das reivindicações de salário, carreira, benefícios.

**

O desafio com que se defronta o movimento docente é a superação dessas limitações. Se o movimento se orientar apenas para a defesa corporativa de privilégios, ele acabará sendo contido, aprisionado e anulado, não imediatamente, mas a médio e longo prazos. De certa forma, está acontecendo o que Fernandes previa há mais de 20 anos, quando estudou a questão da "Reforma Universitária". Então, afirmou: "Hoje contamos com uma 'universidade problema'. Amanhã contaremos com uma 'universidade corporativista', se não soubermos resguardar a reforma universitária e realizá-la como expressão da liberdade de pensamento crítico e da responsabilidade científica dos próprios universitários" (Fernandes, 1975, p. 19). Outro pensador brasileiro, Álvaro Vieira Pinto (1986), também tinha clareza ao defender a reforma universitária na perspectiva social, abrindo-se para o atendimento da maioria marginalizada pelo sistema. É notório que o movimento docente, nos seus primórdios, ainda na década de 70, enfatizava e praticava bem mais que hoje a integração com o "movimento estudantil". O sucesso das primeiras greves dos docentes deveu-se, em parte, ao apoio dos estudantes, tanto das IES públicas quanto das particulares. Hoje, porém, o movimento docente encontra-se cada vez mais afastado dos estudantes. Isso deveria preocupar as lideranças sindicais e acadêmicas.

Como sabemos, o corporativismo é um fenômeno altamente complexo. ANOEI reintroduziu essa forma de organização dos interesses que visa conciliar o conflito social (sob a denominação de "neocorporativismo"). Porém, nas nações desenvolvidas há sólidas instituições sociais democráticas (associações, sindicatos, partidos) que impõem limites à lógica própria do capitalismo oligopolista, de acumular o capital e de fragmentar e enfraquecer as organizações dos trabalhadores. No Brasil, devido à fragilidade de sua democracia, os efeitos das mudanças da conjuntura internacional acabam reforçando o caráter corporativista de seu modelo sindical oficial (atrelado ao Estado).

O discurso oficial, veiculado pela mídia, de combate ao corporativismo do movimento sindical, é altamente contraditório. O movimento sindical em geral é vítima de um modelo de organização econômico-política que neutraliza as lutas sociais em favor de mudanças estruturais. No caso do sindicalismo docente, por mais que se discuta a

questão do corporativismo, ela não é a razão central do confronto entre o governo e o movimento docente. Se o confronto permanecer somente no plano da reivindicação corporativa, mesmo que o movimento sindical se fortaleça e que o governo venha a fazer concessões, a Universidade permanecerá enquadrada na lógica do sistema econômico-político vigente.

Por isso, não é surpreendente que duras conquistas do movimento docente tenham sido anuladas, mesmo as conquistas salariais e de carreira. Pela estratégia da inflação, as classes dominantes anulam em pouco tempo as conquistas dos trabalhadores, obrigando-os a uma luta incessante. Da mesma forma, as contínuas ameaças aos direitos conquistados pelos docentes e servidores públicos (aposentadoria integral, estabilidade) reforçaram o corporativismo, acabando por enfraquecer a universidade pública e o próprio sindicato. Este, em consequência também das próprias contradições e ambigüidades, não está conseguindo sair do campo de defesa e travar a luta onde ela seria realmente decisiva.

O desafio que se coloca hoje para o movimento sindical docente é o de conciliar a luta defensiva, de caráter corporativo, com a contribuição que é específica da universidade enquanto instituição produtora de conhecimentos e formadora de dirigentes, de elites orgânicas. A universidade, em regra, sempre foi (e continua sendo) uma instituição "superior", comprometida com as classes dominantes, formando suas elites intelectuais e produzindo conhecimentos que beneficiam predominantemente essas mesmas classes e elites (Sobral, 1988). A crise atual da universidade decorre das transformações do capitalismo monopolista, que impôs o assalariamento e a degradação do trabalho intelectual, fazendo com que os docentes sejam, até certo ponto, igualados aos demais trabalhadores, assimilando inclusive a prática da luta sindical. A universidade passou, então, a viver no seu dia-a-dia o conflito social. Mas essa luta em defesa de melhores salários e condições de trabalho não implica necessariamente que a universidade deixe de cumprir sua função institucional. A questão de fundo está em compreender que a luta sindical não se contrapõe ao exercício da função de intelectual.

Gramsci propôs que se trabalhasse na "criação de elites intelectuais de um novo tipo", que fossem capazes de atuar em contato com o povo-nação, criando nova concepção de mundo e conduzindo, assim, a uma nova hegemonia. Nessa perspectiva, ele criticou a universidade de seu

tempo: "A universidade, com exceção de alguns países, não exerce nenhuma função unificadora..."(Gramsci, 1986, p.29). Sua crítica se dirigia particularmente ao aspecto pedagógico, à relação professor-aluno: "nas universidades, o contato entre professores e estudantes não é organizado. O professor ensina à massa de ouvintes... e vai embora..." (Gramsci, 1988, p. 146). Como se sabe, Gramsci, a exemplo de Lenin, distinguiu e valorizou a função do intelectual como indispensável à transformação da sociedade.

Preservar a identidade do trabalho acadêmico não se contrapõe a lutar pela via sindical. À medida que os docentes entenderem isto e superarem preconceitos que impedem sua identificação enquanto trabalhadores, é possível que contribuam mais decisivamente para a transformação da sociedade. Essa contribuição integra a luta sindical dos docentes com a de outras categorias de trabalhadores; isso não exclui nem prescinde da atividade especificamente acadêmica.

A importância do trabalho acadêmico está relacionada ao que Bourdieu designou como poder simbólico, "cuja forma por excelência é o poder de fazer grupos". A atuação sindical em nada contraria o exercício desse poder; pelo contrário, o sindicalismo inscreve-se também no campo do poder simbólico.

Para mudar o mundo, é preciso mudar as maneiras de fazer o mundo, isto é, a visão do mundo e as operações práticas pelas quais os grupos são produzidos e reproduzidos. O poder simbólico, cuja forma por excelência é o poder de fazer grupos (...), está baseado em duas condições. Primeiramente, como toda forma de discurso performativo, o poder simbólico deve estar fundado na posse de um capital simbólico. O poder de impor às outras mentes uma visão, antiga ou nova, das divisões sociais depende da autoridade social adquirida nas lutas anteriores. O capital simbólico é um crédito, é o poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para ter condição de impor o da mobilização, ou de fazer existir por procuração, falando por ele enquanto porta-voz autorizado, só pode ser obtido ao término de um longo processo de institucionalização, ao término do qual é instituído um mandatário, que recebe do grupo o poder de fazer o grupo.

Em segundo lugar, a eficácia simbólica depende do grau em que a visão proposta está alicerçada na realidade. Evidentemente, a construção dos grupos não pode ser uma construção *ex-nihilo*. Ela terá tanto mais chances de sucesso quanto mais estiver alicerçada na realidade: isto é, como eu disse, nas afinidades objetivas entre as pessoas que se quer reunir. Quanto mais

adequada for a teoria, mais poderoso será o efeito da teoria. O poder simbólico é um poder de fazer coisas com palavras (Bourdieu, 1990, p. 166-167).

O movimento sindical dos docentes universitários ganha importância para a universidade e para a sociedade à proporção que ele não perde sua especificidade (poder simbólico), isto é, que é capaz de explicitar para si próprio e para as demais categorias de trabalhadores o significado teórico de suas lutas. Isso implica também em esclarecer contradições implícitas na própria categoria docente. Diz Apple (1989, p.176): "Se eles (os professores) ocupam, de fato, uma localização de classe contraditória, então é possível iniciar uma importante caminhada em direção à educação política".

A luta corporativa foi e continua sendo importante para a defesa da universidade e dos salários e condições de trabalho dos docentes e servidores. Mas o alcance dessa luta depende do sentido que ultrapassa a dimensão corporativa. Será necessário ir além daquilo que o sistema econômico-político insiste em reservar aos movimentos e organizações sindicais, em geral. As palavras de Hobsbawm (1987, p.388-389) cabem também ao movimento sindical dos docentes universitários:

E apesar do fato de nossas gerações terem sofrido do capitalismo uma lavagem cerebral para acreditar que a vida é o que o dinheiro pode comprar, há mais nesse movimento do que pedidos de aumento de salário. Há mesmo mais que o desespero quanto a uma sociedade incapaz de dar a seus membros o que eles precisam, uma sociedade que força cada indivíduo ou cada grupo a cuidar de si próprio e não se importa com o resto. Já foi dito 'Dentro de cada trabalhador existe um ser humano tentando se libertar'. Na história da classe operária (...) já houve tentativas melhores e mais esperançosas de libertação dos seres humanos. Mas esta também é uma tentativa. Não adianta rejeitá-la, amaldiçoá-la e muito menos desejar que ela desapareça. Deve-se prestar atenção. Mas também de nada adiantará ignorar suas limitações.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Maria Herminia Tavares de. Dificil caminho: sindicatos e política na construção da democracia. In: REIS, Fábio Wanderley, O'DONNELL, Guillermo (Orgs). *A democracia no Brasil: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Vértice, Ed. Rev. dos Tribunais, 1988.

- ANDES-SINDICATO NACIONAL. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Proposta das Associações de Docentes e da ANDES para a Universidade Brasileira. *Cadernos ANDES*, n.2. Juiz de Fora, jul. 1986.
- APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. What reform talk does: creating new inequalities in education. *Educational administration quarterly*, 24, n.3, aug. 1988b, p.272-281.
- _____. Redefinición de la igualdad: populismo autoritario y restauración conservadora. *Revista de educación*, n.280, 1988a, p. 167-182.
- ASSMANN, Hugo (Editor). *A trilateral: nova fase do capitalismo mundial*.4.ed. Petrópolis: vozes, 1990.
- BERNARDO, João. *Capital, sindicatos, gestores*. São Paulo: Vértice, 1987.
- BOITO JR, Armando. *O sindicalismo de estado no Brasil*. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 1982.
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- CADERNOS ANDES. Juiz de Fora, n.2, jul. 1986.
- _____, LEVIN, Henry. *Escola e trabalho no estado capitalista*. São Paulo: Cortez, 1987.
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 3.ea. São Paulo: Moderna, 1982.
- CMOPE(WCOTP). *Principal ILO conventions and trade unions*. Switzerland,
- DREIFUSS, René. *A internacional capitalista: estratégias e táticas do empresariado transnacional 1918-1986*.2.ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.
- FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Omega, 1975.
- FINKEL, Sara M. de. Crise de acumulação e resposta educacional da nova direita. In *Teoria e educação*, n.2, 1990, p.3-18.
- GORZ, André. *Crítica da divisão do trabalho*.2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. *Adeus ao proletariado: para além do socialismo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*.6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

- Concepção dialética da história*.6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- HOBBSAWM, Eric. 1989 — O que sobrou para os vitoriosos. *Folha de São Paulo*, 12/11/90, p.A-3.
- Mundos do trabalho: novos estudos sobre história operária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. Trajetória do movimento operário. *Trabalhadores*, Campinas, n.2, 1989.
- LAWN, Martin OZGA, Jenny. Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores. In *Revista de Educación*, n.285, p.191-215, 1988.
- LOJKINE, Jean. *A classe operária em mutações*. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.
- MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional* .6.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- MARINI, Ruy Mauro. A nova democracia latino-americana. *Humanidades*, v.4, n.13, maio/jul. 1987.
- MILLS, C. Wright. *A elite do poder* .4.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- OFFE, Claus. *Capitalismo desorganizado: transformações contemporâneas do trabalho e da política*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- OHLWEILER, Otto Alcides. *O capitalismo contemporâneo*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- PINTO, Álvaro Vieira. *A questão da universidade*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- POULANTZAS, Nicos. *Poder político e classes sociais*.2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- RATTNER, Henrique. *Impactos sociais da automação: o caso do Japão*. São Paulo-Nobel, 1988.
- REICH, Robert. *The work of nations — preparing ourselves for the 21st Century capitalism*. New York: Alfred A. Knopf; 1991.
- ROMANO, Roberto. Autoridade e poder na vida acadêmica. In: FÁVERO, Maria de Lourdes (Org.). *A universidade em questão*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

- SAES, Décio. *Os intelectuais e suas associações*. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Org.). *Os intelectuais nos processos políticos da América Latina*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1985.
- SANTA ANA, Júlio de. A nova máscara do imperialismo. In: *Encontros com a civilização brasileira*, n.14, ago. 1979, p.35-49.
- SOBRAL, Fernanda A. da Fonseca. *Ciência, tecnologia e poder: os interesses sociais na pesquisa*. Brasília: Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, 1988. Tese de doutorado.
- VIEIRA, Sofia Lerche. *Universidade federal nos anos 80: o jogo da política educacional*. São Paulo, PUC-SP, 1990. Tese de doutorado.

Recebido em 22 de março de 1994

Pedro Rabelo Coelho, doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professor titular do Departamento de Administração Escolar da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

One of the objectives of this paper is to Understand the modifications of the capitalist modes of production at the end of the present Century, at the international as well as the national levels. It attempts at the same time to explain the crisis of the Brazilian Public University, Identifying the challenges which are presented to those who Struggle for the integration of the academic work to the political process of bringing about a democratic Society. The paper is divided into two parts. The first part deals with a "new international economic order ", emphasizing mainly the appearance and the performance of the international organic elite as well as the scientific-technological revolution with its consequences for the labor division and the collective organization of Workers. The Second Part discusses the problem of the University teachers as Workers and their involvement in the political-syndicalist struggles. Finally this paper points out the challenges to be faced by the teachers movement in the construction of a truly public University.

Cette étude a pour but, d'abord, comprendre les transformations du moyen de production capitaliste à la fin de ce siècle, qu'il soit dans la conjoncture internationale ou alors dans la nationale, en essayant d'expliquer la crise de l'Université publique brésilienne ensuite reconnaître les défis de ceux qui luttent dans la perspective d'intégrer le travail académique au processus politique de la construction d'une société démocratique. Elle est organisée en deux parties: la première traite de le "nouveau ordre économique international" (NOEI) en relevant surtout l'apparition de l'élite organique internationale et la révolution scientifique-technologique avec ses conséquences dans le partage du travail et dans l'organisation collective ouvrière. La deuxième discute la problématique des enseignants universitaires dans la condition d'ouvrier et leur participation dans les luttes politico-syndicales, en arrivant à la fin vers les défis que le mouvement des enseignants trouve lors de la construction d'une véritable Université publique.

Comprender las transformaciones del modo de producción capitalista en este final de siglo, tanto en el plano de la conjuntura internacional como de la nacional, buscando explicar la crisis de la Universidad pública brasilera, y reconocer los desafíos que se presentan a los que luchan en la perspectiva de integrar el trabajo académico en el proceso político de construcción de una sociedad democrática: éstos son los objetivos de este estudio. El está organizado en dos partes. La primera aborda la "nueva orden económica internacional"(NOEI), destacando principalmente el apareamiento y la actuación de la elite orgánica internacional y la revolución científico-tecnológica con sus consecuencias para la división del trabajo y la organización colectiva de los trabajadores. La segunda parte discute la problemática de los docentes universitarios en su calidad de trabajadores y su comprometimiento en las luchas político-sindicales, haciendo mención, al final, al desafío que el movimiento docente enfrenta para la construcción de una verdadera Universidad pública.

*Meninos e Meninas de Rua: o que Sabem e como pensam**

Clair Ribeiro Ziebell

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

Fernando Becker

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Busca esta investigação rastrear, num primeiro momento, o que sabem meninos e meninas de rua sobre família, educação-escola, riqueza-pobreza, saúde-doença, FEBEM, juizado, polícia, violência, salário-trabalho, entre outros tópicos. Num segundo momento, busca investigar como pensam, isto é, sua capacidade organizadora desses saberes ou sua lógica. A análise do primeiro tópico revela expressões, sentimentos e comportamentos, como: aceitação, crítica, revolta, passividade, ironia, raiva, ódio, tristeza, afeto, desafeto, denúncia de perplexidade diante da realidade social. A análise do segundo, valendo-se de epistemologia genética piagetiana e da lógica formal, orienta-se pelas categorias: narrativa de ações, controle do tempo, fragmentos — totalidade, afirmação seguida de conjunção adversativa, o raciocínio hipotético-dedutivo, argumentação concatenada. Esta pesquisa procurou, pelas vias combinada da epistemologia genética piagetiana e da pedagogia freireana, delinear os pressupostos de um caminho capaz de recuperar o significado do processo de construção do conhecimento e da relação pedagógica fecunda, com vistas ao processo educacional escolar, em particular o de alfabetização, desses sujeitos.

•Determinados pelo subtítulo da pesquisa, dividimos este texto em duas partes: 1º) o que sabem meninos e meninas de rua, redigido por Clair Ribeiro Ziebell, sob o título: "Do censo comum à conscientização possível e, 2º) como pensam, redigido por Fernando Becker, sob o título: "Lógica subjacente à fala de meninos e meninas de rua". Esta distinção impõe-se para que o leitor se situe numa ótica claramente interdisciplinar. Clair pensa o tema sob o ponto de vista dos movimentos sociais (MNMMR) e do serviço social. Fernando trabalha com a Epistemologia Genética piagetiana. A fecundação recíproca destas óticas, no sentido interdisciplinar, poderá ser feita pelo leitor.

Do senso comum à conscientização possível

Em nossa atuação com meninos e meninas de rua de Porto Alegre, tínhamos em vista a sua organização. Neste sentido, o projeto "educador social de rua" aparecia como uma mediação necessária. Nosso suporte e retaguarda era constituído pelo Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), onde buscávamos subsídios pedagógicos e nos fortalecíamos como grupo, trocando experiências e, sobretudo, acumulando dados. Esta pesquisa visa à sistematização desses dados e à construção de conhecimento a partir deles, buscando, por este caminho, a melhor compreensão desse processo e das possibilidades e limites dessa organização nacional de meninos e meninas de rua. O projeto "educador social de rua" consiste numa prática educativa que se realiza no próprio espaço da rua, onde se encontram as crianças; materializa-se na figura do educador social de rua, que realiza, sistematicamente, em grupos, um trabalho de abordagens dos meninos(as), que com o decorrer do processo vai ganhando dinamicidade e evolui, num primeiro momento, para agrupar meninos e meninas, ajudá-los nas dificuldades do dia-a-dia, e, num segundo momento, pensar a organização para a defesa dos seus direitos. Em Porto Alegre, a comissão local do MNMMR executou o projeto, de 1987 a 1990 (Ziebell et al., 19-; Bulgarelli, 1987).

Na convivência nas ruas, nos encontros e nas entrevistas, deparamo-nos com as representações desses sujeitos sobre: família, educação-escola, riqueza-pobreza, saúde-doença, FEBEM (Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor-RS), juizado, polícia, salário-trabalho, entre outras.

Dadas a riqueza e a complexidade dos conteúdos e nossas condições objetivas de trabalho, delimitamos nossa fala aos aspectos referentes à possibilidade de superação do senso comum. Este processo de ruptura com o senso comum tem por base nossa concepção teórica a respeito da tensão permanente que deve existir entre ação e reflexão. Teoricamente, utilizaremos as categorias de reprodução e resistência para

a compreensão do processo que leva a conscientização, entendida como: "Tomar posse da realidade... olhar mais crítico possível da realidade, que a desvela para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante" (Freire, 1979a, p.29)¹. Quanto ao pensamento de meninos e meninas sobre os temas já elencados, percebemos, em suas expressões, sentimentos e comportamentos como: aceitação, crítica, revolta, passividade, ironia, raiva, ódio, tristeza, afeto, desafeto e denúncia, dentre outros, denotando uma concepção de mundo impregnada de senso comum que, segundo a concepção de Gramsci (apud Maciel e Cardoso, 1989, p. 166), "é a forma de pensamento própria das massas, onde se encontram articuladas de maneira bizarra elementos da ideologia dominante e elementos surgidos de sua própria realidade de vida, expressando uma concepção de mundo ocasional e desagregada". Os momentos de lucidez que se evidenciam no senso comum representam as bases de uma nova e independente concepção, ou seja, constituem instituições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano, mundialmente unificado.

Este núcleo positivo do senso comum é o que Gramsci (apud Maciel e Cardoso, 1989, p. 167) denomina de bom senso, ou seja, expressão embrionária de uma concepção de mundo própria que se manifesta na ação, merecendo ser desenvolvida em algo unitário e coerente.

Na fala das crianças aparecem as duas formas de pensamento que, para melhor compreensão, vamos relatar separadamente, embora constituem elementos de um único processo. Como elementos que reproduzem a ideologia dominante, destacamos as representações de alguns meninos e meninas em torno dos temas já elencados.

Referindo-se à escola, J.O.R., ao explicar porque não mais a freqüente, assume para si e seu grupo familiar a responsabilidade do fracasso: "A escola era legal, mas eu não fiquei na escola por causa familiar. Chamavam meus pais no colégio, eu baguncei uma vez, daí (me) expulsaram". Outro menino dizia não aprender matemática, usando a

¹ Nosso entendimento dessas categorias neste estudo relaciona-se com as formas de consciência social, sendo reprodução aquelas formas alienadas próprias da sociedade capitalista e resistentes à ruptura com o senso comum e a alienação, base para o processo de conscientização. (Cf. Chauí, 1989, e Giroux, 1986.)

expressão "porque não sou muito bom". Ele acabou abandonando a escola, por esse motivo, apesar de ir muito bem em outras disciplinas como português e ciências.

Sabemos que esta é a rotina de nosso projeto educacional convencional — público ou privado — que, apesar de inadequado à realidade da maioria de seus alunos, ainda provoca neles sentimentos de incompetência, fracasso, falta de inteligência ou de caráter. Percebe-se, também, o conformismo dos meninos e das meninas em ter de freqüentar escolas especiais, abertas ou alternativas, justificando como melhor este tipo de escola (algumas o são, outras não), como no depoimento de J.O.R. ao dizer que "a escola aberta" talvez fosse a saída porque possibilitaria "que eu estudasse comigo mesmo, só ia lá pegar os materiais". Porém, logo a seguir, continua: "outro jeito era com a professora passando no quadro, acho que podia ser melhor, mas não tenho esta chance". Dizem, também, que a escola é boa e, ao serem questionados sobre as razões de não permanecerem nela, explicam que é por decisão própria; no entanto, acrescentam que a professora era chata, violenta e que não gostavam dela. Vejamos um trecho da entrevista com a menina M.O.L., 12 anos:

E.: — M.O.L., tu achas a escola boa?

M.O.L.: — Acho, eu gosto de lá, mas...

E.: — Mas... não ficaste por quê?

M.O.L.: — Porque eu não queria. A professora era muito chata, eu não gostava dela.

E.: — O que ela fazia, que era chata?

M.O.L.: — Ah, tia, ela dava puxão de orelha na gente, puxão de cabelo na gente... eu não gostei de lá, eu estava quase... mas eu não fiquei lá, eu não sei escrever nem lê.

E.: — Tu gostarias de aprender a ler e escrever?

M.O.L.: — Gostaria. Ah, tia, aquele dia a senhora falou que ia botar nós no cursinho. Agora não tem mais cursinho, né, tia, a FEBEM incendiou ne?!!

Percebe-se na fala de M.O.L., contradição e conformismo. Contradição quando afirma que a escola é boa, que saiu porque quis, e, ao mesmo tempo, denuncia agressões sofridas pela professora da qual

afirma não ter gostado. Porém, não relaciona sua saída com o comportamento da professora. Conformismo porque, apesar de não ter aprendido a ler e escrever, embora tenha vontade de aprender, a menina sai da escola e não se rebela contra a situação. A contradição e o conformismo são conseqüências da atuação discriminatória da escola que, entre outras instituições, é uma das veiculadoras da ideologia dominante.

Ainda ilustrando um pouco mais as conseqüências dessa dominação, citamos um relato, feito em dezembro de 1991, em reunião de avaliação de programas que atuam com meninos e meninas de rua, em Porto Alegre. Uma educadora explicava que às vezes se torna difícil detectar quando uma criança está alfabetizada, porque ela não lê na frente da educadora ou colegas, escondendo por algum tempo que está lendo, até ser surpreendida lendo, em algum canto afastado, ou fazendo alguma observação que demonstra mudança significativa em seu processo de aprendizagem. Este processo traduz a insegurança decorrente do sentimento interiorizado pelas crianças de que não são capazes, são pouco inteligentes, doentes, enfim, impossibilitadas de aprender como os demais colegas, o que faz com que duvidem quando este "prognóstico" não se confirma.

Perguntamos: até quando continuaremos coniventes com essa situação, enquanto nossas crianças acabam nas ruas, tendo a escola da "vida" ou da "morte" (?) como única alternativa de aprendizado?

Alguns meninos e meninas justificam até atos de violência contra eles, como, por exemplo, esta opinião em torno da chamada "Operação Papai Noel" (operação planejada e executada pela Brigada Militar para conservar afastados meninos de rua da zona mais movimentada do comércio de Porto Alegre, na época de compras natalinas): "É pro Natal ficar mais alegre, mais feliz, pras pessoas que não cheiram, não roubam, não são violentas". Percebe-se o quanto a ideologia dominante é reproduzida e quão grande é sua capacidade de se colocar como única e verdadeira para toda a população, levando os indivíduos a aceitarem que os que não se "enquadram" a determinados tipos, modelos, são prejudiciais, devem ser afastados do convívio dos ditos normais, restando a atitude conformista apoiada na explicação de que sempre foi assim.

Este tipo de comportamento é reforçado por paradigmas funcionais que ao interpretarem a realidade o fazem de forma unilateral e mascarada, apontando como disfunções aquelas contradições que viabilizam a exploração e a dominação da grande maioria da população. Perguntamos quão normais e funcionais são as pessoas e organizações que, em nome do "bem-estar" e da "tranquilidade" de uma elite, prendem, surram, discriminam, matam, negando um mínimo de respeito às crianças que, já antes de nascer, têm negados seus direitos à habitação, saúde, alimentação, educação e tantos outros direitos. Perguntamos, também, quão normal é uma sociedade que vai mais além, exterminando em massa suas crianças e seus adolescentes quando estes ousam passar do conformismo à resistência, optando pelo confronto e reivindicação dos direitos que lhes são negados. Esta legitimação da violência se estende, também, à família, como se percebe no discurso dos meninos e das meninas que, apesar de a terem abandonado, a defendem e a justificam, mesmo quando ela responde a eles com violência. Chegam a manifestar, até, a vontade de retornar à família, quando estiverem em melhor situação (emprego, escola, sem drogas). Isto fica claro na afirmação de A.J.O.: "Já levei batida, até de minha avó. Ela me xinga e eu fico quieto porque ela é mais velha. Acho legal que ela me dá conselho pra mim não usá mais droga, pra começa a trabalha, mas eu não consigo atende o conselho dela. Eu gosto muito da minha avó." O mesmo acontece na fala da A.L.B.: "Eu fico na base de dois, treis ano sem í em casa. Daí, eu fico na base de meia hora só em casa e saio fora, sabe. Não consigo agüenta fica em casa... Então eu tenho este remorso, então eu não consigo fica em casa, né dona, por isso."

Nesses depoimentos nota-se que a família, por mais "disfuncional" que pareça, tenta exigir dois filhos comportamentos socialmente aceitos como: estudar, trabalhar, não usar drogas, não roubar, mesmo que até convivam e sobrevivam do uso da droga, do roubo que a criança faz ou traz para casa. É um comportamento ambivalente: pune e usufrui daquilo que ocasionou a punição. Esta ambivalência repercute negativamente na criança que não consegue ter um referencial forte o suficiente para nortear sua ação, expressando gratidão, mesmo que implícita, pela ação que teoricamente é condenada.

A canção "Meu Guri", de Chico Buarque de Holanda ilustra muito bem nossa reflexão:

Olha aí/é o meu guri, olha aí/é o meu guri/Ele chega, chega suado e veloz do batente./Traz sempre um presente pra mim encabular./Tanta corrente de ouro seu moço./que haja pescoço pra enfiar./Me trouxe uma bolsa/já com tudo dentro./chave, caderneta, terço e patuá./Um lenço e uma penca de documento/pra finalmente eu me identificar...

A sensibilidade do artista dá conta da realidade desses meninos que, como tantos outros meninos que habitam as ruas do país, saem de casa em busca de melhores condições de vida, por causa da violência de avós, mães, padrastos. Fogem da violência familiar e acabam encontrando, nas ruas, outra violência mais refinada, direta e radical, que tem levado, não raras vezes, até a morte. Além disso, também entre eles mesmos, reproduzem atos violentos, como acontece nas brincadeiras, competições, trabalho ou, ainda, contra a população que lhes é hostil. Esta violência é, também, reprodução da violência social, econômica, política e cultural, violência da qual a sociedade brasileira é, historicamente, mentora e maestra.

A fala dos meninos e das meninas aponta também para o outro lado: o do inconformismo e da resistência a todo tipo de violência sofrida, esboçando sinais de uma nova consciência e de um conseqüente engajamento na luta pela transformação dessa realidade. Trata-se de uma participação, ainda tímida, mas que avança progressivamente para um processo de organização mais amplo.

Ao refletirmos sobre as formas de resistência, forjadas pelas crianças e pelos adolescentes, faz-se necessário pontuar algumas questões iniciais que norteiam nossa reflexão, a saber:

1. Que o modo de vida desses meninos e dessas meninas por si só já dá conta da força que possuem e de como na luta cotidiana resistem à fome, à doença, ao desamor, à violência e à discriminação, e como encontram formas criativas e lúdicas para enfrentar as várias situações com as quais se deparam: tanto agrupando-se, criando gírias que praticamente substituem o vocabulário considerado correto, tanto trocando

informações de seu interesse (como a situação das instituições de assistência que freqüentam, polícia, pessoas novas que se aproximam do espaço que ocupam) ou testando relacionamentos e confianças. Este entendimento, no entanto, não significa de nossa parte uma concepção basista, romântica, que confia aos meninos e às meninas um poder que não possuem e um saber que prescinde do educador e de outros segmentos que venham em defesa dos seus interesses. Nossa convivência com eles, se algo teve de "romântica", constituiu-se pela relação abertas e amorosa que sempre estabelecemos com eles e que em geral foi recíproca. De resto, presenciamos a mesma violência, sentimos a mesma angústia, ainda que em graus menores, um vez que não vivemos nas ruas, apenas ouvimos suas histórias, compartilhamos alegrias, mas sobretudo anseios e medos. Também organizamos formas de defesa e denúncia a partir dos dados da realidade colhidos junto aos mesmos. Algumas vezes também nós, educadores, fomos perseguidos, discriminados e levados de camburão para a delegacia, tendo como culpa o fato de sairmos em defesa das crianças violentas pela polícia. Mesmo assim, não conseguimos avaliar a dimensão desses atos na vida das crianças porque esta perseguição contra nós não é contínua e, ainda, porque, devido a nossa própria condição social, possuímos instrumentos de defesa mais respeitados e também a nossa condição de adultos — capazes de elaborar melhor essas situações, embora algumas "marcas" permaneçam.

2. Nossa convivência com os meninos e as meninas de rua nos fez sentir, como refletiu Paulo Freire com educadores de rua em São Paulo, "em eterno pasmo pedagógico", desde o perguntar-se "o que fazer?", "como fazer?", até a incredulidade, a dificuldade de compreender como crianças de 3, 4 anos de idade conseguem sobreviver em condições que poucos adultos suportariam.

O que sente uma criança que, muito cedo, tem a rua como único espaço transitável está contido na história que A.N.D. contou de sua vida:

"Este é mais um menininho de rua que está atirado, perdido, abandonado. Eu, um menininho de apenas 8 anos de idade, que não tenho onde morar a não ser atirado pelos cantos da cidade, tendo que passar frio e fome. Que não tenho onde comer a não ser batendo de porta em

porta, pedindo ao menos um pedacinho de pão ou um restinho de comida para mim. Ninguém gosta de mim, ninguém me dá atenção. Aqueles caras policiais só vêm pra me dar em mim. Até hoje ninguém sorriu pra mim e eu não pude sorrir pra ninguém. Sou triste, sozinho, sou quieto!!"

Não ousamos comentar, neste momento, essa fala, deixando a critério do leitor a interpretação e os questionamentos sobre essa dolorosa realidade com a qual a maioria da sociedade convive serenamente.

Voltando a nossa reflexão sobre as formas de resistência, vamos encontrar, nas falas dos meninos e das meninas, elementos que anunciam que, no seio das mesmas instituições que os oprimem e os dominam ideologicamente, se forjam espaços contraditórios que possibilitam a formação de uma contra-ideologia. Espaços esses que, ao propiciarem o encontro com alguns educadores que não compactuam com o autoritarismo institucional e que vêem nos meninos e nas meninas o sujeito, o cidadão, a criança, o filho da classe trabalhadora, contribuem pela presença reflexiva, solidária e educativa. Esta presença leva à ruptura com o senso comum e, a médio e a longo prazos, à conscientização. Conscientizados, podem eles próprios defender seus direitos e engajar-se na luta mais ampla pela transformação da sociedade, como articuladores de seus interesses de classe. Isto se percebe nos encontros e entrevistas onde expressam opiniões que representam crítica e negação dos papéis desempenhados pelas várias instituições, apontando suas contradições, seus limites e até suas alternativas, mesmo que essa crítica, num primeiro momento, tenha como único espaço alternativo a rua.

Reinaldo Bulgarelli (19—), educador de rua em São Paulo, escreve: "é importante percebermos que não são apenas carências, misérias e necessidades, mas também potencialidades. Não estão nas ruas apenas esperando ajuda, mais já saíram à luta; não se conformam com o que possuem e não aceitam tudo pronto, pois querem participar".

Como exemplo de que estão nas ruas também pelo inconformismo, ouvimos A.L.B., falando sobre a vida na sua família: "Bom, a vida a gente levava devagarinho, era meio chata. É que, às vezes, faltava coisa. Eu tinha que lutar muito, trabalhar demais". Para continuar resistindo, mesmo sem a família, procuram nos amigos que fazem na rua substituições que

compensem a falta de afeto, como aparece nesta observação do A.N.D.: "Minha família são os companheiros de rua. São tri comigo e faço tudo pra ser legal com eles. A gente conversa, brinca, se diverte". Se entendermos família não como núcleo isolado, mas como uma das instituições contraditórias que reflete em seu bojo a sociedade patriarcal e as necessidades de reprodução de mão-de-obra barata para o capital, construiremos uma posição teórica que ultrapassa a atitude ingênua de culpar esta família, para chegar à atitude crítica do entendimento desta realidade como uma totalidade cujas partes encontram-se intimamente articuladas, determinando-se mutuamente.

Compreende-se, então, desse ponto de vista teórico, que, quando os meninos rejeitam a família, rejeitam, de fato, um modelo "determinado" de família, que não mais corresponde à realidade. Isto está implícito na fala de AND., já citada anteriormente, onde, ao mesmo tempo que demonstra afeto e compreensão das atitudes da avó, conclui que não é possível seguir seus conselhos: "Ela me dá conselhos pra não usá mais drogas, pra começa a trabalha, mas eu não consigo atender o conselho dela."

Há, ainda, o sentimento de culpa, revelado por alguns, por não conviverem mais com o grupo familiar. Ouçamos A.L.B.: "Então eu tenho este remorso, então não consigo fica em casa, né dona, por isso!" Para entender esta afirmação, precisamos relacioná-la com sua descrição anterior sobre como era a vida em família: "Bom, a gente levava a vida devagarzinho, era meio chata. É que às veis faltava coisa. Eu tinha que luta muito, trabalha demais." Somam-se a estas reflexões, as demais acerca da violência familiar. Não é difícil compreender que há lógica quando os meninos e as meninas, apesar do desejo de estar junto aos seus, pelas condições reais desta convivência, acabam procurando, em outros espaços, em geral na rua, melhores condições de sobrevivência. Acrescente-se a isso que a rejeição ao modelo autoritário e contraditório da família não se dá apenas nas classes mais empobrecidas; vale o mesmo para a violência ou abusos de todo tipo que são comuns às diversas classes. Sabe-se, hoje, que violência, abuso sexual e abandono são comuns à classe social mais elevada. O que faz com que pareça haver maior incidência entre os mais

pobres é a forma discriminatória e desrespeitosa como estas famílias vêm sendo tratadas ao longo da história de exploração e empobrecimento crescente a que vêm sendo submetidas. É aviltante, por um lado, o tipo de ingerência da maioria das entidades ditas promotoras de "Bem-Estar" (juizados, FEBEMs, algumas entidades religiosas e leigas, polícia) junto aos meninos e às meninas de rua e, por outro lado, a ação dos meios de comunicação social com suas manchetes sensacionalistas e tendenciosas. Mesmo com a garantia constitucional de inviolabilidade do direito à privacidade e proteção da família, à criança e ao adolescente em especial, ainda presenciamos espancamentos, invasão policial armada nas favelas, muitas vezes sem nenhuma autorização judicial (exemplos disso são vários incidentes presenciados e vividos por educadores na vila Tronco e nas ruas centrais de Porto Alegre) ou, simplesmente, o recolhimento de meninos e meninas à Divisão Para Menores (DIPAME-Polícia Civil) e à FEBEM.

Relacionada, ainda, à família está a questão trabalho-salário. A maioria dos meninos está nas ruas para ganhar dinheiro para si e para o grupo familiar, alguns poucos atuando no mercado formal (minoria), a maioria em biscates e mercado informal como vendedores, engraxates, limpadores e guardadores de carro, entre outros. Alguns meninos preferem o ganho informal, pois dizem ganhar mais, não possuem horários para cumprir, patrões para obedecer. Isso está explícito na afirmação de J.V., 17 anos: "O que eu gostava de ter?! Uma casa minha, uma loja minha, trabalha pra mim — que nunca gostei de trabalhar prós outros. Por causa que se a gente tá doente e um dia a gente perde aquele dia, se a gente não pode ir naquele dia, e assim a gente nunca consegue nada." Embora sua fala pareça esgotar-se numa atividade individualista, detectamos, no resto do depoimento, elementos mais significativos que denotam uma crítica ao trabalho formal e às relações decorrentes do mesmo, como na constatação de que trabalhar para os outros não leva a nada. Está contida, aí, a negação da relação comum entre capital e trabalho, em que até o direito a faltas justificadas, garantidas pela legislação trabalhista, lhes é negado. Sabemos, por outras fontes, do controle do número de atestados médicos, do não pagamento do salário integral (consta na carteira um

salário e recebem outro), de demissões quando um empregado não consegue (mesmo que por doença, à vezes causada pela própria atividade) integrar-se ao ritmo de produção desejada. Destacamos, ainda, a ênfase no: "assim a gente nunca consegue nada" que é a certeza de que trabalhar para o outro não proporciona condições de emancipação, de usufruto, de ser.

Há também, forte sentimento de ambivalência por parte dos meninos e das meninas, o que, no entanto, não desqualifica suas reflexões, críticas e seus posicionamentos feitos em outros momentos. Como exemplo, J.A.V., mesmo ao criticar o trabalho para os outros, em certa ocasião deu este depoimento: "Eu gostaria de trabalhar numa agência, assim, de fazer lá esses negócios... Senão, vou sê fiscal de obra Por causa que, desde pequeno, eu quis ser. Achava um negócio interessante, conhecer todo este tipo de coisa e fiscal de obras ganha muito dinheiro." Percebe-se que, embora se contradiga com relação a trabalhar em uma agência ou como fiscal de obras, o que significa trabalhar para os outros e não para si, como em outro momento mencionava, há coerência quando explica que o fiscal tem algumas vantagens como: conhecer muitas coisas e ganhar mais dinheiro.

Outro aspecto importante a ressaltar, tanto no trabalho forma! como informal, é a possibilidade, mesmo que mínima, do usufruto de bens. Diz J.A.V.: "Tem gente que consegue, mas tem que trabalha muito, para ter uma casinha de material. Trabalha um ano pra tê uma casinha, mais um ano pra tê um carro, mais um ano pra compra mais alguma coisa. Eu sempre quis ter uma bicicleta, de papel (*com nota fiscal*), minha mesmo, anda com roupa bonita, anda limpinho, com dinheiro no bolso. Nada que é dos outros, nada robado...". Acrescenta F.U.N., falando sobre como usa o dinheiro que ganha: "Gasto, compro refri, compro mortadela, jogo fliperama ...". Continua J.M.: "Compro roupas, calçados, essas coisas". Destacamos, dessas falas, a consciência do tempo de trabalho gasto para que se possa adquirir algum bem e, ainda, o fato de perceberem que só alguns conseguem, em especial, os bens mais sofisticados e duráveis, como casa, automóvel. E o desejo forte de possuir algo de seu como a bicicleta, ter roupas bonitas e, sobretudo, não ser constrangido a toda hora sobre a

legalidade da posse ("ter o papel"). A preocupação com o "papel" deve-se ao fato de que, quando aparecem com roupas novas ou algum objeto, mesmo que tenham adquirido pelo trabalho, são constrangidos pela polícia a comprovarem que é fruto de roubo — tratamento discriminatório e preconceituoso a que são, não raras vezes, submetidos.

Já ouvimos de muitos meninos e muitas meninas a alegação, ao se referirem a essa situação, de que tanto faz trabalhar ou "roubar", uma vez que com o trabalho é difícil adquirir algo e, ainda, quando o conseguem, são tratados como ladrões. Nesta linha de reflexão, acabam concluindo, muitas vezes, que "roubar" é mais vantajoso. Acrescente-se a isso que a maioria dos meninos considera o roubo, a prostituição e a mendicância como trabalho e de certa forma, em muitos aspectos, são "trabalhos" que lhes possibilitam maiores vantagens, inclusive de usufruto no sentido de, não raras vezes, ganhar mais nesse tipo de trabalho do que em outros considerados legais e de acordo com as regras "morais" da sociedade. Afirma Galeano (1991) que "o delito é para os meninos a única maneira de praticarem a propriedade privada". Essa reflexão, indubitavelmente verdadeira, exige muita coragem para ser dita, pois convivemos com a incoerência e a hipocrisia de uma sociedade que, como o próprio autor diz: "adora as coisas e despreza as pessoas". Uma sociedade que sabe punir, como ninguém, em especial a classe trabalhadora quando esta ousa querer, também para si, alguns dos bens que, a todo momento, são exibidos pela mídia. E, o que é mais sério, passando a idéia de que *ter* é garantia de felicidade, de *ser*. Na realidade, o "ter" — condição necessária mas não suficiente do ser — é garantido apenas para uma minoria, sobrando, para a grande maioria, o trabalho pesado, a sub-habitação, o desemprego e, para uma minoria crescente, a rua como alternativa de sobrevivência, ou seja, como negação do ser.

Problemática é a relação dos meninos e das meninas com as instituições da sociedade civil com a qual contracenam e se confrontam. Contradizendo alguns sentimentos de conformismo, acima referidos, aparecem sentimentos de perplexidade diante da realidade social, como expressa L.U.N., num encontro de meninos em Porto Alegre, em que houve um momento muito forte de denúncia por parte dos meninos em

relação à operação "Papai Noel", também, já referida: "Tia, eu só quero que a senhora me explique, como é que eu, que vivo sempre na rua, não posso passar o Natal na rua, tenho que ser preso. E os outros que têm casa, tem tudo, podem ficar na rua, numa boa? Me explica, tia, me explica que eu quero entender". É um momento rico de reflexão, de tomada de consciência de que algo não está certo, que há, no mínimo, incoerência na forma de proceder da sociedade. A classificação da polícia como a instituição mais violenta, apesar de não ser a única, constituiu, também, uma tomada de consciência marcante. A violência policial é praticamente a única que os meninos e as meninas não perdoam. Um deles nos interpelava, certa ocasião, a respeito do dístico: "Vamos viver sem violência", inscrito nas portas dos carros da Brigada Militar. O menino perguntava ironicamente: "Por que escrever aquilo se eles são os pior? Os que mais são violentos?"

Com relação a policiais, as denúncias são inúmeras: de prisão sem motivo, falsas acusações de roubo, apreensão do produto roubado — do qual se apropriam os PMS, segundo outras informações —, criando-se assim um círculo vicioso: roubo, prisão, extorsão, roubo... Alegam ainda que a prisão, na maioria das vezes, é acompanhada de tapas, "cascudos" e tratamento pejorativo como "ladrões", "trombadinhas"... Essas agressões, como já citamos algumas vezes, foram realizadas em nossa presença e, em alguns momentos, era dirigida a nós, educadores. Existe, inclusive, na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), um processo encaminhado em 1989, como alternativa encontrada para apurar fatos como esses; desse processo, até hoje não se tem notícias. Muitas denúncias desse tipo (a maioria entregue em audiências públicas, com divulgação na imprensa), encaminhadas à Secretaria de Segurança Pública de Porto Alegre, de 1987 a 1992, não tiveram resposta. Denúncias que se referem à violência policial em plena vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente, o que mostra o desrespeito aos direitos conquistados nesta lei, como os próprios meninos relatam: "Nos obrigaram a ir para a parede e a deitar no chão. Em seguida, nos revistaram e começaram a chutar nossas pernas e foram chamando um por um... e agredindo a socos, cacetadas e pontapés. Os soldados diziam pra se ajoelha e pedi perdão..."

nos jogaram o livro do Estatuto na nossa cara e mandaram cada um prum lado... e diziam: pode ir ao juiz procurar teus direitos... Menores que andam no centro são agredidos por brigadianos que abusam da lei..." Esse relato foi feito por um dos meninos por escrito e denota o abuso de poder e, conseqüentemente, o descumprimento da lei, por parte daqueles que são os que, em tese, deveriam cumpri-la. Esse relato de A.L.B. nos dá conta do grau de consciência que ele possui: primeiro, por conhecer seus direitos (na noite da agressão ele andava, inclusive, com o Estatuto na mão); segundo, por trazer essa agressão para a denúncia pública e, por fim, pela capacidade de relatar e criticar um ato do qual foi protagonista.

Alguns dias após esta ocorrência, sem que nada houvesse mudado, novamente alguns meninos participaram de uma das reuniões da Comissão Local do MNMMR, trazendo novas denúncias, segundo as quais não podiam sentar na praça ou trabalhar nesse local, sendo obrigados pela PM a perambular por locais afastados do Centro. Era grande, nessa ocasião, a revolta dos meninos, que se diziam humilhados perante a sociedade. "E a nossa cara perante a sociedade, como fica?" AJO. dizia: "Isso é constrangimento da lei." Percebe-se, claramente, a consciência do direito adquirido enquanto cidadãos e o fato de procurarem o MNMMR ao qual se filiam, espontaneamente, para, de forma mais ampla, reivindicarem o cumprimento da lei.

Salientando o esforço crítico dos meninos e das meninas de rua, emerge a consciência da divisão da sociedade em classes, identificadas pela afirmação da existência de ricos e pobres. Há meninos que caracterizam os ricos, primeiro, pela origem da riqueza: há os que são ricos por herança; os que são ricos porque são espertos (em especial na sua relação com o pobre); os que são ricos porque Deus quer e, por fim, há uma categoria de ricos (rara) que ficaram ricos pelo estudo e pelo trabalho. Esta última categoria é, até, justificada pelos meninos e pelas meninas como uma forma permitida de riqueza. Isto aparece em alguns depoimentos que, ao denominarem o rico de "burguês", afirmavam que burguês que não era explorador era o que tinha se tomado rico pelo trabalho. Identificam a classe dos ricos ou burgueses pelos bens que possuem e usufruem: "Ricos são finíssimos, têm casa de três andares, possuem carro, vão para onde querem, compram tudo de bom..."

Identificam o pobre de uma única maneira: é aquele que não possui. Por que os pobres não possuem? Por não serem espertos, são esquecidos por Deus, não receberam herança ou, ainda, por culpa do governo. "Pobre come mal, não possui casa, luz, água, ... pobre não tem condição de pagar..."

Embora saibam da existência das classes, caracterizam-nas e tentam explicá-las, a maioria atribuindo a Deus um papel fundamental na "sorte" de os indivíduos serem ricos ou pobres—além da condição de ser esperto, ganhar herança ou, até, pelo trabalho. É o nível da consciência ingênua ou, no máximo, semi-intransitiva, de que fala Paulo Freire (1980, p.26): "Num primeiro momento, a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. Noutros termos, na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal, fundamental, não é uma posição crítica, mas ingênua. Esta tomada consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência".

A definição de classe social dos meninos também nos chama a atenção, pois, a classe burguesa, no entendimento deles, é fracionada: há quatro tipos de ricos, enquanto pobre é um só. O rico não é identificado como aquele que detém os meios de produção, e, sim, como aqueles que pode usufruir de casas, roupas, comida, lazer. A maioria descreve a realidade como ela se manifesta na aparência, sem entender suas causas, o que existe atrás desta aparência.

Este texto por si só não dá conta da profundidade dos depoimentos dos meninos e das meninas, mas delinea a alguns aspectos que julgamos importante analisar. Os temas dos demais companheiros de pesquisa certamente abordam com pertinência questões específicas de suas áreas de saber, o que qualifica nosso trabalho. Quanto a nós, esperamos, pelo menos, contribuir para mudar a imagem que a sociedade ainda tem das crianças; contribuir através, não só de nossa postura político-pedagógica, mas, principalmente, confrontando este imaginário da população com a argumentação dos próprios sujeitos, o que revela, não mais a criança abstrata, discriminada e estereotipada, mas o ser concreto, cidadão-criança, nem perfeito, nem imperfeito, mas pessoas em desenvolvimento, com seu saber, sua ambivalência e, sobretudo, com sua humanidade.

Para concluir, fazemos nossas as palavras de José de Souza Martins (1991):

Gostaríamos, igualmente, que este nosso trabalho encorajasse os pesquisadores das ciências sociais a trabalharem mais amplamente com a concepção de que os mudos da História, os deserdados, banidos e excluídos, os sucateados pelas conveniências do poder e do capital, são cada vez mais sujeitos do processo histórico. Reconhecendo que há neles uma rica inteligência dos processos e situações em que estão envolvidos. Nesse caso, particularmente, esses sujeitos são crianças, que dão significativa demonstração de compreensão do que estão vivendo. As ciências sociais dariam um passo importante no seu desenvolvimento se reconhecessem que são *elas*, nos dias de hoje, os principais portadores da crítica social. E que já não são *elas* o instrumento dessa crítica, como foram no passado. Quando se fala numa crise da sociologia, convém ter em mente que grande parte dessa crise decorre do rompimento das relações entre os cientistas sociais e aqueles grupos e classes da população que, por sua situação social de excluídos, ganham uma perspectiva crítica, rica e penetrante em relação ao estado em que a sociedade se encontra. Mesmo que essa visão sofra as reconhecidas deformações de uma alienação que oculta aspectos fundamentais da realidade social Mas esse é, certamente, ponto de partida mais rico e questionador do que os compromisso e perspectivas que têm bloqueado o pensamento sociológico.

A lógica subjacente à fala dos meninos e das meninas de rua

A análise que aqui fazemos de fala dos meninos e das meninas de rua orienta-se por categorias retiradas de epistemologia genética piagetiana, em especial do tratado de Piaget (Piaget et al., 1977) sobre a abstração reflexionante e da lógica formal. Essas categorias estendem-se das narrativas de ações na seqüência em que ocorreram — a mais simples seria a narrativa, enquanto ocorre a ação, o que não é o caso, aqui — até o raciocínio hipotético-dedutivo e a argumentação concatenada. A finalidade prática dessa análise é a de indicar aos possíveis educadores desses meninos e dessas meninas o teor instrumental da lógica desses sujeitos, como requisito mínimo para dar prosseguimento ao seu processo

de alfabetização e à seqüência normal da educação escolar posterior. Sua finalidade teórica é a de descobrir se crianças afetadas tão frontalmente pelos mecanismos perversos de marginalização social, atuantes em nosso meio, são incapazes, como freqüentemente se afirma, de uma atividade mental mínima necessária para enfrentar o processo normal de escolarização.

Para entender o ato significador de nossa análise, fazemos uma breve exposição da teoria de abstração reflexionante de Piaget (Piaget et al., 1977).

O processo de abstração reflexionante comporta sempre dois aspectos inseparáveis: de um lado, o reflexionamento (*réfléchissement*), isto é, a projeção sobre um patamar superior daquilo que foi tirado do patamar inferior, como acontece com a passagem da ação sensório-motora à representação; ou da assimilação simbólica pré-operatória à operação concreta, etc. De outro lado, uma reflexão (*reflexión*), "como ato mental da reconstrução e reorganização sobre o patamar superior daquilo que foi assim transferido do inferior" (Becker, 1993, p.303).

De onde vem o "material" retirado por reflexionamento? Vem de duas fontes possíveis: a) dos observáveis, isto é, "dos objetos ou das ações do sujeito em suas características materiais". O mecanismo que assim procede leva o nome de abstração "empírica"; b) dos não-observáveis, isto é, das coordenações das ações do sujeito, coordenações endógenas (ouço, observo uma criança de dois anos chamando um cavalo de "au-au", mas não ouço, não vejo, não observo a coordenação que a levou a generalizar para o cavalo o nome que atribuía usualmente ao cachorro); Piaget chama de reflexionante (*réfléchissante*) a esta forma de abstração.

A abstração reflexionante tem dois desdobramentos: a) se o objeto "é modificado pelas ações do sujeito e enriquecido de propriedades tiradas de suas coordenações" (Becker, 1993, p.303), como acontece quando uma criança de 3 anos enfileira, sem plano prévio, alguns objetos e, somente então, o constitui como totalidade, constituindo, portanto, um significado; temos, então, uma abstração pseudo-empírica (*pseudo-empirique*). É

pseudo-empírica porque aquilo que a criança retirou não está no objeto, isto é, no observável, mas nas relações entre os objetos (carrinhos), isto é, no que é não-observável; em outras palavras, a criança retirou dos objetos o que ela colocou neles e não o que lhes é próprio; e o que ela colocou neles é produto da coordenação de suas ações que fez dos objetos, inicialmente isolados, um conjunto; por isso, tal abstração faz parte da categoria "reflexionante" e não da categoria "empírica"; b) se o resultado de uma abstração reflexionante, de qualquer nível, tornar-se consciente, temos uma abstração refletida (*réflectie*); isto acontece, por exemplo, quando uma criança operatório-concreta se apropria de elementos comuns às operações de adição de unidades, dezenas e centenas.

O que significa abstração? A palavra latina *abs-trahere* significa "retirar", "arrancar", "extrair" algo de algo. Nunca a totalidade, mas apenas algo, algumas características.

O que o sujeito retira por abstração? Aquilo que ele pode retirar, isto é, aquilo que seu esquema de assimilação atual possibilita que ele retire. A abstração está limitada pelo esquema de assimilação disponível no momento; o esquema disponível é síntese das experiências anteriores, isto é, das abstrações, empíricas e reflexionantes, passadas; mas ele pode modificar este esquema. Ele o modifica por *acomodação*. Assim que um esquema de assimilação é percebido como insuficiente, para dar conta dos desafios no plano das transformações do real, o sujeito volta-se para si mesmo produzindo transformações no esquema que não funcionaram a contento. O esquema assim refeito pode proceder, agora, a novas assimilações ou retiradas (abstrações) de características dos objetos, das ações e das coordenações das ações; isto é, pode proceder a abstrações empíricas ou reflexionantes.

A abstração reflexionante dá-se sempre por dois processos complementares: a) de um lado o reflexionamento, que consiste na projeção sobre um patamar superior daquilo que foi retirado de um patamar inferior, como se fosse um refletor. Tal acontece quando a criança, já possuindo a capacidade simbólica, traz ao plano da representação o que até agora vigorava somente no plano da coordenação das ações sensório-

motoras; b) de outro lado, a reflexão, que consiste num "ato mental de reconstrução e reorganização sobre o patamar superior daquilo que foi assim transferido do inferior" (Becker, 1993, p.303). Para ficar no exemplo, aquilo que é trazido do plano das ações ou da coordenação das ações sensório-motoras é reconstruído e reorganizado, em nível endógeno, no plano da representação. Mesmo que numerosas crianças manuseassem um mesmo objeto, ainda assim não teríamos duas compreensões exatamente iguais desse objeto, pois o mundo desse segundo patamar, mundo endógeno das coordenações das ações, é diferente de uma para outra criança, pois ele depende da experiência anterior ou da história das ações dos indivíduos. Mas, e isso é fascinante no ser humano, não importa o caminho percorrido pela experiência ou pela história das ações de um indivíduo, ele poderá chegar ao conhecimento *universal e necessário*. Podemos imaginar experiências tão diferenciadas em função da geografia, da cultura, da língua, etc, como as dos esquimós, dos alemães, dos negros bauleses da Costa do Marfim, dos gaúchos, dos nativos de ilhas do Pacífico, dos índios brasileiros, dos meninos de rua provindos de realidades diferentes... Todos os sujeitos dessas experiências podem chegar ao conhecimento universal e necessário, não importa a diversidade de sua experiência, isto é, de suas ações e de suas abstrações — empíricas ou reflexionantes. Nisso todos eles se igualam constituindo o sujeito epistêmico, o sujeito do conhecimento. Nada, no entanto, garante *apriori* que eles cheguem atai ponto. É somente a ação, entendida como abstração reflexionante, garante *a posteriori* a chegada a este patamar de conhecimento. Mas — e isto é o que fascina no conhecimento humano! —, uma vez chegado a esse patamar operatório-formal, a diversidade de experiências é superada sem precisar ser anulada, sem sumprimir a diversidade, basta superar as diferenças de linguagem, para que representantes de culturas tão diferentes possam comunicar-se.

Privilegiaremos, intensamente, nesta análise, a fala desses meninos e dessas meninas, a fim de possibilitar ao leitor outras análises possíveis, pelo menos tão úteis quanto a nossa. Transitaremos por categorias dispostas em tal ordem que nos revelem níveis crescentes de complexidade de pensamento, ou melhor, de condições *apriori* de conhecimento.

A) NARRATIVA DE AÇÕES

À solicitação do entrevistador para falar sobre as "batidas" da polícia, A.J.O. diz:

Tem vezes que a gente tem um flagrante em cima, né? E eles, meio desconfiados, chegam, tiram o flagrante e levam pra FEBEM. A gente tá bem belo, não tem flagrante nenhum, eles vêm querer dar ataques, querem dar na gente; a gente não podendo resistir à dor e nem reagir contra eles; afinal de contas, eles tão com cacete e com canhão na mão.

Apesar de explorarmos, aqui, a narrativa de ações, na ordem em que se sucederam, encontramos algo mais complexo: um raciocínio implícito: "eles" têm todo poder porque "têm cacete e canhão na mão".

A.F.E., 16 anos, prossegue na mesma direção, narrando ações:

Nós tinha vindo do som, nós tava subindo a lomba, ali onde pego o ônibus para Sapucaia; daí os brigadianos pararam e botaram nós no chão e começaram a chutar, perguntaram se nós não tinha nada. Daí largaram nós. Assim nunca mais, quando eles pegaram nós assim eles dão uns tapas, cascudos. Eles dão mesmo! Daí soltaram, daí nunca me pegaram assim.

J.A.V., 17 anos narra:

Eu não podia andar descansado que eles me viam, me levavam preso e nie cagavam de pau, tanto os brigadianos como os do juizado. Não podia ficar quieto no meu canto, tinha que tá sempre me escondendo; era por isso que eu roubava. Quando eu tava quieto trabalhando eles iam ali, pegavam a gente e cagavam a gente de pau, até a gente dar alguma coisa. E a gente apanhando, ali, não tem aquele que não dê nada; nem que seja uma "cebola" (relógio de má qualidade) a gente dá pra eles. Não tem aquele que dê nada; não dá nada, eles matam o cara como já mataram vários.

S.A.N., 14 anos, falando da violência, narra ações que, até certo ponto, generaliza como próprias de policiais:

Te dão pau em ti, te chutam pra cima, te tiram a roupa, teu tênis, o que tem em cima.

I.T.A, 13 anos, denuncia a injustiça da violência que ela e sua companheira sofreram:

A última vez que foi tava eu, a L.S., brigando lá na Praça Quinze. Daí chegou duas mulher brigadiana e agarraram nós e botaram as algemas nos meus dedos e nos da L.S.. Aí levaram nós lá pra aquela... da Praça Quinze que tinha lá, subiram lá, deram em nós... porque tinha fincado as unhas na brigadiana. Aí começaram dá em nós e levaram nós pra FEBEM só porque nós tava brigando.

V. AR., 16 anos, narra várias ações, no decorrer da entrevista sobre pescaria, por exemplo:

O cara levanta cedo, procura minhoca pra ir pro rio e fica a noite inteira.

Temos, aqui, da parte dos vários sujeitos, sempre narrativas de ações individuais ou coletivas. Narrativas que se caracterizam por seriar as ações na seqüência em que elas ocorreram: na ordem temporal (contingente), e não na ordem operatória (necessária). A ordem temporal dá-se pelo respeito à seqüência das imagens obtidas por abstração empírica, a partir do espaço vivido—trabalho de percepção. Daí, sua característica estática. O pensamento, em nível operatório, ao contrário, desvincula-se das *gesíalten* perceptivas, estruturando-se por totalidades formais que não se submetem a um espaço e a uma seqüência temporal. Esta seqüência pode estar mais ou menos "colada" ao espaço objetivo em que se desenrolaram as ações. O espaço objetivo pode ser substituído por um espaço mais representativo; nesse caso, a seqüência liberta-se da cronologia original, tomando-se mais versátil — o que equivale a um aumento na qualidade do pensamento. Se compararmos M.O.L., veremos que a qualidade das coordenações temporais de N.O.D. é muito superior às deM.O.L.

B) DESLOCAMENTO NO ESPAÇO

AJO., 15 anos, diz:

Desde os meus 7 anos, até os meus 12 anos, eu morei no Sarandi; que era a época que eu estudava, morava na Maisonave, uma instituição particular. E

nessa de eu ter que se mudar aqui pra Tristeza, sair lá de Sarandi pra Tristeza, perdi muitos amigos que estudavam comigo.

Nem todas as coordenações espaciais são da mesma qualidade. Há seqüências espaciais, nessas narrativas, marcadas fortemente pelo aspecto figurativo, isto é, fixadas como uma seqüência de fotografias de cada espaço por onde ocorreram os deslocamentos. Há, no entanto, seqüências espaciais, coordenadas num nível muito próximo da reversibilidade operatória: o sujeito que narra a seqüência poderia narrar de trás para a frente, reconhecendo, nessa ordem inversa, a seqüência de deslocamentos da ordem direta. Predominam, nessas narrativas, parece-me, coordenações espaciais fortemente operatórias — em nível concreto, principalmente.

C) O CONTROLE DO TEMPO

O desembaraço com que os meninos e as meninas falam dos dias da semana, do término da greve, da idade das pessoas, etc. mostra o quanto a construção da noção de tempo foi efetivada. Relativamente restrita é a generalização dessa noção. Perguntaríamos, como eles representariam um alargamento do tempo histórico — da história regional, nacional ou mundial, se isso lhes for solicitado. Com certeza, o ponto de partida já está assegurado; a generalização é, porém, precária, como veremos.

Diz J.O.R., respondendo à entrevistadora: "Não sei, só sei que a minha aula volta só quando terminar as greves". Sobre o encontro marcado para a entrevista em que a entrevistadora não compareceu, diz: "Não, eu fiquei chateado com a Letícia. Ela assim falou: sexta-feira eu venho aqui, eu e tal não sei quem, aí nós vamos lá na tua casa... e aí eu esperei, esperei até às 4 horas da tarde e ela não apareceu e às 7 horas eu fui embora". Segue-se um bate-boca entre entrevistadora/pesquisadora e entrevistado sobre a data marcada para o encontro:

R: — Sexta?
J.O.R.: — É.

P.: — Não foi sábado?
J.O.R.: — Não, foi sexta. Choveu toda a manhã e de tarde ficou meio assim, aí a gente veio igual, mas já achando que vocês não estavam aqui.
R.: — Sexta-feira me parece que não choveu... Por que tu marcaste sexta e não sábado?
J.O.R.: — Porque sábado... eu não venho.
P.: — O que tu ficas fazendo sábado?
J.O.R.: — Sábado eu tenho muita coisa para fazer.

F.E.R., 13 anos, diferencia os dias da semana e controla o tempo pelo relógio:

P.: — Como é que tu fazes para jogar com os amigos da Vila se tu trabalhas toda a semana, aqui?
F.E.R.: — Não! Jogo sábado e domingo...
P.: — Sábado e domingo?
F.E.R.: — É, e aqui às três, quatro hora dá pra jogar até às cinco, seis e meia, seis hora.

A.J.O., 13 anos, é claro no controle do tempo vivido:

P.: — Quanto tempo tu morastes em São Leopoldo?
A.J.O.: — Cinco anos. P.: — Quantos anos faz que tu vieste pra cá? A.J.O.: — Faz seis anos.

V.A.R., 14 anos, falando sobre pescaria, diferencia "durante a semana" de "fim de semana", "manhã cedo" de "noite"; na diferenciação de "verão" e "não verão" já não é muito claro:

P.: — Vocês fazem isso todos os dias?
V.A.R.: — Não, só nos fins de semana. Agora não dá.
P.: — Por que não dá?
V.A.R.: — Dá mais no verão.
P.: — Tem alguma história que no verão dá mais peixe que no inverno?
V.A.R.: — Não sei.
P.: — Você se encontram só de noite... saem de manhã cedo?
V.A.R.: — Saem de manhã cedo, chegam no fim de semana, fazem um rancho, comida para comer.

Sobre sua passagem pela FEBEM, é contraditório, pelo menos aparentemente, ao tratar do tempo: Chama "um mês e meio" de "tempão", diz não lembrar deste tempo:

P.: — Lá na FEBEM você apanha. E ficando na rua, você apanha, também?

V.A.R.: — Apanha de vez em quando. Fica preso lá, sai pra rua de dez em dez dias. É mais ou menos. A gente vai num cinema, vai num som. Tem guria, tem sala, tem guria pra gente; se a gente que ir num circo eles levam, dão roupa limpa, perfume, tudo.

R.: — Que idade tu tinhas quando foste pra lá?

V.A.R.: — 12 anos.

R.: — Quanto tempo faz?

V.A.R.: — Faz um tempão, um mês e meio, acho.

R.: — Lembra a época em que tu foste pra lá?

V.A.R.: — Não.

Pode-se sugerir, aqui, a hipótese do quanto a estruturação lógica do tempo está presa aos estados afetivos do indivíduo. Pode-se pensar, com Heidegger, a distinção entre tempo cronológico (cronômetro: um mês e meio) e tempo Kairológico (existencial, vivido, "um tempão").

A "qualidade" do tempo varia do tempo próximo, vivido, ao tempo resultante de múltiplas coordenações. Do tempo imediato, às coordenações do tempo mediato: o tempo operatório. A.J.O. e N.O.D., parece-me, aproximam-se mais de coordenações temporais operatório-formais, enquanto os demais procedem a coordenações operatório-concretas e, não raramente, intuitivas. É importante salientar que nenhum dos sujeitos citados mostra dificuldades maiores de coordenar o tempo vivido. Esta coordenação é condição *apriori* de um processo educacional formal.

D) FRAGMENTOS X TOTALIDADE

Não há argumento sem totalidade constituída ao nível simbólico - totalidade operatória, não apenas figurativa (gestáltica). As argumentações dos meninos e das meninas entrevistados aproximam-se mais ora de uma totalidade gestáltica (aspecto figurativo do pensamento),

ora mais de uma totalidade operatória (aspecto operativo do pensamento). É freqüente a totalidade compor-se, no plano da consciência operatória, portanto, aos poucos, mediante numerosas perguntas do pesquisador. Esta ocorrência parece combinar com um precário nível de consciência. Acompanhem as respostas de C.A.L., 14 anos:

R: — C.A.L., tu já levaste alguma batida da polícia?

C.A.L.: — Um monte.

P: — De quem tu levaste batida?

C.A.L.: — Dos brigadianos.

P.: — Só dos brigadianos?

C.A.L.: — Ah! dos caras do JM (Juizado de Menores), da civil.

"Os brigadianos, mais os caras do JM e da civil" constituem uma totalidade bem mais operatória do que "um monte", que está bem mais próximo de uma *gestalt* perceptiva.

FER., 13 anos, embora utilizando a forma básica do argumento logicamente aceitável: "Eu parei de estudar porque a professora era muito xarope", o faz num plano de conteúdo muito elementar:

P: — Por que tu paraste?

F.E.R.: — Porque a professora era muito xarope.

R: — Xarope cm que sentido, o que ela fazia para ser xarope?

F.E.R.: — Ah, bobaiona. Começava a xingar o cara e eu xingava ela também, daí deu, fui expulso.

Mas, de qualquer maneira, F.E.R. consegue recuperar ações práticas, no sentido da constituição de um conceito mais elaborado, abstrato: a violência.

P: — Enlão, vamos falar sôbre violência. O que é violência pra ti?

F.E.R.: — Ah, violência e quando a gente lá engraxando, aqui. Vai embora com o dinheiro, vem passa o talco no cara, dá na gente, briga.

P: — Passar o quê, o talco?

FER.: — Toma o dinheiro da gente, briga com a gente.

V.A.R., 14 anos, embora recupere ações práticas, compondo a totalidade "pescar", o faz de forma marcadamente figurativa. O que tem a ver a ação de levantar cedo com pescar? Ficar a noite inteira no rio?

R: — Como é pescar? Nunca participei de uma pescaria.
V. A.R.: — O cara levanta cedo, procura minhoca pra ir pro rio e fica a noite inteira.
R: — Tu vais sozinho ou em grupo?
V.A.R.: — Não, eu vou com um monte de homem.
R: — Que homens são?
V.A.R.: — Meus cunhados e outros, meus amigos.
R: — Que moram na Vila?
V.A.R.: — Sim, da Alô Perdido.
V.A.R.: — Claro, botando o caiaque pra dentro do rio, botando a rede. Aí quando chega de manhã, tira a rede.

E) AFIRMAÇÃO SEGUIDA DE CONJUNÇÃO ADVERSATIVA

A qualidade da afirmação seguida de conjunção adversativa é, certamente, superior à afirmação dominada pelo quadro perceptivo. Quando o pensamento torna-se capaz de introduzir modificações, desvios de rota, no desfilar das imagens obtidas por abstração empírica que determinam a narrativa, podemos dizer que houve um salto qualitativo. Vamos explorar, aqui, o uso das conjunções adversativas — especialmente do "mas" — nos depoimentos dos nossos sujeitos.

AJO., 15 anos, diz:

Eu não gosto de perder amigo nenhum. Ele pode ser até xarope, pode às vezes me encher o saco, *mas* eu não gosto de perder a amizade dele; a amizade eu não gosto de perder. Eu posso perder tudo as outras coisa, *mas* a amizade não. Eu tenho um sentimento forte peia amizade que quando eu perdo me fere. Me deixa sozinho, eu fico pensando porquê, sem resposta; *mas* um dia eu vou encontrar ela. Eu vou encontrar porque ela é minha amiga. Eu e ela — gostamos muito eu e ela —, nada com namoro, *mas* amizade forte mesmo. Eu não quero perder ela... Um dia nós vamos nos separar e um dia nós vamos nos encontrar, correndo um pro outro, de tanta saudade, às vezes até caindo lágrimas, *mas* lágrimas com um sorriso, lágrimas de emoção, lágrimas de ver alguém que a gente ficou tanto tempo longe dele, e tu sempre procurando.

Por que afirmamos a superior qualidade do pensamento quando se usa a conjunção adversativa? Resumamos AJO: "Eu senti o desgosto

de perder um amigo (fato real), *mas* a amizade eu não gosto de perder (construção representativa)." "Eu a perdi (fato real), *mas* um dia vou reencontrá-la (construção representativa)." "Lágrimas de saudade (sinal de tristeza), *mas* lágrimas com sorriso, com emoção (construção representativa)." A conjunção adversativa consiste num acréscimo que a atividade do pensamento impõe à descrição puramente perceptiva. O uso da conjunção adversativa traz algo novo, obtido por abstração reflexionante, que escapa do determinismo da abstração empírica. É neste sentido que afirmamos que o uso da conjunção adversativa faz crescer o pensamento em qualidade.

A EE., 16 anos, ao responder à pergunta de como poderia ir melhor na escola, afirma: "Acho que podia até ser melhor, mas não tenho essa chance."

A.V.U., 14 anos, à pergunta: "Tu gostas de vestir a roupa da moda?", responde: "Gosto tia, *mas* não tenho dinheiro pra comprar."

V.A.R., 14 anos, perguntando se, em caso de roubo, a polícia pode bater nele, responde: "Se eu robô, eles têm o direito de bater em mim." Pergunta-se então: Por quê? Responde: "Claro, eu tava roubando, *mas* se eu não tou roubando eles não têm o direito de bater em mim, porque eu não tô fazendo nada." Este depoimento contém, sob o ponto de vista lógico, muito mais que o uso do conectivo "mas". Contém um argumento quase silogístico e um raciocínio hipotético-dedutivo. Resumindo o raciocínio: "Quem rouba merece castigo. Eu não roubo. Eu não mereço castigo." E o caráter hipotético-dedutivo: "Se roubo, então mereço castigo."

Como vimos em grande quantidade de casos, o uso de conectivo "mas" significa um considerável acréscimo de qualidade na operatoriedade do pensamento; representa a introdução da capacidade de discriminar situações reais entre si, situações reais de desejos representados e, ainda, desejos apenas representados com possibilidades (realidade virtual) apenas representadas. Esta última capacidade encontra sua expressão genuína no raciocínio hipotético-dedutivo: "Se... então...", que passaremos a analisar.

C.A.L., 14 anos, ao ser perguntado: "Como seria uma boa alimentação para ti?", responde: "Tendo um arroz, feijão, um pedaço de carne, pra mim tá bom". Parece claro que C.A.L. raciocina de acordo com o modelo hipotético-dedutivo, em nível proposicional, o que significaria a presença da capacidade operatória formal. Traduzindo: "Se tiver arroz, feijão e um pedaço de carne, então estarei bem alimentado."

C.A.L. diz que "... gostaria de ter uma casa minha, ... uma loja minha; trabalha pra mim; que eu nunca gostei de trabalha prós outros... (porque) ... se a gente tá doente um dia, a gente perde aquele dia, se a gente não pode ir naquele dia por causa de uma pessoa da família (que) morreu a gente perde um dia; e assim a gente nunca consegue nada." Interpretando: "Se eu passar a vida trabalhando para os outros, *então* não conseguirei nada."

A. VU., 14 anos, perguntado sobre o por quê do comportamento de outros meninos de rua, diz: "Não sei, tia... Fumam loló, fumam maconha, cheiram loló, ficam chapado, lá, ficam se arreizando no cara. Só porque são grande se arreiam no cara. Já falei pra eles: a próxima vez que se arreiam em mim, vou mata um com um tijolo. Não quero nem sabe. Se arreiam em mim vou dá no meio da cabeça." A forma hipotética fica assim: "Se alguém deles se arreiar em mim, então eu mato com um tijolo."

N.I.O., 16 anos, raciocina: "Eu acho que se a professora botasse mais tema no caderno que no quadro ficaria melhor." Pergunta a pesquisadora:

R: — Por que tu teve que trabalhar?

N.I.O.: — Porque eu precisava.

R: — Precisava como?

N.I.O.: — Eu tinha que trabalha pra me sustentar.

R: — E, agora, o que tu faz?

N.I.O.: — Agora, eu estudo; não trabalho. Eu estudo; meu pai me sustenta.

Aí, enquanto tô estudando ele tá me sustentando.

R: — E quando tu precisa de dinheiro, aí tu trabalhas, é isso?

N.I.O.: — Se eu precisa pra uma roupa, pra alguma coisa, aí eu trabalho. Compro com o meu dinheiro.

O raciocínio, na sua forma argumentativa simples, está claro: "Eu trabalho porque preciso de dinheiro". Ou, na forma silogística: "Quem precisa de dinheiro, trabalha. Ora, eu preciso de dinheiro. Logo, eu trabalho". Ou, ainda, na forma hipotético-dedutiva: "Se eu precisar de dinheiro, então trabalharei".

A constatação nessa análise, da presença freqüente da forma hipotético-dedutiva de raciocínio, indica, por si só, que esses sujeitos apresentam as condições mínimas necessárias, não apenas para a alfabetização no sentido estrito, assim como a escola a concebe, mas também aquelas necessárias para dar conta da escolarização fundamental, isto é, para dar conta de tudo aquilo que a escola convencional tem para ensinar. Se a escolarização não se verifica, ou não ocorre com êxito, não se pode tributar este fato à falta de capacidade cognitiva, lógica — no sentido instrumental — desses sujeitos. Este fato deve ser atribuído a outras causas, entre as quais, a incompetência da escola em ensinar.

G) ARGUMENTAÇÃO CONCATENADA

DRA., 16 anos, responde à pesquisadora:

R: — E o que tu achas que é preciso para ter saúde? DRA.: — É preciso ter higiene, tomar banho todos os dias, escova os dentes. Também é preciso não ficar mexendo no lixo... O principal, o que faz mais parte da doença é a higiene. Os micróbios, as coisas que as pessoas pegam no lixo, por exemplo... toco assim de cigarro aí pega e bota no dedo na boca, aí tá passando todos os micróbios pra dentro da boca; e aí começa essas doenças.

Poderíamos estruturar um raciocínio simples da seguinte maneira: "Quem desrespeita normas de higiene (mexer descuidadamente no lixo, não escovar os dentes, etc.) não cuida de sua saúde. Ora, muitas pessoas desrespeitam normas de higiene (mexer no lixo, etc). Logo, muitas pessoas

não cuidam de sua saúde." A fala de D.R.A. não contém propriamente uma argumentação concatenada, mas várias justificativas de mesmo nível para uma mesma afirmação.

NO.D., 16 anos, falando de suas agressões, responde à pesquisadora:

R: — E o teu pai, o que achava disso?

N.O.D.: — Ah, não achava nada, porque ele sabia que eu tinha que defender minhas irmãs. Eu era maior, tinha que defender minhas irmãs menor. Não achava nada. Quando eu ia expulso daquela aula, ele tirava a gente e botava minhas irmãs na outra; sempre tinha eu pra defender minhas irmãs.

O argumento simples de NO.D. é o seguinte: "Eu não era repreendido por meu pai porque eu defendia minhas irmãs". Ou, de forma mais aprofundada: "Eu devo ser justificado no meu comportamento violento, porque eu defendo minhas irmãs". Continuemos ouvindo N.O.D.:

R: — E como tu gostaria que fosse a escola?

N.O.D.: — Gostaria que fosse assim: cada professor tivesse uns dez alunos; atendia um, atendia outro. Não, assim, bota só tema no quadro. Só no quadro vai um tempo que a gente enjoa, tá escrevendo só do quadro, só do quadro.

Coloquemos este raciocínio na forma hipotético-dedutiva: "Se o professor tiver poucos alunos, então poderá fazer atendimento individual. Se o professor fizer atendimento individual, então sua aula será interessante". Como se vê, trata-se de um raciocínio composto, de nível operatório formal. Continuemos com a fala de NO.D., sobre violência policial:

R: — Tu consideras isso como uma forma de violência com as pessoas?

N.O.D.: — Eu acho que sim, porque tu não tá fazendo nada. Eles pegam e saem batendo nas pessoas, eu acho que não é certo. Nem sabem quem é a pessoa, eles ficam batendo... Saem batendo não interessa pra eles quem é, quem não é.

O argumento parece ter a seguinte forma: "A polícia é violenta porque bate nas pessoas. A polícia bate nas pessoas porque desconhece as pessoas". Tentemos uma forma de argumentação utilizando somente a

premissa maior e a conclusão: "Quem bate nas pessoas é violento. Logo, a polícia é violenta. Quem desconhece as pessoas bate nas pessoas. Logo, a polícia bate nas pessoas". O raciocínio é formalmente correto. O conteúdo da segunda premissa maior, porém, não é sustentável.

Como vimos, a análise da atividade cognitiva dos sujeitos desta pesquisa dá conta de que eles não apresentam déficit cognitivo e, além disso, apresentam *performance* lógico-instrumental capaz de dar conta de tudo o que a escola fundamental tem para lhes ensinar. Os problemas que eles apresentam — parece-nos — são de ordem diversa dos problemas cognitivos. São problemas sócio-afetivos: desconfiança generalizada das pessoas que não fazem parte de sua "gang"; confiança extremada em suas lideranças; rejeição familiar de toda ordem; rejeição social de toda ordem; comportamento paranóides desenvolvidos devido à freqüente perseguição policial, ao rechaço da parte de vigilantes de lojas, à atitude hostil de cidadãos comuns; incapacidade, devido a esses fatores, de suportar a disciplina escolar; atitudes extraordinariamente agressivas frente a professores. Enfim, esses sujeitos *constróem* uma capacidade cognitiva impregnada por uma cultura de exclusão. Eles constroem uma capacidade lógico-formal com a qual poderiam apropriar-se dos bens da cultura mais elaborada, mas com esta mesma capacidade eles estruturam a sua identidade de excluídos. A mesma capacidade que poderia concorrer para libertá-los acaba servindo para estruturar sua vida de excluídos — e, de certa forma, preservar sua identidade. A condição *apriori* da assimilação da cultura elaborada (ciências, artes, filosofia, matemática, etc.) foi por eles construída. Os espaços sociais onde é possível o contato com essas instâncias da cultura elaborada estão quase todos fechados. Seu acesso a esses espaços é proibido, sua palavra não é ouvida, sua presença física é rechaçada, sua presença simbólica (de classe) é rejeitada, quase sem concessões. Eles fazem parte dos excluídos dessa sociedade.

Como a escola formal poderá organizar-se para dar conta dessa situação? A escola que pensar seriamente nisso deverá, antes de qualquer coisa, assumir essa cultura da exclusão com a linguagem que lhe é própria; esforçar-se por compreendê-la em toda a sua dramática extensão, e, em função dessa compreensão, repensar, juntamente com seus sujeitos, todo

o currículo escolar. A cultura da exclusão será a matéria prima de qualquer projeto educacional que quiser enfrentar essa realidade; a interação com o "acervo cultural da humanidade" deverá ocorrer a partir desse pressuposto. O que fugir disso não passará de assistencialismo paternalista/maternalista que só fará recrudescer ainda mais essa terrível realidade.

Sob o ponto de vista da epistemologia genética piagetiana e da pedagogia freireana, é esse o caminho capaz de recuperar o significado do processo de construção do conhecimento, por um lado, e da relação pedagógica fecunda, por outro; sobretudo, quando o ato pedagógico envolve sujeitos tão brutalmente atingidos, também cognitivamente, por um sistema econômico e social injusto. Significa que a ação pedagógica voltada a essa realidade deve ser radicalmente ativa, tanto para o educador quanto para os sujeitos da aprendizagem. Ativa no sentido da tomada de consciência e da conscientização, da equilíbrio e da abstração reflexionante, da educação libertadora, enfim. Pensamos, aqui, numa escola que tem como marca fundamental a recuperação, no seu mais radical sentido, da palavra do educando; ou seja, a recuperação do significado profundo da vida do sujeito da aprendizagem, isto é, do seu ser numa sociedade humana historicamente situada.

Referências bibliográficas

- BECKER, Fernando. Ensino e construção do conhecimento: o processo de abstração reflexionante. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p.43-52, 1993.
- _____. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.19, n.1, p.89-96, jan./jun., 1994.
- BULGARELLI, Reinaldo. *Documento MNMMR*. [S.l., 19-]. mimeo
- _____. *É possível educar na rua?* Projeto alternativo de atendimento aos meninos de rua. [S.l.]: FUNABEM/UNICEF, SAS, 1987.
- CAMPOS, Angela Valadares Dutra de Souza. *Um menor institucionalizado: um desafio para sociedade*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- CHAUI, Marilena. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

- DIMENSTEIN, Gilberto. *A guerra dos meninos: assassinatos de menores no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- _____. A fabricação do menor. *Humanidades*, Brasília, fev./abr., lys/.
- _____. *Saber profissional, poder institucional*. São Paulo: Cortez, 1985.
- FERREIRA, Rosa Maria Fischer. *Meninos de rua: expectativas e valores de menores marginalizados em São Paulo*. São Paulo: CEDEC: IBREX, 1979.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 4.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 150, 1976.
- _____. *Conscientização; teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979a. 102n.
- _____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b. 79p.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979c. 218p.
- _____. *Conscientização*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1989.
- _____. *Pedagogia da esperança; um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo et al. *Uma abordagem crítica- projeto Alternativas Comunitárias de Atendimento a Meninos de Rua*. [S.l.]: UNICEF: SAS: FUNABEM, 1980.
- _____. *Fazer escola conhecendo a vida*. 3.ed. Campinas: Papyrus, 1987.
- FREITAS, Conceição. *Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua: realidade de crianças e adolescentes no Brasil*, mimeo.
- GALEANO, Eduardo. *Ser como eles. Nossa América*. 1991.
- GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução*. Rio de Janeiro: Ed. Petrópolis, 1986.
- IBASE. *Vidas em risco: assassinatos de crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro: MNMMR/NEU/USP, 1991.
- INHELDER, Barbei, PIAGET, Jean. *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. São Paulo: Pioneira, 1976. 26T)p.

- KOWARICK, Lúcio. *A espoliação urbana*. A.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- _____. *Capitalismo e marginalidade na América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. São Paulo: Paze Terra, 1985.
- LUIZ, José Luís Brandão da. A imaginação e a criatividade na teoria piagetiana do desenvolvimento da inteligência. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 19, n.1, p.61-70, jan./jun., 1994.
- MACEDO, Lino de. O construtivismo e sua função educacional. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.18, n.1, p.25-31, jan./jun., 1993.
- MACIEL, Marina, CARDOSO, Gomes Franci. Metodologia do serviço social: a praxis como base conceitual. ABESS, n.3, 1989.
- MARTINS, José de Souza. *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1991.
- MATTA, Roberto da. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*.4.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- PIAGET, Jean. *A noção de tempo na criança*. Rio de Janeiro: Record, 1946. 32 lp.
- _____. *Études d'èpistémologie génétique*. La logique des apprentissages. Paris: P.U.F., 1959, v.10,p.159-88: *Apprentissage et connaissance (seconde partie)*.
- _____. *Psicologia da inteligência*.2.ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, ----- 1972. 129p.
- _____. *Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*. Petrópolis: Vozes, 1973a. 423p.
- I _____ . *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973b. 23 lp.
- _____. Aprendizagem e conhecimento (primeira parte). In: PIAGET, Jean, GRÉCO, Pierre. *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974. p.33-91. (E.E.G., 7).
- _____. *Para onde vai a educação*.2.ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1975. 89p.
- _____. *Psicologia e pedagogia* A.ed. Rio de Janeiro: Forense, 1976.184p.

- _____. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977. 358p.
- _____. *Fazer e compreender*. São Paulo: Melhoramentos: EDUSP, 1978a. 186p.
- _____. *A Formação do símbolo na criança; imitação., jogo e sonho imagem e representação*. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978b. 370p.
- _____. *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos: EDUSP 1978c. 21 lp.
- _____. *A construção do real na criança*. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar 1979. 360p.
- _____, INHELDER, Barbei. *Gênese das estruturas lógicas elementares*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. 360p.
- _____, INHELDER, Barbei. *La representation de l'espace chez l'enfant*. ed. Paris: Press Universitaires de France, 1981. 574p.
- _____, et al. *Recherches sur la contradiction*. Paris: P.U.F., 1974, v.2, p.153-178: Conclusions generales.
- _____, et al. *Recherches sur l'abstraction réfléchissante*. Paris: P.U.F., 1977. v.2, p.303-324: Conclusions generales.
- UNICEF. *Situação mundial da infância*. 1993. p.55.
- VALORES de Menores Marginalizados. *Revista SP*, São Paulo: EEDEC/BREX, 1979.
- VELASCO, Jesus Martinez. Lenguaje y cognición: entre nativismo y constructivismo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.19, n.1, p.7-28, jan./jun. 1994.
- VIOLANTE, Maria Lúcia. *O dilema do discente malandro*. 4.ed. São Paulo. Cortez, 1985.
- ZIEBELL, Clair et al. Relatório Projeto Educação Zonal de Rua. [S.l.: 19—]. mimeo

Recebido em 29 de março de 1994.

Clair Ribeiro Ziebell, especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), é mestranda em Educação Básica na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

Fernando Becker, doutor em Psicologia Escolar pela Universidade de São Paulo (USP), é professor titular de Psicologia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

This research aims to investigate, first, what street children know (outfamily, education-school, wealth-poverty, health-disease, FEBEM Children care governmental institution), justice courts, police, violence, wage-work. Secondly, it aims to investigate how they think, that is, their organization capacity on these knowledges or their logic. The analysis of the first topic reveals expressions, feelings and behaviors such as acceptance, criticism, indignation, passiveness, mockery, angeriness, hate, sadness, affection, disaffection, denouncement of perplexity on social reality. Using Jean Piaget's Genetic Epistemology and formal logic, the analysis of the second topic is guided by the categories: narration of actions, me control, fragments — totality, assertion followed by an adversative conjunction, hypothetical-deductive reasoning, concatenate argumentation. Combining Piaget's Genetic Epistemology and Paulo Freire's Pedagogics this research has tried to outline the assumptions for a path capable to recover the meaning of the knowledge construction process on one hand, and of a rich pedagogical relationship, on the other, aiming the school educational process, specifically basic instruction for these subjects.

Cette investigation veut chercher, dans un premier moment, ce que les enfants de rue pensent sur la famille, éducation-école, richesse-pauvreté, santé-maladie, FEBEM (institution gouvernementale d'aide à l'enfance), tribunaux pour enfants, police, violence, salaire-travail. Dans un deuxième moment, elle essaye de rechercher comme ils pensent, c'est-à-dire, leur capacité d'organisation de ces connaissances ou leur logique. L'analyse du premier thème révèle des expressions, sentiments et comportements comme: acceptation, critique, révolte, passivité, ironie, haine, tristesse, affection, désaffection, dénonciation de perplexité

devant la réalité sociale. L'analyse du deuxième thème, employant de l'Épistémologie Génétique de Piaget et de la logique formale, est orientée par les catégories: narration des actions, contrôle du temps, fragments — totalité, affirmation suivie d'une conjonction adversative, raisonnement hypothético-déductif argumentation enchaînée. Cette recherche essaie, par les voies combinées de l'épistémologie génétique de Piaget et de la pédagogie de Paulo Freire, de tracer les présuppositions d'un chemin capable de retrouver le signifié du procédé de construction de la connaissance, d'un côté, et du rapport pédagogique fécond, d'autre, pour le procédé éducatif à l'école, spécifiquement d'alphabétisation de ces sujets.

Esta investigación trata, en un primer momento, de rastrear lo que saben los niños callejeros sobre familia, educación-escuela, riqueza-pobreza, salud-enfermedad, FEBEM (Institución de atención al menor), juzgado de menores, policía, violencia, sueldo-trabajo. En un segundo momento, busca investigar como ellos piensan, o sea, su capacidad de organización de esos saberes o su lógica. El análisis del primer tema revela expresiones, sentimientos y comportamientos de aceptación, crítica, sublevación, pasividad, ironía, odio, tristeza, afecto, desafecto, denuncia de per se ante la realidad social. El análisis del segundo, valiéndose de la Epistemología Genética de Piaget y de la lógica formal, se orienta a través de las categorías: narrativa de acciones, control del tiempo, fragmentos — totalidad, afirmación seguida de conjunción adversativa, razonamiento hipotético-deductivo, argumentación concatenada. Esta investigación busca, por las vías combinadas de la Epistemología Genética de Piaget y la Pedagogía de Paulo Freire, delinear los presupuestos de un camino capaz de recuperar el significado del proceso de construcción del conocimiento, por un lado, y de la relación pedagógica fecunda, por otro, para un proceso educativo escolar, específicamente de alfabetización de esos sujetos.

*Decifrando o Recado do Nome: uma Escola em Busca de sua Identidade Pedagógica**

Ana Chrystina Venancio Mignot

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Que é que é um nome? Nome não dá: nome recebe.

GUIMARÃES ROSA

A análise da experiência de Armanda Álvaro Alberto na Escola Regional de Meriti — onde se desenvolveram os esforços iniciais pela integração escola-comunidade através da constituição do primeiro Círculo de Mães —, buscando conferir sentido ao projeto educacional renovador, apontou para uma questão menor e até mesmo negligenciável: a mudança sucessiva do nome da escola. Os nomes, enquanto expressão de uma dada identidade pedagógica que foi sendo construída, serviram de fio condutor para desfiar a trajetória de uma escola, de sua fundadora e companheiros da Associação Brasileira de Educação (ABE), e sua importância na comunidade caxiense, especialmente nos anos 20 e 30.

Investigar uma experiência pedagógica pioneira por seus métodos de ensino traz uma dupla exigência: caminhar pelas "pistas" e "zonas de sombra" da historiografia e, à moda de Sherlock Holmes, como propõe Carlo Ginzburg (1989), buscar no caos empírico, numa fragmentação aparente, a possibilidade de reconstituir o trabalho desenvolvido em sua

*Texto resultante da pesquisa "Os Primeiros Passos na Busca da Integração Escola-Comunidade": a experiência pedagógica de Armanda Álvaro Alberto na Escola Regional de Meriti (1921 -1964), financiada pelo INEP, e apresentada na Reunião de Cooperação Técnico-Científica na Área de História da Educação, promovida pelo INEP/MEC, em Belo Horizonte, em novembro de 1992. Este estudo contou com a carinhosa consultoria de Zaia Brandão. Participaram Mariza Reis Almeida, Elaine da Silva Mello e Roberta Andrade do Nascimento — estudantes da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense/UERJ —, como auxiliares de pesquisa, de forma mais efetiva.

complexidade. O desafio deste texto está na tentativa de desfiar uma trajetória escolar a partir de uma questão aparentemente menor, negligenciável, marginal: a mudança de nome de uma escola.

A Escola Regional de Meriti fundada por Armanda Álvaro Alberto, em Duque de Caxias, dando continuidade ao trabalho que havia desenvolvido em Angra dos Reis — uma escola para filhos de pescadores — teve originalmente, em 1921, o nome de Escola Proletária de Merity. Estranhamente, após dois anos de funcionamento, sua denominação foi modificada. Aliás, Robert Darnton (1986, p.xv) assinala:

... quando não conseguimos entender um provérbio, uma piada, um ritual ou um poema, temos a certeza de encontrar algo. Analisando o documento onde ele é mais opaco, talvez se consiga descobrir um sistema de significados estranho. O fio pode até conduzir a uma pitoresca e maravilhosa visão de mundo.

Nome é enigma, máscara, mistério, sortilégio, magia, fardo, destino, voto, augúrio, vaticínio, índice, vestígio, marca, rótulo, diferença, particularidade, propriedade, projeto, eternização, atualização (Houaiss, 1976; Brandão, 1986; Machado, 1976). O nome é a "palavra com que se designa pessoa, animal, ou coisa (...) exprime uma qualidade característica ou descritiva (...) O nome próprio (é o) nome com que se nomeiam individualmente os seres e que se aplica em especial a pessoas, nações, povoações, montes, mares, rios etc." (Ferreira, 1975).

Nome confere identidade.

Nomear implica designar, proferir, chamar, criar, instituir, eleger, escolher. A escolha de um nome é sempre um ato de arbítrio, liberdade, manipulação, dominação. O nomeador — aquele que nomeia — está social e culturalmente condicionado ou motivado (Houaiss, 1976, p.11). O nome revela, além das características e qualidades do objeto nominado, a subjetividade ou posição social daquele que nomeia. Significativo, o nome significa o doador do nome, o nomeador (Machado, 1976, p.27).

Tentar decifrar os segredos contidos na mudança de nome de uma escola, envolve entender que um nome não existe sozinho. Faz parte de um contexto. Tem uma historicidade. A alteração do nome da escola

servirá, portanto, de fio condutor através do qual se pretende apreender o sentido de um projeto educacional, em sua singularidade, projeto este que foi se tecendo num momento de introdução e difusão do ideário escolanovista no Brasil.

Nome de batismo: Escola Proletária de Merity

Nome de batismo sugere nascimento — um dado tempo e espaço. A Escola Proletária de Merity "nasce" em uma época anterior à difusão e à sistematização do ideário escolanovista no país. Examinando os antecedentes da Escola Nova no Brasil, Jorge Nagle concluiu que até 1920 o que se fez, em termos de renovação educacional, não passou de simples "preparação de terreno", havendo o estabelecimento de condições favoráveis¹. Nesta "preparação de terreno" destacam-se desde os escritos de Rui Barbosa até as influências das escolas americanas, a reforma paulista e a criação de laboratórios de Psicopedagogia. Faz uma ressalva:

Ao traçar esse panorama dos antecedentes da introdução da Escola Nova no Brasil, estamos deixando deliberadamente de lado a menção da "escola ao ar livre", acidentalmente levada a funcionar em Angra dos Reis, em 1919, sob a direção de Armanda Álvaro Alberto, onde se aplicou ao grupo de 50 alunos ali reunidos os ideais montessorianos de educação. Isso porque essa classe acidental se transformaria mais tarde, em fevereiro de 1921, na Escola Regional de Meriti, o que interessa, portanto, ao período seguinte (Nagle, 1964, p.96).

A Escola Proletária de Merity pretendia ser um "laboratório de pedagogia prática" — característica de uma Escola Nova. Partia do interesse da criança, subvertendo o processo pedagógico centrado tradicionalmente no professor e abandonava as paredes da sala de aula para desenvolver

¹ Jorge Nagle (1964) considera que o processo de assimilação do ideário escolanovista no Brasil se deu em três fases principais: a primeira — preparatória — no final do período imperial até a segunda década deste século, quando ocorreram condições facilitadoras para posterior introdução do ideário, esboçando-se idéias, noções e procedimentos pedagógicos. A segunda — de difusão e sistematização — compreendeu o período de 1920 a 1930, onde as novas idéias educacionais se concretizaram em reformas da educação escolar. A terceira fase, entre 1930 e 1934, caracterizou-se pelo embate ideológico com os católicos.

atividades ao ar livre em contato com a natureza. Voltada para o ensinamento de hábitos de higiene que deveriam se propagar para a família, não restringindo tal preocupação ao espaço interno da sala de aula, a escola envolvia a comunidade. O seu projeto arquitetônico — atribuído a Lúcio Costa — revelava também a preocupação com esta integração:

...um estilo pronunciadamente doméstico e que tudo faz para ser chamada escola-casa de família, freqüentada diariamente pelas mães dos alunos, que por sua vez, são procuradas pela professora-visitadora (Sussekind de Mendonça, 1968, p. 17).



Fig. 1 — Escola Regional de Meriti. Projeto de construção do arquiteto — Lúcio Costa e prédio inaugurado em 1928. (Informação contida no trabalho de Edgar Sussekind de Mendonça — *A Escola Regional de Meriti (Realizações e Projetos)*, publicado na obra de Armanda Álvaro Alberto, pelo MEC, 1968).

Fonte: MORAES, Dalva Lazoni de. *Esboço histórico-geográfico do município de Duque de Caxias*. Duque de Caxias: Arsgráfica, 1978, p. 136B.

Nome de batismo confere uma identidade. Projeta sonhos, desejos e expectativas dos nomeadores. Sinaliza a função que se esperava que a escola viesse a desempenhar. Proletário deriva do "latim *proletariu* (Ferreira, 1975) 'cidadão pobre, útil apenas pela prole, isto é, apenas pelo

filho que gerava'. Na Roma antiga, cidadão pobre, pertencente à última classe do povo. Homem pobre que vive do seu salário". O nome "proletária" expressa que pretendia ser uma escola para o povo.

Desde o início de seu funcionamento, este ensaio de escola moderna não tinha "modelo a seguir", "programa escrito", "prêmios e castigos", "férias completas" (Álvaro Alberto, 1968, p.36). Constituiu-se uma escola essencialmente popular porque "considera a criança pobre a sua gente favorita" (Sussekind de Mendonça, 1968, p.17) tomando por "base essencial de seu programa educar crianças do povo, preparando-as para viver no seu meio e no seu tempo" (Venancio Filho, 1968, p.25).

Mas, se não tinha modelo a seguir, reiteradamente aparece tanto nos escritos de Armanda Álvaro Alberto como nos depoimentos sobre o funcionamento da escola a grande influência que recebeu², do ponto de vista estritamente pedagógico, de Montessori:

Tendo observado de perto, em convivência longa, vários grupos de população brasileira do centro e nordeste do país, sempre interessada pelos problemas de educação no Brasil, aproveitei uma estadia de muitos meses numa praia de Angra dos Reis, em 1919, a primeira oportunidade que se me oferecia para ensaiar uma escola. Apareceram prontamente cerca de 50 crianças, para as quais não existia escola pública ou particular, por toda a redondeza. Não tendo coragem de rejeitar nenhum desses alunos que iam dos 3 aos 16 anos, organizei as turmas com a homogeneidade possível em tais circunstâncias, e pus-me a praticar o que estudara nos livros de Montessori (Álvaro Alberto, 1968, p.35).

Inspirada a princípio em Montessori, Armanda Alberto organizou, em breve, um sistema próprio, visando não só à educação das crianças, mas a dos pais dos alunos, problema muito particular às nossas populações rurais e que

¹ Edgard Sussekind de Mendonça (1968, p 18). com quem viria a se casar, aponta as seguintes influências pedagógicas sobre Armanda Álvaro Alberto: "A Casa dei Bambini de Maria Montessori e *Murmure* de George Lcroy, dois livros inspiradores da fundadora da Escola, foram presentes oportunos de dois grandes educadores: Francisco Venancio Filho e José Piragibe". Paschoal Lemme (1988, p. 138) observa influência de outra natureza: "Mas, a obra de LV Armanda, nascida sob a inspiração de Euclides da Cunha, e isso já era um programa de seriedade, de devoção, de profunda compreensão do homem brasileiro, de sadio nacionalismo, pode, como era natural, interessar às maiores figuras, os verdadeiros apóstolos dessas causas" Pretendo examinar esta questão em próximo estudo quando, a partir de Armanda Álvaro Alberto, estudarei a educação pela mulher no movimento de renovação educacional, em tese de doutorado sob a orientação de Margarida de Souza Neves.

não lhe escapou ao espírito. A escola organiza campanhas de higiene, concursos de trabalhos e de arte, entre os moradores da localidade, e abre sua biblioteca à população. Foi a primeira escola a fundar, no Brasil, uma "Círculo de Mães", não só para maior coordenação do trabalho da escola com o da família, mas também para disseminação dos conhecimentos de higiene e educação doméstica (Lourenço Filho, 1978, p.176).

O nome de batismo da escola — Escola Proletária — teria sido inspirado na obra de Montessori. Armanda Álvaro Alberto, no entanto, fundamentou-se nos princípios e não, propriamente, no método e emprego de materiais pedagógicos específicos. A primeira das Casas das Crianças surgiu, em 1907, dentro de um projeto de saneamento dos bairros populares de Roma, visando construir casas salubres para os operários. Coube a Maria Montessori desenvolver o trabalho educativo dos seus filhos. Acreditando na função redentora da educação infantil, imprimiu à sua tarefa uma dada direção: "interessando a responsabilidade e a boa vontade de todos os pais coabitantes na higiene e no desenvolvimento da escola, habituando-os a interessar-se pela educação dos filhos" (Calo, 1978, p.306).

Mas, o nome de batismo sugere mais que uma escola para o povo. Indica pertencimento a um lugar: Merity. A escolha do local tinha um significado, significado este sinalizado por Edgard Sussekind de Mendonça (1968, p.21):

Não foi para constituir um exemplo de perfeição ou mesmo de apurada qualidade, mas foi para constituirmos um exemplo de possibilidade de realização, que mais valesse porque nos cercamos, justamente, das menos vantajosas das condições locais.

A Baixada Fluminense — região escolhida por Armanda Álvaro Alberto para fazer funcionar a escola — era àquela época zona rural³. Na ocasião da instalação da escola, a região era constituída por um único

³ Apesar de o termo Baixada Fluminense compreender, do ponto de vista geográfico, Baixada de Goitacazes, Baixada de Araruama, Baixada de Guanabara, Baixada de Sepetiba, hoje, ao se designar Baixada Fluminense está sendo feita referência à região da Baixada de Guanabara, próxima ao Rio de Janeiro, englobando os municípios de Nova Iguaçu, Duque de Caxias, São João de Meriti, Nilópolis, Belford Roxo, Queimados, Japeri e Mage.

município — Iguaçu, foi desdobrada e na banda leste de seu território, com base na estação ferroviária de Meriti, acabou sendo criado em 1931 o distrito de Duque de Caxias, que se converteu em município em 1943 (Beloch, 1986, p. 17).

O cenário onde se desenvolveu o trabalho pedagógico de Armanda Álvaro Alberto e seus colaboradores foi descortinado nos relatórios anuais. A Baixada Fluminense, em 1921, vivia em declínio econômico, faltava saneamento, proliferavam charcos insalubres e doenças como a malária — resultado do descaso governamental nos primeiros anos da República. Os relatórios registravam, ao longo dos anos, não só as dificuldades e conquistas pedagógicas mas revelavam, sobretudo, as condições de vida da comunidade. Epidemias de sarampo, coqueluche, casos de tuberculose, surtos de impaludismo, conviviam com ausência de Posto de Profilaxia Rural, guarda sanitário, vacinas, medicamentos, assistência médico-odontológica, água encanada, rede de esgotos, instalações sanitárias, iluminação e transporte. Assinalavam ainda o aumento populacional, a miséria e a violência decorrente da ocupação de terras a partir de 1930. Ao encerrar suas atividades à frente da escola, em 1964, o quadro traçado por Armanda Álvaro Alberto nos relatórios escolares, ao longo dos anos, permanecia dramático. Estudo realizado por Janice Perlman (1977, p.78-79) sobre Duque de Caxias, na década dos 60, evidenciou que os serviços urbanos não eram quantitativa e qualitativamente melhores que os oferecidos nas favelas das zonas sul e norte de Rio de Janeiro:

Apenas 17 por cento dos moradores entrevistados dispunham de água encanada (...) Cerca da metade das moradias de Caxias (...) não tinha banheiros dentro ou junto das casas; e apenas 45 por cento da área era servida de rede de esgotos. A quarta parte das casas não dispunha de eletricidade. Tão-somente a metade dos 23 bairros de Caxias, que tecnicamente não são favelas, tinham suprimento público de água.

O nome de batismo confere, portanto, a identidade de uma escola que se pretendia renovadora. Em sintonia com o movimento renovador que surgia em outros países, desenvolvia processos pedagógicos — tanto no que se refere à organização geral como no que diz respeito à formação

intelectual e moral — muito semelhantes àqueles que em 1919, em Calais, foram definidos como "caracteres gerais das 'escolas novas no campo', ou seja, da escola nova em seu sentido original"⁴.

Escola Regional de Meriti: nome que consagra

O nome próprio é emblemático. Denota, conota, evoca, indica, significa. Nomes mudam, flutuam, simbolizando travessia, desintegração, desagregação, inauguração. O nome próprio "encerra e cristaliza várias sentenças potenciais ou latentes que vão se revelando, manifestando, atualizando o que estava só guardado e escondido de maneira cifrada" (Machado, 1976, p.64).

Mudanças de nomes envolvem rituais, cerimônias, personificação de novos papéis⁵. Neste caso, os arquivos revelam que esta mudança de nome estava posta desde o primeiro ano de funcionamento. No relatório de atividades anuais, de 1921, Armanda Álvaro Alberto (apud Moraes, 1978, p. 132-133) previa a alteração do nome da escola:

Inaugurada a 13 de fevereiro deste ano, a nossa Escola conta hoje dez meses e doze dias de existência (...) Estamos certos, nós e nossos companheiros do Comitê, que a Escola se desenvolverá normalmente. Tanto a nossa atitude é ainda de quem não atingiu a sua meta — que o nome definitivo, Escola "Álvaro Alberto", em homenagem à memória do Dr. Álvaro Alberto da Silva, seu Patrono, só lhe será conferido quando a virmos mais próxima do tipo que idealizamos. Esforçamo-nos por que venha a ser uma acabada "escola regional"; afeiçoada pelo seu próprio meio é que será capaz de agir eficazmente sobre ele.

Recortes de jornais, impressos, correspondências, publicações fazem menção ao fato de que anteriormente teria tido um outro nome.

⁴ A este respeito consultar Lourenço Filho (1978, p. 162), quando reproduz documento contendo as características que deveria possuir uma escola nova. A Escola Proletária de Meriti atendia às seguintes características: pretendia ser um laboratório de pedagogia prática; estava situada no campo, próxima a uma cidade, valorizava trabalhos manuais com finalidade educativa; privilegiava o ensino de marcenaria, jardinagem e criação de animais, priorizava o trabalho coletivo, o ensino baseado em fatos e experiências; promovia visitas; preocupava-se com a beleza do ambiente e em particular com a ordem e a higiene.

⁵ Consultar Carlos Rodrigues Brandão (1986), especialmente os capítulos que abordam papéis, personagens e nomes sociais na análise da construção da identidade.

Uma referência mais clara está no relatório anual de 1923 (p. 1), registrando a alteração como uma decorrência natural. Uma simples metamorfose:

... todos aquellos que acompanharam a vida desta casa sabem que o nome que lhe demos ao surgir — Escola Proletária de Merity — era um nome provisório, e que outro, grato ao nosso sentimento filial lhe era destinado bem a vissemos florescente, "afeiçoada pelo seu próprio meio e capaz de reagir eficazmente sobre elle" — em summa, com os seus traços bem definidos, livre das incertezas dos primeiros tempos.

A alteração do nome sugere que a identidade foi se constituindo. Aos poucos a escola foi "lançando raízes profundas no seu meio social", "desenvolvendo sua ação na vida local", onde se justificavam atividades que envolvessem a comunidade. Campanhas de saneamento, através de conferências populares no cinema local e a criação, em 1925, do Círculo de Mães. Este círculo desenvolvia programas para "aquelas mães analfabetas em sua maioria; higiene, educação familiar e economia doméstica" preparando a "cooperação que sonhamos das famílias com a Escola" (Álvaro Alberto, 1968, p.37).

A escola colaborava com as famílias das mais variadas formas: "desde enfermidades até litígios entre senhorio e o inquilino" (Venancio Filho, 1968, p.27). Eram realizadas visitas domiciliares e as famílias recebiam boletins mensais onde não constavam notas, mas estavam relatadas as atividades dos alunos, exames de saúde e os atos de bondade. À escola cabia dar assistência geral: educação gratuita mais merenda, vestuário, calçado, assistência médica e remédios (Álvaro Alberto, 1968, p.39).

O novo nome não significava uma ruptura com o projeto anterior. Proletária não era mais suficiente para esclarecer o que se pretendia com uma escola para o povo. Mas, se a identidade é "aquilo que torna específicos, irreduzíveis a outra coisa" (Distante, 1988, p.80), ela passa pela diferença. É uma diferença. Não é dada. A identidade existe em "função de uma trajetória com opções mais ou menos dramáticas" (Velho, 1988, p. 119). O nome Regional traduz uma trajetória de busca de identidade estabelecida enquanto especificidade e diferença.

A mudança de nome demonstrava que o objetivo dos fundadores era aliar a educação popular à educação regional, isto é, a regionalização do ensino, tomada como "preceito metodológico e social", concebia que a "vida local não influi na escola só para dar rumo das atividades educativas. A região constitui a coleção de temas mais apropriados às atividades das aulas" (Sussekind de Mendonça, 1968, p.20). A integração escola-comunidade obedecia assim à compreensão de que a "educação primária de todas as crianças e do povo é dominada pelo interesse da vida local" (Sussekind de Mendonça, 1968, p.14).

Mas a mudança de nome ao significar o doador do nome, pode indicar o processo de constituição da identidade do grupo nomeador. Sinaliza, assim, que a identidade do grupo foi se construindo e se revelando através da escola.



Francisco Venancio Filho, Armanda Álvaro Alberto e Edgard Sussekind de Mendonça, na inauguração do prédio da Escola Regional de Meriti, em 24 de junho de 1928. Foto de acervo privado de Armanda Álvaro Alberto.

Estudo de Marta Chagas de Carvalho, inventariando as diferenças, mapeando as polêmicas no interior da ABE, entre 1924 e 1931, traz à tona a existência de um grupo à parte que, dentro da entidade, divergia do pensamento educacional dominante. Este grupo era formado por Armada Álvaro Alberto, Edgard Sussekind de Mendonça e Francisco Venancio Filho:

Não defendiam a centralização do ensino, distanciando-se dos dois outros grupos. Eram em 20, reticentes quanto à interferência do Estado na educação. Eram laicistas, opondo-se às investidas do grupo católico que, seja no Conselho Diretor, seja nas Conferências Nacionais, atualizava o catolicismo como ingrediente indescartável da "educação integral" receitada consensualmente na Associação. Reagiam também às investidas de Laboriau no sentido de agregar a campanha educacional ao movimento político partidário, reticentes principalmente à vinculação deste com o Clube dos Bandeirantes do Brasil (Carvalho, 1988, p.8).

A polarização do debate no Conselho Diretor da entidade dava-se em torno de algumas questões básicas: regionalização x uniformização do ensino; orientação leiga x religiosa e competência estatal em matéria de educação (Carvalho, 1986, p. 149). Rejeitavam a presença estatal na educação porque viam no Estado uma "presença nefasta porque dissociadora da relação escola-meio ambiente e inibidora de um trabalho inovador" (Carvalho, 1986, p. 153), presença esta que trazia maiores prejuízos quando se tratava de atender, no ensino rural, às populações mais pobres.

Edgard Sussekind de Mendonça considerava despropositada a importância atribuída à educação como instrumento de unidade nacional e o Estado com um papel unificador, como defendiam Fernando Magalhães e Ferdinando Laboriau e seus respectivos grupos. Esperava que a Escola Regional preparasse a Escola Nacional, pois só compreendia a nacionalidade que incorporasse as linhas características da região. Para ele, a unidade nacional seria conquistada graças a "iniciativas que adotassem a regionalização do ensino como preceito de ordem metodológica e social e não o resultado de uma política estabelecida de

antemão, imposta por normas emanadas do Estado" (Carvalho, 1986, p.156).

Se para Fernando Magalhães a promoção da unidade nacional era objetivo da política educacional voltada para a zona rural, e a regionalização do ensino entendida apenas como possibilidade de adaptação ao meio, capaz de "formar 'o mesmo brasileiro' para todo o país, na Escola Regional de Meriti, a adaptação à vida regional era vista como caminho para permitir ao aluno acesso à cultura, patrimônio dos instruídos" (Carvalho, 1986, p.164).

Regional sintetizava, sobretudo, a compreensão de que a nacionalidade era resultante da incorporação das diferenças e que o regional era expressão do nacional⁶:

A escola primária tem que ser regional, o que não a impede de ser brasileira. Tanto melhor reagirá sobre o seu meio, quanto mais adaptada lhe estiver. Na roça é o único centro, muitas vezes, da vida intelectual; deve sentir as necessidades de progresso de sua região e tomar a si as iniciativas em benefício da comunidade a que pertencem os seus alunos (Álvaro Alberto, 1968, p.41).

A Escola Regional de Meriti representou, assim, uma alternativa, um "ponto de referência importante na reflexão da ABE sobre educação popular, como experiência de utilização da chamada 'escola ativa' em projetos de regionalização do ensino do país" (Carvalho, 1986, p. 151-152). O novo nome — Regional — foi, portanto, o nome que deu nome. O nome que consagrou uma experiência em sua especificidade e um grupo que se constituiu na diferença.

O nome que fica porque significa

Nome evoca, determina, alude, evidencia. Nome traduz origem, filiações, pertencimentos, segregações. Nome de batismo sugere tempo e espaço. Nome dá nome. Nome revela cerimônia e intimidade.

⁶ Ver estudos de Lúcia Lippi de Oliveira (1990) e Renato Ortiz (1985) sobre o debate intelectual em tomo da concepção de nação.

O nome "indica a função que desempenha na trama" (Machado, 1976, p.167). Assim, ao se despedir da escola, em 1964, transferindo-a para o Instituto Central do Povo — após tentativa frustrada de repassá-la para a administração pública estadual —, Armanda Álvaro Alberto solicita que a escola se chame Escola Dr. Álvaro Alberto — uma homenagem ao seu pai. Este pedido, na cerimônia de despedida, exprime a compreensão de que, a partir daquele momento, inaugurava-se uma outra etapa de vida da escola. Missão cumprida, objetivos atingidos, o nome previsto, desde o primeiro ano de funcionamento, é dado, finalmente, à escola.

O nome Escola Regional de Meriti consagra a experiência. Na memória erigida por Fernando de Azevedo (1944, p.127) sobre o movimento renovador⁷, no Brasil, este trabalho figura junto a outros desenvolvidos nos anos 20:

Não faltavam aqui e ali iniciativas particulares como para citar uma das primeiras e de sentimento mais corajosamente renovador, a Escola Regional de Meriti; fundada no Estado do Rio de Janeiro, em 1921, por Armanda Álvaro Alberto, que se alistava entre os pioneiros da educação nova no Brasil.

Escola Regional de Meriti é o nome que revela a reverência dos pares de Armanda Álvaro Alberto ao seu trabalho pedagógico. Escola de "admirável intenção socializadora", preocupada em "educar crianças do povo" e "nascida do ideal e do sonho, mas forjada na luta com a prática e com a realidade" — testemunham ainda Lourenço Filho, Venancio Filho e Paschoal Lemme (cf. Álvaro Alberto, 1968).

Nome também rompe distâncias propondo intimidade. Em que pese o empenho dos fundadores da escola em buscar um nome próprio mais afinado com o projeto pedagógico que empreendiam, o nome que evoca lembranças dos antigos colaboradores, ex-alunos e ex-professores não é nem o nome de batismo nem o que a consagrou.

⁷ Consultar tese de doutoramento de Zaia Brandão (1992), quando analisa as memórias e as histórias da educação brasileira sobre o movimento renovador.



"Num dia como os outros... mûcs, alunos e professores" é o título desta foto. Ao fundo, Edgard Sussekind de Mendonça e a diretora, entre professores de economia doméstica e trabalhos manuais, alguns alunos e mães do Círculo de Mães da Escola Regional de Meriti, 15 de outubro de 1926. Álbum fotográfico do acervo privado de Armanda Álvaro Alberto.

O nome que ficou foi um apelido que foi dado pela comunidade escolar. Apelidar também é designar, denominar. Neste caso, denota trato carinhoso destacando uma característica inconfundível. O nome pelo qual a escola de Armanda Álvaro Alberto foi "batizada" pela comunidade indica que esta tomou posse da escola pelo que ela tinha de mais forte — a assistência, através da distribuição de material, merenda e vestuário. Uma ex-aluna e antiga professora da escola — Maria José Trindade Dutra — recorda:

As crianças, todas carentes, chegavam pela manhã e já encontravam um tabuleiro de angu doce e um latão cheio de mate, que lhes era oferecido. Foi

a partir daí que surgiu a idéia da merenda escolar *{Informe Educar, 1989, p.4}*.

Outros ex-alunos e antigos colaboradores lembram também:

Hoje, fala-se muito em CIEP, em alimentação para os alunos, 3 ou 4 (...) Aqui em Duque de Caxias já existia este critério da alimentação através da Escola Regional de Meriti (...) que oferecia comida aos alunos no horário de 10 horas e no horário das 2 horas (José Damásio — ex-aluno entrevistado).

Tive muita oportunidade de conversar com D. Armanda (...) muitas vezes (...) me convidava para ir à casa dela para conversarmos com mais detalhes sobre a Escola (...) Estava querendo saber sempre alguma coisa e até mesmo fazer alguma coisa em benefício das crianças, daquelas menos favorecidas que os pais tinham dificuldade para mandá-las para a escola porque faltava um sapatinho, uma roupa (...) Ah! Sr. Monte, faz o favor de me levar isto para Judith ou para Carminha ou pra Maria enfim... era assim ... (José Monte, antigo colaborador, professor de carpintaria que atua ainda hoje na escola).

Aliás, a comunidade tão valorizada por Armanda Álvaro Alberto e seus colaboradores resistia em alguns momentos à experiência, como destacou Yvonne Jean (1948, p.48-49):

Mas os esforços da Escola de Meriti são pouco apreciados na região. Outro dia, ainda, um vizinho ficou indignado porque os alunos estavam consertando cadeiras no jardim. Gritou que daria queixa aos jornais porque nenhuma escola tinha o direito de obrigar as crianças a "trabalhar". A educação geral dos habitantes é péssima e suas idéias das mais atrasadas. Imagino que, muitas vezes, D. Armanda põe as mãos na cabeça, pensando: 'Os esforços e sacrifícios de vinte e seis anos seguidos teriam dado um resultado compensador?'

Anos depois, esta resistência ficou minimizada, como demonstram os depoimentos. Eles são também expressão de silêncio. Há de se considerar que os colaboradores, alunos e professores de uma escola criada em 1921, já têm uma idade avançada, suas lembranças estão atualizadas e sujeitas, como diz Ecléa Bosi (1979) sobre as lembranças dos velhos, à

pressão dos preconceitos e às suas preferências. Esquecem aquilo que não é atualmente significativo. No entanto, o limiar do esquecimento e do silêncio é tênue. Pollak (1988, p.8), a este respeito comenta: "... existem nas lembranças de uns e de outros zonas de sombra, silêncio, 'não ditos'. As fronteiras desses silêncios e 'não ditos' com o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente não são evidentemente estanques e estão em perpétuo deslocamento". Os testemunhos abafam as antigas críticas e ressaltam o cotidiano da escola, as festas, o empenho de D. Armanda, e sua dedicação às crianças.

Como na memória "só fica o que significa", também o nome que permaneceu foi aquele que, para a população, definia melhor a identidade da escola. O nome Escola Proletária ou Regional tinha sentido para seus fundadores. O último nome — Dr. Álvaro Alberto — também representava para Armanda Álvaro Alberto a conquista de uma meta e o início de uma nova etapa. Mas, o nome que ficou na memória, até hoje, foi o atribuído pela comunidade, como lembrou Raquel Trindade, representando os ex-alunos, por ocasião da festa de despedida de D. Armanda (1968, p. 173):

Quando estive na Europa, me mostraram métodos de ensino adiantadíssimos. Os Senhores não imaginam o que senti quando verifiquei que os métodos da escola que o povo chamava de *mate com angu* estavam além dos métodos europeus. *Mate com angu* era como nos chamavam na rua, mas eles sabiam que nós não ligávamos para o apelido, não ligávamos porque éramos felizes.

Referências bibliográficas

ÁLVARO ALBERTO, Armanda. *A Escola Regional de Meriti* (documentário): 1921-1964. Rio de Janeiro: MEC, INEP, CBPE, 1968.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. São Paulo: Ed. Nacional, 1944.

BELOCH, Israel. *Capa Preta e Lurdinha — Tenório Cavalcanti e o povo da Baixada*. Rio de Janeiro: Record, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

- BRANDÃO, Zaia. *A Intelligentsia Educacional: um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e as histórias da Escola Nova no Brasil*. Rio de Janeiro, 1992. Tese (Doutorado) — PUC-RJ.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1979.
- CALO, Giovanni. Maria Montessori (1870-1952). In: CHÂTEAU, Jean. *Os grandes pedagogistas*. São Paulo: Ed. Nacional, 1978.
- CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde nacional e forma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. São Paulo, 1986. Tese (Doutorado) — USP.
- _____. Notas para reavaliação do movimento educacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.66, 1988.
- DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.
- _____. *O grande massacre dos gatos*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- DISTANTE, Carmelo. Memória e identidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n.95, 1988.
- FERREIRA, Aurélio B.H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- FORTES, Do Carmo Cavalcanti. *Tenório: o homem e o mito*. Rio de Janeiro: Record, 1986.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GOMES, Angela de Castro, FERREIRA, Marieta de Moraes. Primeira República: um balanço historiográfico. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.2,n.4, 1989.
- GINSBURG, Cario. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989. cap.: Sinais: raízes de um paradigma indiciário.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.
- HOUAISS, Antonio. Prefácio que devia ser Posfácio. In: MACHADO, Ana

- Maria. *Recado do nome: leitura de Guimarães Rosa à luz do nome de seus personagens*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- JEAN, Yvonne. *Visitando escolas*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, Serviço de Documentação, 1948.
- LEMME, Paschoal. *Memórias*. São Paulo: Cortez; Brasília: INEP, 1988 v.3, cap. 11: A Escola Regional de Meriti no 40º aniversário de sua fundação (uma experiência brasileira de educação).
- LOPES, Eliane M.T. *Fontes documentais e categorias de análise para uma história da educação da mulher*. Belo Horizonte, 1992. mimeo.
- LOURENÇO FILHO, M.B. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. São Paulo: Melhoramentos: FNME, 1978.
- LOURO, Guacira L. A história (oral) da educação: algumas reflexões. *Em Aberto*, Brasília, v.9, n.47, p.21-28, jul./set. 1990.
- MACHADO, Ana Maria. *Recado do nome: leitura de Guimarães Rosa à luz do nome de seus personagens*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- MORAES, Dalva Lazaroni. *Esboço histórico—geográfico do município de Duque de Caxias*. Duque de Caxias: ARS, 1978.
- NAGLE, Jorge. Introdução da Escola Nova no Brasil (antecedentes). *Boletim de Teoria Geral da Educação*, Araraquara, v. 1, n.2, 1964.
- NAMER, Gérard. *Mémoire et société*. Paris: Meridiens Kiincksicck, 1987.
- NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. Rio de Janeiro, 1991. Tese (Doutorado) — PUC-RJ.
- OLIVEIRA, Lúcia Lippi. *A questão nacional na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira & identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- PERLMAN, Janice. *O mito da marginalidade: favelas e políticas no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n.3, 1988.
- SUSSEKIND DE MENDONÇA, Edgard. A Escola Regional de Meriti (realizações e projetos). In: ALVARO ALBERTO, Armada. *A Escola*

Regional de Meriti (documentário): 1921-1964. Rio de Janeiro: MEC, INEP, CBPE, 1968.

TRINDADE Raquel. Na festa de despedida. In: ÁLVARO ALBERTO, Armanda. *A Escola Regional de Meriti* (documentário): 1921-1964. Rio de Janeiro: MEC, INEP, CBPE, 1968.

VELHO, Gilberto. Memória, identidade e projeto: uma visão antropológica. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n.95, 1988.

VENANCIO FILHO, Francisco. A Escola Popular (Escola Regional de Meriti). In: ALVARO ALBERTO, Armanda. *A Escola Regional de Meriti* (documentário): 1921-1964. Rio de Janeiro: MEC, INEP, CBPE, 1968.

Recebido em 15 de junho de 1994.

Ana Chrystina Venancio Mignot é professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ).

The analysis of the educational experience of Armanda Álvaro Alberto at the Escola Regional de Meriti, where for the first time in Brazil efforts were made for the integration between school and Community through the creation of a Mothers Association, indicated the relevance of a question that might seem minor at first sight: the frequent change of the name of the school. The different names, while expressions of the search for an educational identity, served as guide Unes for the understanding of the history of the school and of the life-history of its founder and her companions at the Associação Brasileira da Educação. The different names also testify to the importance of the school for the Community of Caxias in the twenties and thirties.

L'analyse de l'expérience pédagogique d'Armanda Álvaro Alberto à l'Ecole Régionale de Meriti ou les premiers efforts visant l'intégration de l'école à la communauté ont été faits grâce à la formation du premier

Cercle de Mères—cercle dont l'objectif était de réaliser ce projet éducatif rénovateur — a soulève une question mineure et même négligeable: les changements successifs du nom de l'école. Les noms, en tant qu'expression d'une identité pédagogique donnée qui s'est constituée à travers le temps, ont servi de fil conducteur pour retracer la trajectoria d'une école, de sa fondatrice et des collègues de l'Association Brésilienne d'Éducation (ABE) et du rôle important de cette école au sein de la communauté de Caxias, en particulier dans les années 20 et 30.

El análisis de la experiencia pedagógica de Armanda Álvaro Alberto en la Escuela Regional de Meriti — donde se desarrollaron los esfuerzos iniciales de integración escuela-comunidad a través del primer Círculo de Madres —, buscando dar sentido al proyecto educativo renovador, señaló la existencia de un tema menor y que permanecía negligenciado: los cambios sucesivos del nombre de la escuela. Los nombres, como expresión de una determinada identidad pedagógica, sirvieron de hilo conductor para deshilar la trayectoria de la escuela, de su fundadora y compañeros de la Asociación Brasileña de Educación (ABE) y también su importancia en la comunidad caxiense, especialmente durante los años 20 y 30.

E Continua o Mundo Encantado das Cartilhas...

Mary Rangel

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Na perspectiva da Psicologia Social (no enfoque, moscoviciano, da representação), foram investigados conceitos e imagens do cotidiano popular na cidade do Rio de Janeiro, conforme se apresentam em cartilhas adotadas em escolas públicas. Procurou-se, então, notar a possível influência da literatura cívico-social da alfabetização (acentuada desde o final dos anos 70) que, entre outras questões, discute a dissociação entre conhecimento (escolar) e realidade, enfatizando o princípio de aprendizagens significativas e contextualizadas. Nas análises, confrontaram-se as representações com "indicadores sociais" do cotidiano, levantados em estudos sociológicos. Os resultados demonstraram a predominância de conceitos e imagens de situações que, não só se distanciam, como invertem as que se apresentam nos "indicadores". Desse modo, permanece a constatação de que o mundo das crianças não encontra significado no mundo das cartilhas.

O mundo das cartilhas e o mundo real — sua aproximação ou distância nas representações—constituíram tema e motivação da pesquisa *Alfabetização e representações do cotidiano na cidade do Rio de Janeiro*, realizada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Faculdade de Educação, curso de mestrado em Educação), em convênio com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). O estudo iniciou-se em 1991 e sua implementação concluiu-se em 1994.

A pesquisa orientou-se pela análise de representações do cotidiano das camadas populares (com atenção a conceitos e imagens de família, escola, trabalho, alimentação) em cartilhas de alfabetização adotadas em escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro.

Considerando-se as cartilhas ou outros textos de apoio à alfabetização como *meios* (significativos pela população e estágio de escolaridade que alcançam) de *comunicação social*, pode-se entender a importância de estudar a forma como "representam" a realidade cotidiana da camada majoritária da população brasileira em centros urbanos, como o Rio de Janeiro, de grande concentração popular.

O estudo de cartilhas atende, também, às observações de Soares (1989), no sentido de que "a produção sobre o tema cartilhas é, ainda, insuficiente" e de que "a cartilha no Brasil tem desempenhado papel fundamental no processo de alfabetização" (p.30).

Há que se notar, ainda, que os anos 80 e 90 distinguem-se, no Brasil, pela predominância de estudos críticos sobre alfabetização, consolidando uma nova percepção Crítico-Social, orientada por fundamentos progressistas; configura-se, deste modo, a alfabetização como processo vinculado à leitura de circunstâncias reais de vida.

A "visão crítica" da alfabetização "distintiva dos anos 80" (Soares, 1989, p.26) e o pensamento progressista que a orienta — no interesse do movimento, socioeducacional, de emancipação das camadas populares — incluem questionamentos às cartilhas, dirigidos, entre outros aspectos, às representações pouco realistas do cotidiano.

Justifica-se, assim, investigar se o pensamento Crítico-Social repercutiu na prática dos professores alfabetizadores, influenciando na utilização de cartilhas ou outros textos (selecionados entre as publicações existentes ou produzidos pelos próprios professores ou alunos) que expressem o cotidiano das camadas populares a que se destinam.

É interessante, também, destacar na perspectiva atual da alfabetização, a substituição da ênfase em técnicas e em habilidades de prontidão, pela ênfase na *construção* (vocabulário, conhecimento, experiência, vivência) *própria dos alunos*.

A importância atribuída à construção própria dos alunos inclui sua percepção das circunstâncias que, realmente, os envolvem; nestas circunstâncias, manifestam-se os elementos (os fatos, os fenômenos e as palavras que os explicam) que fazem parte de sua vivência. Reforça-se, então, no processo de aquisição da linguagem, a sua vinculação à leitura das situações *reais* de vida.

Embora a noção de "realidade" seja ampla e complexa, há, sem dúvida "indicadores" — baseados em estudos e observações consistentes, do ponto de vista teórico-prático — que apontam dados que elucidam, de maneira significativa, as condições reais da vida do cotidiano popular.

Desse modo, a pesquisa sobre *Alfabetização e representações do cotidiano na cidade do Rio de Janeiro* recorreu a informações do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE), do I Censo da Criança e do Adolescente da Cidade do Rio de Janeiro (Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, novembro, 1990) e, Complementarmente, a observações feitas em escolas públicas, para reunir "indicadores sociais" desse cotidiano, com atenção às condições de vida, nos aspectos de família, escola, trabalho e alimentação.

O procedimento inicial foi, portanto, o levantamento de "indicadores sociais", a partir dos estudos sociológicos tomados como referência nesta pesquisa. Esse levantamento foi feito em relação a cada um dos elementos de análise — escola, família, trabalho, alimentação — destacando-se os dados que demonstram a realidade cotidiana das camadas populares nos centros e periferias urbanas, com atenção à cidade do Rio de Janeiro.

Considerando que o estudo se aplicou à alfabetização de crianças, a questão do trabalho foi, então, analisada de forma associada à família, observando-se, também, indicadores sociais referentes a situações de subemprego do menor.

Em seguida, foi feito o levantamento de cartilhas adotadas em escolas públicas, localizadas em bairros populares (Zona Norte) da cidade do Rio de Janeiro. Assim, encontraram-se Belluci e Cavalcante, Krueel, Laurino e Musto, Moraes e Andrade (1985), Alves e Almeida (1990), Fonseca e Magalhães (1988), Marote (1991), Meireles e Meireles (1984), Mendes e Grillo (1991), Araújo (1989), Schinor (1990), Peixoto e Zattar (1990), Bragança, Carpaneda e Nassur (1990), Pires e Braga (1990), Passos e Silva (1990), Oliveira (1990), Correia e Galhardi (1992), Oliveira e Bot (1990).

Foi realizada, então, com base em Bardin (1979), a análise do conteúdo das cartilhas, observando-se, nas unidades de análise (palavras, frases, figuras), as representações de cada elemento do cotidiano, focalizado no estudo.

Além dos limites do alcance do estudo (o conjunto de cartilhas que constituíram o seu objeto) é importante, também, reconhecer os limites teóricos e metodológicos. Os limites teóricos referem-se, principalmente, à diversidade e abrangência de concepções da representação social e ao quadro conceitual que, como assinala Moscovici (1989), ainda está se construindo. Os limites metodológicos decorrem, fundamentalmente, das interpretações e "categorizações", próprias da análise de conteúdo.

Quanto à representação social, é necessário notar *polissmia* e a *diversidade de concepções*.

Assim, na sociofilosofia marxista e em trabalhos nesta perspectiva, como os de Baczko (1985), Ansart (1978) e Chartier (1990), identifica-se representação com ideologia.

Na Psicologia Cognitiva, estuda-se a representação em suas implicações como processo mental de percepção e concepção dos fatos.

Já na Psicologia Social, *cujo entendimento se tomou como referência nesta pesquisa*, a representação (embora não se encontre uma definição, no sentido *estrito* do termo) é compreendida como conceitos e imagens que se formam no curso das interações e comunicações sociais, constituindo "categorias" explicativas dos fatos e comportamentos. No âmbito desta compreensão, admite-se que os fatos e comportamentos não só se "reflitam" nas representações, como possam ser constituídos, aceitos ou mantidos a partir delas, ou seja, do seu poder de influência no pensamento e nas ações sociais (Rangel, 1994b).

Segundo Spink (1993), a diversidade de noções da representação que a autora considera "desconcertante", remete, na Psicologia Social, ao debate epistemológico que se trava já nas origens das formulações teóricas do conceito.

Na gênese do debate, destacam-se dois fatos: o avanço a partir do conceito de representação coletiva, em Durkheim (1956), e o movimento da Psicologia, nos anos 60, na direção de pesquisas orientadas por interesses sociais, superando a tradição behaviorista.

Assim, a discussão de representações — "sociais", nas origens e nos efeitos — foi incrementada na Psicologia Social em razão da insuficiência de modelos clássicos (particularmente o behaviorista) de explicação das interações dos sujeitos entre si e com o mundo. Essa discussão ocorre, portanto, no momento em que a Psicologia se mobiliza na direção de entender e intervir na realidade, deixando o plano abstrato de produção do conhecimento, para atuar em favor da solução de problemas sociais concretos. Um dos líderes desse movimento, que ocorre nos anos 60, na Europa, é Serge Moscovici.

A discussão das representações integra-se, portanto, a "novas e desejáveis orientações" para a Psicologia Social, podendo-se, por isso, falar no "advento da era das representações sociais" (Moscovici apud Vala, 1993, p. 16).

No enfoque da Psicologia Social, é relevante ainda assinalar a observação de Moscovici (1978), corroborado por autores como Ibáñez (1988), quanto à complexidade dos "fenômenos sociais" de modo geral, e das representações, de modo particular, realçando-se a dificuldade em apontar uma definição, no sentido literal do termo.

... Las definiciones nunca han constituido un procedimiento muy interesante para dar cuenta de un concepto o de un fenómeno social, pero en este caso (de las representaciones) ni siquiera se nos ocurriría intentarlo. (Ibáñez, 1988, p.32-33)

Ressalvando-se, então, os limites teóricos (afeitos, principalmente, à questão conceitual), pode-se compreender as contribuições desta perspectiva de investigação, no sentido de acrescentar, pela análise de representações, elementos de referência à compreensão do conteúdo do livro didático e cartilhas, ampliando ou complementando informações de estudos com o mesmo interesse temático, a *exemplo* dos de Ribeiro (1989), Faria (1985), Votre (1980).

A análise das representações, na ótica moscovicianiana da Psicologia, enfatiza a atenção às percepções sociopsicocognitivas do real e aos conceitos e imagens que se constroem e se comunicam na "vida diária", considerando seus possíveis efeitos sobre a compreensão dos fatos e sobre as ações, orientadas por essa compreensão.

Conceito e imagem — expressões da representação — são *indissociáveis*, ou seja, o conceito (idéia) incorpora a imagem (a figura), assim como a figura expressa, em si, o conceito. Na formação de imagens dá-se a concretização de conceitos. No dizer de Ibáñez (1988, p.48), "Las imágenes ayudan a que las personas se forjen una visión menos abstrata del objeto representado...". Assim, as imagens encaminham "percepções" mais concretas do objeto.

Além de se constituir a partir de percepções da "realidade" (veiculadas pela interação e comunicação social), as representações também influem na constituição do "real", na medida em que essas percepções se consubstanciam em idéias, expressas em conceitos e imagens, que orientam valores e comportamentos.

É nesse sentido (de constituição do "real") que Ibáñez (1988, p.37) assinala que "as representações sociais contribuem para constituir o objeto do qual são uma representação", e Vala (1993, p. 17 e 19) destaca a influência das representações na "organização significativa do real" ou na "organização dos comportamentos e comunicações", "constituindo" papéis e configurando "realidades".

As representações constituem, então, o conhecimento prático, de senso comum, elaborado pelos grupos sociais e veiculado pela comunicação social, podendo influir nas visões, nos valores, nas condutas.

Compreende-se, desse modo, que, através de vários processos (psicológicos, cognitivos, culturais), as informações (as concepções) comunicadas socialmente podem ser assimiladas e consolidadas, influenciando no pensamento e comportamento social, na compreensão do mundo e, também, nas percepções que os indivíduos têm de si próprios.

Conclui-se, portanto, que as representações do mundo nas cartilhas e livros didáticos, de modo geral, podem ter um significativo poder de influência sobre o leitor, sua visão dos fatos e de si mesmo.

Assim, a pesquisa sobre *Alfabetização e representações do cotidiano na cidade do Rio de Janeiro* orientou-se pelo entendimento da representação na perspectiva da Psicologia Social, procurando observar os conceitos e imagens do cotidiano, conforme se expressam nas cartilhas.

O confronto do "mundo real" — considerando-se os "indicadores sociais" — e o "mundo das cartilhas" (observando-se as representações, com atenção a conceitos e imagens de família, escola, trabalho e alimentação), oferece condições de se obter dados que interessam ao estudo da relação entre conhecimento (escolar) e realidade social.

É importante, então, retomar (e sublinhar) as críticas aos textos e imagens "irreais" que, pela força de influência dos livros, podem levar à visão distorcida dos fatos. Nesse sentido, lembram-se novamente os estudos de Faria (1985) sobre a ideologia do livro didático, de Ribeiro (1989) sobre o "fetiche do texto e a história" e de Nóbrega (1991) sobre a força das imagens que se apresentam nos livros.

E oportuno, também, rever trabalhos como o de Galzerani (1989), que (a partir de pesquisa, em que se reuniram e analisaram dados sobre livros didáticos) trazem questões que merecem especial consideração. Entre essas questões, encontra-se o reconhecimento do valor dos "estudos materialistas dialéticos", que entendem o livro como "elemento instituído, como produto e, ao mesmo tempo, como elemento que também institui, que cria a vida social" (p. 106). A par desse reconhecimento, observa-se o cuidado com a preservação do livro didático, relativizando-se as críticas:

... se estivermos convictos do caráter contraditório da linguagem escrita, mesmo que voltada para a reprodução dos valores socialmente dominantes, se estivermos abertos para a valorização da capacidade de percepção analítica dos alunos, poderemos repensar a forma de atuação em sala de aula, com estes mesmos livros didáticos... (Galzerani, 1989, p. 108-109)

Entretanto, embora se considere a importância *da forma* de trabalho com os livros, não se pode negar o poder de influência do *conteúdo* do texto sobre o leitor. Essa influência (sobre o pensamento e a aceitação dos fatos e situações "representados" nos livros) encontra respaldo em Moscovici (1978; 1981; 1989), quando discute a formação do conhecimento social pelos conceitos e imagens veiculados nas representações. Também em Bazcko (1985), Ansart (1978) e Chartier (1990), na ótica marxista de entendimento das representações, encontram-

se argumentos em favor do exame crítico dos conceitos e imagens que podem influir em percepções distorcidas e alienadas da realidade.

Sublinha-se, portanto, a relevância do confronto dos dados do cotidiano (conforme se apresentam nos "indicadores sociais") e as representações das cartilhas, no interesse de uma *leitura contextualizada*.

Os "indicadores sociais" levantados neste estudo mostram dados que, *embora se tenha o cuidado de não generalizar para toda a realidade do cotidiano popular na cidade do Rio de Janeiro*, apontam para *alguns* aspectos que podem ser levados em consideração, como os que se exemplificam em seguida.

Nas escolas (Zona Norte, periferia) observadas, verificou-se, quanto à *família*, que nem sempre os alunos residiam com os pais ou, mesmo, tinham pai e mãe; com frequência, moravam com avós, tias ou irmãos mais velhos. Quanto à *escola*, permaneciam situações de dificuldades, a exemplo da manutenção e conservação de prédios e instalações, material escolar, uniforme, locomoção dos alunos, evasão e repetência. Quanto ao *trabalho*, destacavam-se os problemas de desemprego, subemprego e instabilidade. Nem sempre os responsáveis estavam trabalhando, encontrando-se, com frequência, pais que apenas faziam serviços esporádicos, como vigias ou auxiliares de obras, e mães que também trabalhavam, por períodos curtos e incertos, como empregadas domésticas. O subemprego também alcança as crianças, que assumem trabalhos de guardadores de carro ou vendedores (de produtos diversos) nas ruas. Quanto à *alimentação*, observou-se, principalmente, a escassez e a qualidade deficiente, reduzida a farináceos.

Esses aspectos (com que se *exemplificam* alguns "indicadores sociais") aproximam-se da realidade de pobreza, denunciada no estudo de Votre, quando fala da criança da camada popular que usa cartilhas:

... é uma criança fraca, não bem nutrida, que mora mal e veste pior; sua casa ou barraco ou apartamento não se localizam em lugares bem urbanizados (ou sequer urbanizados); nos barracos não há água encanada nem esgoto (Votre, 1980, p.21).

Os "indicadores" da realidade social, quando comparados às representações de cartilhas, permitem notar que, apesar da literatura Crítico-Social enfatizada desde o final dos anos 70, ainda se encontram, nos anos 90, textos (predominantes, no conjunto dos que foram examinados) que veiculam conceitos e imagens distantes da vida real da população que as utiliza.

Observando-se, mais diretamente, cada um dos aspectos examinados nas representações — *escola, família, trabalho, alimentação* —, confirma-se a predominância de situações alheias às que se confrontam no dia-a-dia da maioria da população. Retomando alguns exemplos dessas situações (Rangel, 1994a), pode-se demonstrar este alheamento.

Nas representações de *escola*, encontram-se, então, as bonitas pastas, uniformes e materiais escolares diversos, incluindo cartazes, lápis de cor, "giz de cera". Por isso, "Para Laila, ir para a escola é uma festa" (Bragança, Carpaneda, Nassur, 1990, p.123).

E é também na "escola ideal" que o aluno "capaz" só "tira nota dez" e faz a professora "feliz": "... Diniz, então, falou: — Vou tirar nota dez. Sou um menino capaz! Dona Zilá ficou muito feliz com seu aluno Diniz". E, se o "menino capaz" só "tira nota dez", o que "tira zero" "nada é": "...Seu nome era zero. Ele só andava vazio. De nada era" (Marote, 1992, p.85). Assim, por conta da aprendizagem do "z", a nota dez se estabelece como medida de valor, na escola e na vida.

É interessante, ainda, perceber que o "menino capaz" não é aquele que vai de ônibus à escola, pois ele se locomove de "táxi": "... Hoje tomei um táxi. O motorista chama-se Max. O táxi dele não tem ponto fixo. Eu gritei táxi e ele parou" (Marote, 1992, p.102). Observa-se, portanto, que a leitura correta do "x" interfere na leitura correta da vida.

Da mesma forma que a escola, a predominância das representações de *trabalho* mostra a situação de posse de bens materiais inacessíveis à quase totalidade da população. É o que acontece, por exemplo, com o avô do personagem da cartilha de Alves e Almeida (1990, p.61), cuja situação de trabalho e bens é ilustrada pela imagem do "casarão" da fazenda (com dez janelas), cercado de plantas e gado

Também em Fonseca e Magalhães (1988, p.99), a situação (ideal) de trabalho permite à família, "contente", fazer compras em "ótimos supermercados".

Pode-se, então, observar que as representações predominantes de *família* mostram um cenário de facilidades e sucesso. É curioso notar, neste cenário "ideal", a figura da "noiva", em sua "festa de noivado": "... Margarida ficou noiva de Carlos. Ela ganhou um belo anel de ouro. Carlos estava de terno novo na festa. Margarida ficou muito bonita com o vestido verde e botas de verniz" (Oliveira, 1990, p.65). E assim, a leitura do "v" ganha sentido no contexto da frase, mas perde sentido no contexto da vida.

A boa condição de trabalho e a boa condição de família permitem, também, ao "papai" possuir um "fusca maluco": "...O fusca de papai é maluco. Não pode ver uma Brasília..." (Pires e Braga, 1990, p.86). Aprende-se, portanto, a diferença do som do "s" através da diferença da realidade das pessoas que (aglomeradas nas conduções coletivas) sequer podem sonhar com a posse de "fuscas" ou "Brasílias".

Pode-se, então, reafirmar que as situações "idealizadas" de família e trabalho *não* expressam a realidade do cotidiano popular, em que, observando-se os "indicadores sociais", o desemprego e o subemprego afetam a condição de sobrevivência da família, que não tem "fusca", não tem "belo anel de ouro" e, muito menos, "botas de verniz". A situação real apresenta-se, excepcionalmente, em Correia e Galhardi (1992,p.77):

Mário é sapateiro O salário
de Mário é baixo. — Tudo é
caro! — fala Mário. Mário é
marido de Vera. Vera é
lavadeira...

A situação de família e trabalho "representada" em Correia e Galhardi (1992) distingue-se em meio a conceitos e imagens de conforto e riqueza, que prevalecem nos textos das cartilhas analisadas.

E, da mesma forma, ideal, configuram-se as representações de *alimentação*, exceto, também, em Correia e Galhardi, quando se aproximam do real, na questão da fome (problema cuja dimensão mobiliza, hoje, uma campanha nacional) e da solidariedade, enquanto valor que flui no enfrentamento dos desafios diários das comunidades:

Messias tem dezesseis anos e mora numa favela.
Messias passa fome (...)
Certo dia, choveu sem parar.
O barraco de Messias foi levado peia enxurrada.
A mãe de Messias ficou assustada e disse:
— Nossa! O que vamos fazer?
Os amigos ajudaram a família de Messias
a levantar um barraco! (Correia, Galhardi, 1992, p.107).

Entretanto, na predominância dos textos, encontram-se abstrações dos fatos, a exemplo dos conceitos e imagens de fartura e variedade de alimentos. Assim, entre os produtos que "mamãe" compra "a quilo" encontram-se o "presunto, o frango, as frutas, o café, a salsicha" e, entre os que ela compra "a litro" ou em garrafa, os "sucos, o vinho, o leite" (Passos e Silva, 1993, p. 121).

Na mesma condição, "abstrata", encontra-se a personagem de Mendes e Grillo (1991), numa lanchonete, consumindo "sanduíche, suco e sorvete" (p.22 e 48). Reforçando a condição de riqueza, em outras situações a personagem encontra-se dirigindo uma "lancha a motor" (p.42), ou rodeada de presentes e "rosas", numa "linda" festa de aniversário (p.26-27).

A alimentação farta e variada também se "representa" em Peixoto e Zattar (1990, p.67), quando hortaliças, ovos, presunto, queijo, manteiga, chocolate e iogurte são preparados por "mamãe".

Representações como essas demonstram que a alimentação, nas cartilhas, contradiz e *nega* a escassez de quantidade e qualidade de alimentos consumidos no cotidiano popular.

Confrontados com os "indicadores sociais", os conceitos e imagens "ideais" expressam situações de família, escola, trabalho, e alimentação

que *não* são *vividas* ou *reconhecidas* pelas crianças das camadas populares, que são os leitores (majoritários) das cartilhas na cidade do Rio de Janeiro. *O mundo dessas crianças, portanto, não encontra significado no mundo das cartilhas.*

Pelos exemplos apontados (*e nos limites do alcance deste estudo*) pode-se perceber que, predominantemente, as representações que se encontram nos textos das cartilhas (os conceitos e imagens que nelas se expressam) não só se distanciam como *invertem as situações reais*. E isto acontece, decorrida mais de uma década em que a literatura Crítico-Social destaca e fundamenta o princípio das aprendizagens significativas, do ponto de vista pedagógico e social.

Observando-se o interesse em *não* radicalizar a crítica e *preservar a valorização do livro didático* (e, portanto, da cartilha e da iniciativa de seus autores), *as análises deste estudo se propõem menos a denúncias e mais a considerações que salientem a importância da leitura crítica e a influência da representação dos fatos nas percepções que orientam essa leitura*. Essas considerações confirmam a necessidade da atenção ao conteúdo dos livros que se vinculam ao ato (pedagógico e social) de ensinar e aprender.

Assinala-se ainda que, observando-se representações de fatos mais reais, já encontrados em publicações como a de Correia e Galhardi (1992), é possível acreditar que, com a continuidade deste tipo de pesquisa (ampliando-se o alcance do estudo) possam se encontrar cartilhas ou textos resultantes de produções nas escolas, que encaminhem a leitura — real — do cotidiano.

Conclui-se, então, a pesquisa com a esperança de que a beleza do mundo encantado das cartilhas possa ser superada pela beleza de um mundo real, mais justo e menos desigual: um mundo bonito de se ler e se viver.

Referências bibliográficas

ALVES, E., ALMEIDA, M. da. *Davi, meu amiguinho*. Rio de Janeiro: Bloch, 1990.

- ANSART, P. *Ideologia, conflitos e poder*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- ARAÚJO, S.M. *Caderno cartilha — alfabetização*. Atividades. São Paulo: Ed. do Brasil, 1989.
- BACZKO, B. Imaginação social e utopia. In: ENCICLOPÉDIA Einaudi; anthropos-homem. [s.l]: Imprensa Oficial/Casa da Moeda, 1985. v,5, p.296-386.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Telles da Silva, 1979.
- BRAGANÇA, AO CARPANEDA, IP. de, NASSUR, RIM. *Porta de papel*. São Paulo: FTD, 1990.
- CHARTIER, R. *História cultural*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- CORREIA, ME., GALHARDI, M. *Cartilha como é fácil*. São Paulo: Scipione, 1992.
- DURKHEIM, E. *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: PUF, 1956.
- FARIA, AL.O. de. *Ideologia no livro didático*. São Paulo: Cortez, 1985. (Coleção polêmicas do nosso tempo).
- FONSECA, T.N. da, MAGALHÃES, J.M. *Pompom, meu gatinho*. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1988.
- GALZERANI M.C. Belas mentiras: a ideologia nos estudos sobre o livro didático. In: PINSKY, J. (Org.) *O ensino da história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1989
- IBÁÑEZ, GT. Representaciones Sociales: teoría y método: In: IDEOLOGIA de la vida cotidiana. Barcelona: Sendai, 1988. p. 15-89.
- MAROTE, D'01im. *Cartilha aquarela*. São Paulo: Ática, 1992.
- MARTINS, M.H. FELÍCIO, R. *Construindo o conhecimento: Estudos Sociais e Ciências*. 1 série. São Paulo: FTD, 1990.
- MEIRELES, J. MEIRELES, E. *A casinha feliz*. Rio de Janeiro: Record, 1984.
- MENDES, SR., GRILLO, L. S. *Cartilha da Angélica*. Rio de Janeiro: Bloch, 1991.
- MORAES, L. M.de, ANDRADE, M. *Mundo mágico: Comunicação e Expressão*. São Paulo: Ática, 1985.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar,
- On social representations. In: J.P Forgas (ed). *Social cognition: Perspectives on everyday understanding*. London: Academic Press, 1981.

- Des représentations collectives aux représentations Sociales.
In: JODELET, D. *Les représentations Sociales*. France: Press Universitaires
1989. p.62-86.
- NÓBREGA, F. A função da imagem do livro, a direção do olhar. *Releitura*
Belo Horizonte, n.10, p.28-31, ago/set. 1991.
- OLIVEIRA, M. do CM. de. *Leiturinhas*. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1990.
- OLIVEIRA, P.S. de, BOT, A.C. *No reino da natureza*. São Paulo: Ática, 1990.
- PASSOS, C, SILVA, Z. *Eu gosto de Estudos Sociais*. São Paulo: Nacional, 1993.
- PEIXOTO, M.L., ZATTAR, SM. *Bom tempo*. São Paulo: Moderna, 1990.
- PÍRES, A., BRAGA, T. *No jardim do faz-de-conta*. Rio de Janeiro: Livro Técnico,
- RANGEL, M. *Representação e leitura crítica do mundo nos livros didáticos*.
Niterói: UFF, 1994a. mimeo.
- . *Representações e reflexões sobre o "bom professor "*. Petrópolis
Vozes, 1994b.
- RIBEIRO, L.F *O fetiche do texto e a história*. Niterói: UFF, 1989. mimeo.
- SCHINOR V.R.R. *Eu vou construindo, alfabetizando*. São Paulo: Ed. do Brasil,
1990
- SOARES, M. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília:
REDUC: INEP, 1989.
- SPINK, M.J. (Org). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais
na perspectiva da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 1993. p.85-
108: O estudo empírico das representações sociais.
- VALA, J. Representações sociais: para uma psicologia social do pensamento
social. in: VALA, J., MONTEIRO, MB. *Psicologia Social*. Lisboa:
Fundação Calouste Gulbenkian, 1993. p. 1-14.
- VOTRE. S.J. *Por uma lingüística aplicada à alfabetização*. Porto Alegre, n.42,
p.20-34, dez. 1980.

Recebido em 25 de outubro de 1994

Mary Rangel, doutora em Educação, pela Universidade Federal do
Rio de Janeiro (UFRJ), é professora das Faculdades de Educação da

Universidade Federal Fluminense (UFF) e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

In the perspective of Social Psychology (in the Moscovite focal point of the representation), concepts and images of the popular quotidian in Rio de Janeiro city have been investigated, as they present themselves in the spelling books adopted in public schools. One endeavoured, then, to note the possible influence of the critical-social literature of the first year of schooling (accentuated since the end of the 70s), which, among other matters, discusses the dissociation between knowledge (scholar) and reality, emphasizing the principle of significative and contextualized apprenticeships. In the analysis, the representations confront themselves with "social indicators" of the quotidian, raised up in sociologie studies. The results demonstrated the predominance of concepts and images of situations which not only keep away from, as well as invert the ones which present themselves in the "indicators ". Thus, endures the evidence that the world of the children does not find significance in the world of the spelling books.

Sous la perspective de la Psychologie Sociale, d 'après Moscovici (1978), ont été analyses concepts et images du quotidien populaire dans la ville de Rio de Janeiro, selon ils se présentent dans les abécédaires adoptés dans les écoles publiques. Nous avons cherché, alors, observer la possible influence de la littérature critique-sociale (accentuée dès le final des années 70) sur l'alphabétisation. Cette littérature, parmi d 'autres questions, discute la dissociation entre savoir (scolaire) et réalité, en emphasissant le principe des apprentissages significatifs et contextualisés. Dans les analyses se confrontent les représentations avec les "indicateurs " sociaux du quotidien, relevés dans les études sociologiques. Les résultats ont démontré la prédominance des concepts et des images de situations que, non seulement s'éloignent comme inversent celles qui se présentent dans les "indicateurs". Ainsi, il nous reste la constatation que le monde des enfants ne recontre pas de signification dans le motide des abécédaires.

En la perspectiva de la Psicología Social (en el enfoque moscoviciano de la representación), se investigaron conceptos y imágenes de lo cotidiano popular en la ciudad de Rio de Janeiro, según se presentan en cartillas adoptadas en escuelas públicas. Se procuró observar la posible influencia de la literatura crítico-social de la alfabetización, incrementada desde finales de los años setenta, que, entre otros temas, discute la disociación entre conocimiento (escolar) y realidad, enfatizando el principio de aprendizajes significativos y contextualizados. En los análisis se confrontaron las representaciones con "indicadores sociales" de lo cotidiano, obtenidos en estudios sociológicos. Los resultados han demostrado la predominancia de conceptos e imágenes de situaciones que no sólo se alejan, sino que invierten las presentadas en los "indicadores ". De esta manera, permanece la constatación de que el mundo de los niños no encuentra significado en el mundo de las cartillas.

Paradigmas em Educação

Campo Educacional: Identidade Científica e Interdisciplinaridade

Vera Maria Henriques

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/Rio)

A interdisciplinaridade consiste em criar um objeto novo que não pertença a ninguém. O texto é, creio eu, um desses objetos.

ROLAND BARTHES

Tendo por base a questão da autonomia do campo educacional, este texto confronta inicialmente alguns critérios epistemológicos de definição das linhas de cientificidade de um campo. Em seguida, a discussão a respeito da possível relação entre educação e outros saberes é vista externamente a partir da filosofia e internamente pelas tensões e conflitos a que está submetida a tentativa de especificação da abrangência dos termos Pedagogia e Ciências da Educação. A retomada do veio epistemológico no final do texto, traz a tentativa de definição do conhecimento científico em seu processo dinâmico de formação, para pensar, sob esta ótica, a questão da identidade do campo educacional definido pela interdisciplinaridade.

Introdução

Jamati (1992) nos diz que, naquilo que se refere à análise científica dos fatos educacionais, a questão da unidade/multiplicidade não é nova,

remontando mesmo ao século passado. Hoje, falar de interdisciplinaridade significa tocar em uma das chaves mestras da discussão que permeia a organização do trabalho educacional em seus níveis teórico e/ou prático. Assim, torna-se cada vez mais difícil uma reflexão sobre o tema, visto existirem diferentes formas de abordá-lo, onde os vários termos correlatos são utilizados sem que se chegue a um consenso. Fala-se em transdisciplinar, intradisciplinar, pluridisciplinar, multidisciplinar, num rico e complexo esforço de se tentar definir ou conceituar a perspectiva interdisciplinar.

Entre as mais diversas versões, podemos mapear três, que pela relevância no domínio educacional integram atualmente o leque das análises. Primeiramente, uma via didática que procura abordar as implicações da adoção do princípio de interdisciplinaridade na reforma e reorganização da estrutura da pesquisa e do ensino (Machado, 1993; Santos, 1992). Uma segunda, que chamamos de epistemológica, interroga a natureza e a especificidade do conhecimento produzido nas várias áreas disciplinares e a relação entre elas (Frigotto, 1993; Brandão, 1993; Severino, 1991). E uma terceira, sociológica, que recorta a questão a partir da relação e/ou inserção dos fenômenos educacionais no seio dos mecanismos sociais humanos (Soares, 1991; Reis, 1991).

Optamos aqui, dentro da visão epistemológica, por tentar refazer o conceito de interdisciplinaridade em educação, ao mesmo tempo em que buscamos construir e relativizar a memória-modelo de ciência formal, juntamente com a desconstrução dos termos Pedagogia e Ciências da Educação. Deparamo-nos, então, com o termo *interdisciplinar* constituindo-se como paradigma de uma nova ordem científica.

A busca de um modelo

Preocupados, portanto, em construir como objeto de trabalho a questão da identidade científica do campo educacional relacionada à tensão disciplinar/interdisciplinar, encontramos-nos diante da afirmação de Saviani

(1991), referente àquilo que chama de "a questão dos modismos em educação". Segundo esse autor, a consciência pedagógica ainda não sedimentou suas raízes em solo profundo, por ser vulnerável às influências teóricas providas de outras áreas de conhecimento. Desta forma, continua Saviani, está sendo deixado de lado o que deve ser o centro da preocupação dos educadores, a própria realidade educacional, ficando, assim, a educação superficialmente em variados "vãos periféricos", sem que nunca se chegue à raiz da problemática educacional.

A questão é pertinente, porém nos parece que, antes de pensarmos no tipo de vão que está sendo feito, é preciso questionar as próprias condições de vão. Assim, perguntamo-nos: É possível pensar a realidade educacional como objeto que sustenta uma ciência? Como caracterizar um conhecimento como científico, para então ser possível definir educação como ciência? Se educação é ciência, que tipo de ciência ela constitui? Saviani parece procurar amarras. Se é isto que se quer, o campo da Filosofia da Ciência, ao criar vários recortes a respeito da discussão sobre o lugar e o estatuto gnosiológico de um conhecimento científico, pode certamente ter a resposta. Será que algum dos caminhos que ela indica serve para identificar consciência pedagógica como consciência científica, transformando, assim, a educação, via Pedagogia, em ciência? Chegar-se-ia, assim, à "raiz" da problemática educacional, conforme quer Saviani? Vejamos.

Partindo da tradição francesa que elege a história como instrumento privilegiado de análise, encontramos, entre outros, autores como Bachelard e Canguilhem, para quem pensar um campo de conhecimento como científico significa reconhecê-lo como discurso normatizado e normativo, lugar próprio da verdade historicamente racionalizada. A, não se postulam critérios universais de cientificidade, mas sim as noções de recorrência e de descontinuidade. Para Canguilhem (1975), o conceito é a manifestação mais perfeita da atividade científica, devendo por isso ter um lugar de destaque. É somente através da análise e da crítica da formação dos conceitos que se pode, segundo esse pensador, compreender as várias

démarches de uma ciência. Expressão da norma de verdade e da racionalidade do discurso científico, o conceito é, portanto, um nome dotado de um sentido, capaz de interpretar as observações e as experiências.

Ao valorizar o conceito como o lugar de verdade da ciência, Canguilhem não somente privilegia a ciência como processo, mas, o que é mais original, pensa o conceito enquanto elemento autônomo naquilo que diz respeito à sua relação com as teorias e as demais ciências. O conceito, portanto, não conhece fronteiras epistemológicas. Em *O Normal e o Patológico* (1978), por exemplo, o conceito de *normal* é analisado tanto no campo da Filosofia, quanto no da Sociologia, na medida em que um conceito não existe desde sempre, nem se forma de uma vez por todas, mas se constitui em determinado momento da história de uma ciência. Assim, a ciência é, em sua historicidade, a formação, a deformação e a retificação de conceitos. Uma ciência entendida como discurso que se manifesta *no epelo* conceito não se remete a um tempo comum às outras ciências, pois cada campo científico tem suas características, seus critérios e sua historicidade. É através dos conceitos que o discurso expressa a racionalidade que o caracteriza, embora não possa se restringir a eles.

Dentro da mesma linha histórica de Canguilhem, mas com algumas especificidades, Bachelard (1968) nos oferece com seu "modelo" diferentes pressupostos para a definição de ciência. Pretende mostrar com sua filosofia que a atividade científica deve se orientar por uma "bicerteza" que explica o diálogo entre racionalismo e realismo. Propõe, em lugar das clássicas formulações dos empiristas e racionalistas, ver o conhecimento científico como criatividade do espírito, que associa à experiência uma dialética movida pela contínua retificação dos conceitos. O compromisso de Bachelard é com a razão, mas uma nova razão, dotada de liberdade, à qual se concede uma função de turbulência e agressividade em seu ato de pensar. Sim, porque para ele ciência é ato, operação. Não é contemplando, mas construindo, criando, que o espírito chega à verdade, que não é definitiva. A ciência cria seus próprios objetos pela destruição dos objetos

da percepção comum. Progride, portanto, por rupturas com o senso comum, com as primeiras opiniões. Para que se forme um verdadeiro espírito científico é necessária a superação de diversos obstáculos. Assim, se a opinião é o primeiro obstáculo a ser vencido, existe também a "parada de pensamento" que acontece quando a questão se desgasta, ficando apenas a resposta, pois o crescimento de uma mentalidade científica estaciona quando passa a proferir aquilo que confirma seu saber, ao invés daquilo que o contradiz. Bachelard propõe, enfim, uma catarse intelectual, ou seja, um estado de mobilização constante, onde cabe apenas um conhecimento aberto, dinâmico, dialetizante (Machado, 1988).

Certamente seria uma árdua tarefa operacional tentar definir o campo educacional como científico, partindo dos pressupostos da epistemologia francesa. Todavia, essa tarefa não seria impossível, desde que, acreditando no modelo, tentássemos superpô-lo ao objeto. Poderíamos, assim, delimitar o campo educacional como uma atividade criadora capaz de construir teorias não como uma tradução imediata da experiência vivida, mas por um dever histórico-epistemológico de constantes retificações operadas internamente pelo espírito em atividade de constante reestruturação. Ou tentar localizar *quando, de que modo, em que contexto e contra que* pressupostos e motivações surgem e se efetivam as organizações e reorganizações conceituais desse campo.

Definição pelo método

Podemos também retomar a questão pensando que não existe um consenso entre os filósofos da ciência, nem quando se trata de definir através de que parâmetros o conhecimento científico pode ser estabelecido como tal, nem sobre a classificação de seus ramos específicos. No que concerne à nossa preocupação, M. Bunge (1974) está entre aqueles que definem as características das ciências a partir da noção de método científico e da divisão entre ciências formais e factuais. Estas (nas quais poderia estar a educação), por trabalharem com fatos onde a empiria está

presente (e não somente com enunciados), verificam, comprovam ou refutam hipóteses que em sua maioria são provisórias. Já as ciências formais demonstram ou provam. A ciência factual, diz ele, emprega o método experimental, que consiste no teste empírico de conclusões particulares extraídas de hipóteses gerais. Método é, pois, um procedimento regular, explícito e passível de ser repetido para se conseguir algum resultado, seja material ou conceitual. É, em suma, o recurso indispensável através do qual a ciência inquire o desconhecido. Subordinadas às regras gerais do método, e ao mesmo tempo apoiadas nele, se encontram as diversas técnicas empregadas pela ciência. E um dado será considerado verdadeiro sempre que possa ser confirmado de maneira compatível com os cânones do método científico por excelência.

Em contraposição a Bunge, que aceita o método como um recurso indispensável na definição do campo científico, P.Feyerabend (1977) acredita que o cientista deve ter a liberdade para tentar qual o procedimento que lhe agrada: "qualquer coisa serve". Tendo em vista que a ciência não somente absorve toda a história do pensamento, mas a utiliza para o aprimoramento de cada teoria, Feyerabend descarta a idéia de progresso científico representado pela lei e pela ordem metodológica. O aparecimento de uma nova teoria somente ocorre porque pensadores decidem não se deixar limitar por regras metodológicas "óbvias", ou porque involuntariamente as violam. Todas as metodologias têm limitações; por isso, vale introduzir hipóteses incompatíveis com teorias já assentadas. Também um conflito entre fatos e teorias pode ser evidência de progresso.

A busca da construção de caminhos epistemológicos através dos quais o campo educacional, preenchendo requisitos, pudesse ser pensado como ciência, pode ser acrescida de nomes como o de Kuhn e o de Popper, entre outros. Mas, somos levados a acreditar que o recurso a modelos, enquanto definidores de verdades científicas, não é suficiente para o estabelecimento da questão. Ele não nos orienta a investigação para o núcleo da problemática; ao contrário, submete-a a um parâmetro externo de análise, onde certamente seria levada, ao final do percurso, a uma simples e ineficiente definição classificatória.

A ligação entre os saberes

Outro caminho pode ser estabelecido: o de tentar definir o campo educacional por sua ligação e/ou oposição com outros saberes no leque de zonas de influência ao qual está remetido qualquer trabalho de pesquisa científica no seio de uma sociedade. Aqui, usando Bruyne (1977), identificamos o campo da demanda social, onde são definidos a atividade sociotécnica do cientista e os riscos com os quais este pode se deparar, tais como a cooptação e o controle institucional. No campo axiológico, encontramos tanto valores sociais e culturais, quanto interesses pessoais do cientista, como elementos que podem orientar uma pesquisa. O saber não sistematizado do senso comum e as evidências práticas do mundo cotidiano erigem-se pelo campo da *doxa*, como elementos de aceitação ou superação. Mas, também neste caminho encontramos apenas vagas construções que resultam de um fechamento da ciência em relação à realidade conjuntural externa, ao tentar buscar seus próprios critérios de neutralidade e de objetividade.

Tentemos mais um recurso. Por que não fazermos como Brandão (1992) e formularmos a questão partindo da alusão aos possíveis "clássicos" da educação? Assim, ao pensarmos que o campo educacional não tem passado enquanto área científica por, dentre outros aspectos, ser difícil a identificação de sua tradição teórica, a autora faz-nos ver que se nesse caso é possível uma ordenação, esta também não parece satisfatória. Uma tentativa de reflexão consiste em aceitar a perspectiva de que os grandes problemas da educação podem, no fundo, ser também problemas filosóficos e envolver o campo educacional pela filosofia formal. Isso significa estabelecer teorias neste campo e aplicá-las à educação ou então partir de problemas educacionais particulares e recorrer a esquemas filosóficos achando que estes são capazes de resolver aqueles (Kneller, 1970).

Podemos aqui, para esclarecimento, exemplificar a questão acima referida, a partir dos pontos nodais de quatro linhas teóricas da Filosofia (Idealismo, Realismo, Pragmatismo e Existencialismo), e ver o que eles

têm a dizer sobre a educação. No âmbito do Idealismo, tende-se a fazer uma análise partindo de valores absolutos e imutáveis, onde educar significa estar fundado sobre princípios permanentes, estabelecidos fora da realidade vivida. De Platão a Hegel, diferentes filósofos propuseram teorias ideais absolutas como capazes de explicar questões educacionais. Já os pensadores realistas, em suas origens aristotélicas e fundados na crença da realidade material que existe independentemente do espírito, admitem que um sistema educacional deve sempre se voltar para valores e padrões morais bem definidos. E, na medida em que tais valores não variam, também os fins educacionais devem permanecer estáveis. O Pragmatismo insere-se na perspectiva do conhecimento a partir daquilo que é experimentado pelos sentidos. O mundo não existe fora do homem nem é permanente. Então a criança deve ser educada como ser ativo e pensante, capaz de constantemente reconstruir e interpretar suas próprias experiências. Dos pré-socráticos a Dewey se estabelece a relativização dos preceitos morais. Finalmente, o Existencialismo, ao colocar o homem como livre consciência e ator de sua própria condição existencial, nega o conformismo e a adaptação e se insere como teoria perversa. As concepções do eterno conflito entre semelhantes, a liberdade como meta do homem, a frustração como certeza nas relações sociais, dificultam seu uso em análises e/ou investigações nos campos tradicionais da educação. Vimos que é possível olhar *da* Filosofia sobre a educação e pensar seus problemas. Por outro lado, o que os educadores construíram a partir dessa relação? Temos o Progressismo, o Perennialismo, o Essencialismo e o Reconstitutivismo, como correntes teóricas que, partindo dos problemas próprios do campo educacional, recorrem, de certo modo, à Filosofia. Assim, o Progressismo, aplicando o Pragmatismo para explicar a realidade, aceita a educação em constante processo de desenvolvimento. Educadores devem pois, estar preparados para modificar métodos e diretrizes diante dos novos conhecimentos e transformações externas. Baseada nos cânones do Realismo, a corrente perennialista em educação sustenta os princípios educacionais como imutáveis. Sendo a natureza humana constante, as crianças não podem ser maleáveis. Elas possuem características básicas comuns das quais a racionalidade é a mais importante. O conhecimento é,

portanto, sempre o mesmo. O Essencialismo, criado no início deste século (1930), trouxe a defesa de filosofias diferentes em seu interior. Todavia, é ponto comum a idéia de que a aprendizagem envolve trabalho árduo e uma aplicação constante. Já a linha reconstrutivista, que pretende substituir o Progressismo, tem por finalidade, no campo educacional, a reconstrução da sociedade, para enfrentar a crise cultural pela qual esta passa. Por isso, os objetivos educacionais devem estar voltados para a promoção de um programa de reforma social, uma vez que educação, criança e escola são modelados em grande parte por forças sociais e culturais (ver Kneller, 1970).

Sim, Kneller ajudou-nos por um instante a esquecer a questão da "paternidade" teórica do campo educacional. Por um momento apenas, pois com um olhar mais atento percebemos que, quer partindo da Filosofia (Idealismo, Realismo, Pragmatismo e Existencialismo), quer partindo dos problemas colocados pelos educadores (Progressismo, Perennialismo, Essencialismo e Reconstrutivismo), estamos diante de teorias normativas, isto é, de teorias mais amplas que a própria realidade educacional, e que apenas prescrevem condutas e estabelecem valores às práticas vivenciadas no e pelo campo, sem que exista uma construção e/ou diálogo com o objeto. Ao invés de interrogar, essas teorias explicam. O mesmo pode ser pensado com teorias provenientes da Psicologia ou da Sociologia. Permanece, portanto, nossa questão da identidade do campo educacional, tal como colocada por Brandão (1992). A educação alimenta-se de várias teorias, distintas entre campos e nos próprios campos. Por isso, aquele que trabalha nessa área deve ter um considerável conhecimento de teorias que se apliquem a esse domínio? Não existe, então, um estatuto científico da Educação?

Um olhar interno: Pedagogia e Ciências da Educação

E possível que nossas tentativas de busca da identidade do campo educacional não tenham sido suficientes, por apenas terem privilegiado

um ângulo geral e externo, entendido como campo científico, ao invés de também tentar, tal como propõe Bourdieu (1989), penetrar na especificidade do próprio campo da educação e mapear suas tensões e conflitos, não esquecendo, entretanto, que ele é parte de um conjunto de relações das quais retira a essencialidade de suas propriedades. Nesse sentido, duas questões colocam-se como prioritárias: a relação entre Pedagogia e Educação e a definição do conceito de Ciências da Educação.

Visando a uma melhor compreensão do primeiro tópico, tentemos pensar etimologicamente os dois termos da questão. *Pedagogia* é uma palavra de origem grega (*paidagogia*), cuja raiz remonta ao termo pedagogo (*paidagogos*), "aquele que conduz crianças". *Educação*, pelo grego, provém de *paidéia*, "formação do homem", e pelo latim, de *educare*, que significa "criar", "alimentar", "ter cuidados com", "formar", "instruir" (Machado, 1988). Pedagogia remete-se, portanto, a um âmbito restrito e traz consigo a noção de direcionamento. Já Educação possui uma maior abrangência e tem como força a idéia de que algo é ou deve ser dado a outrem.

Entre os intelectuais que no meio educacional tratam do assunto, as definições dos termos variam de acordo com a proposta acadêmica de cada um. Libâneo (1991), inserido na questão da relação ensino/aprendizagem, pensa-os sob o crivo da noção de ação educativa. Pedagogia é entendida por ele como sendo a ciência *da e para* a educação. Está composta de ramos próprios de estudo, tais como a Teoria da Educação, a Didática, a Organização Escolar, a História da Educação e a História da Pedagogia. Simultaneamente, busca em outras ciências conhecimentos teóricos e práticos para um melhor esclarecimento de seu objeto, o fenômeno educacional. A Educação, ele a vê como possuidora de um sentido amplo, que diz respeito aos processos de formação ocorridos no seio da sociedade, e de um sentido estrito que se estabelece com a finalidade explícita de instrução. Este sentido ocorre na escola ou fora dela. Luckesi (1992), pensando a realidade educacional a partir da Filosofia, define a Pedagogia como o conhecimento capaz de dar forma e organização aos

pressupostos filosóficos da educação, tais como os processos socioculturais, a concepção psicológica do educando e a forma de organização do sistema educacional. Educação é uma prática humana dirigida por uma determinada concepção teórica, não se impondo, portanto, como um fim em si mesmo, mas como instrumento de manutenção ou de transformação social.

Saindo do interior do pensamento nacional contemporâneo, duas propostas merecem destaque. Durkheim (1973), em seu clássico estudo da relação entre educação e sociedade, defende a necessidade de, cuidadosamente, diferenciarmos Educação e Pedagogia. Educação, para o sociólogo francês, é uma ação exercida junto às crianças, pelos pais e mestres. Permanente e geral, atravessa toda a vida social do indivíduo. Quer de forma consciente e dirigida, como na escola, ou não intencional, no âmbito da sociedade, as gerações mais velhas influem de modo contínuo sobre as gerações mais jovens, educando-as. Já a Pedagogia, ao invés de atos, se fundamenta em teorias, que são, por sua vez, formas de conceber a educação e não maneiras de praticá-la, podendo distinguir-se das práticas educativas, a ponto de se oporem a elas. A Educação é, portanto, segundo Durkheim, objeto da Pedagogia, tornando-se esta a ciência da educação. Ciência enquanto combinação de idéias que formam "teorias práticas", e que estuda os sistemas educacionais, ao mesmo tempo em que reflete sobre eles, visando fornecer ao educador em sua prática uma dimensão teórica.

Mialaret (1969) defende uma concepção histórica onde é dada à educação uma existência contínua, estando presente em todas as sociedades, em todos os tempos. A Pedagogia é por ele definida como provisória, pois, sendo a prática e a teoria da educação, não possui caráter permanente e universal. Surge historicamente em época tardia e de forma esporádica, existindo sociedades humanas que ainda a ignoram. Também o registro dos termos em dicionários, ressalta Mialaret, estão separados por mais de cem anos. Pois, se a palavra *educação* aparece por volta de 1327', *pedagogia* remonta a 1485. Durante todos esses anos, e ainda hoje,

a idéia que se tem feito de Pedagogia, esclarece o autor, depende das sucessivas acepções atribuídas ao termo Educação. Cita, então, as definições do *Dicionário* do Abade de Chalivay, de 1690, onde se pode perceber uma relação essencial entre os dois termos. A educação é atribuído o sentido de cultivo do espírito, efetuado através da ciência e/ou dos bons costumes. Pedagogia, definida em consonância com o conceito de pedagogo, está remetida à ação de instruir e governar um discípulo para que ele aprenda tanto a gramática quanto as ações corretas. A constatação do autor de que as definições de Educação e, simultaneamente, de Pedagogia têm variado no curso dos séculos não invalida, todavia, a percepção da existência de pontos comuns entre elas. Temos, assim, dentro de uma premissa básica de que a educação é sempre limitada à espécie humana, a presença das seguintes características: é uma ação exercida por um ser sobre outro de acordo com um fim; é a aquisição de certas disposições gerais que remetem à obtenção de certos bens. Finalmente, podemos dizer com Mialaret que a evolução das idéias em matéria de Educação e Pedagogia se resumem ao fato de que, se a primeira está estreitamente ligada às condições da vida social e política, a segunda depende das concepções e das aspirações dessa mesma sociedade.

Voltemos ao segundo ponto da discussão interna do campo educacional e perguntemos: Por que se fala em Ciências da Educação? Ainda segundo Mialaret (1969), a atual substituição do nome Pedagogia por Ciências da Educação corresponde ao desenvolvimento das disciplinas relacionadas à Educação. Assim, não é mais possível falar de um pedagogo e seus conhecimentos rudimentares, pois a formação de um especialista em Ciências da Educação exige vários anos de estudos e competências variadas. Nesse conjunto, algumas grandes categorias se fazem imprescindíveis. Primeiro, as disciplinas reflexivas, onde a Filosofia da Educação tem destaque. Depois, as disciplinas que trazem uma perspectiva histórico-temporal, como a História da Educação e a Pedagogia Comparada. Têm-se, ainda, as chamadas disciplinas fundamentais, como a Biologia, a Psicologia e a Sociologia, e ainda aquelas que utilizam os métodos e as técnicas destas, para analisar as situações educativas. Sob

outro ângulo, Jamati (1992) não somente reconhece, como Mialaret, a necessidade das Ciências da Educação, mas também coloca a existência delas como fundamental, quando se trata de pesquisa educacional. Nessa área, vale a tomada da educação como objeto geral, conduzida por uma série de perspectivas científicas distintas, onde cada uma constrói seus objetos da forma que melhor lhe convém, determinando e relacionando, assim, dimensões específicas.

Sim, falar hoje em Ciências da Educação parece ter uso aceito e estabelecido sem maiores ressalvas no meio educacional. Todavia, o que para alguém pode passar por um simples recurso de grau, para nós se coloca como ponto de reflexão a respeito do estatuto científico desse campo. Por que a palavra *ciência* é colocada no plural? O que está interdito através desse dito? Será que no campo educacional não é possível traduzir realidades em termos conceituais sem o auxílio de outras disciplinas? A Educação diante de seus objetos contrói discursos e não teorias? Ou será a especificidade dos fenômenos ali inscritos que não permite um "olhar científico"?

Formação do conhecimento científico

Nesse momento, após ter reconstruído um pouco da gênese das tensões entre os termos Educação e Pedagogia, voltemos à Filosofia da Ciência para indagar em que consiste o próprio sentido de formação de um conhecimento científico. Entendemos ciência como *praxis*, ou seja, como uma atividade humana que traz consigo a idéia de transformação tanto do sujeito quanto do objeto. Oponhamo-nos, portanto, a Vazquez, quando diz que não é possível falar de *praxis* teórica, uma vez que, embora aí as idéias dos homens sejam modificadas, não ocorre a transformação objetiva de uma matéria, cujos resultados subsistam independentemente da atividade do sujeito. Vemos a atividade científica como um processo de articulação de níveis que, embora possam ser pensados separadamente para efeito de análise, constituem uma totalidade. Não podemos conceber

a ciência apenas enquanto produção de teorias, visto ser ela também responsável pela produção e reprodução intelectual do homem e de suas relações de existência material na sociedade. A idéia de cientificidade é, portanto, uma idéia reguladora dentro de um tempo e de um espaço históricos, relativa e particular a uma conjuntura intelectual.

Hoje, quando nos debruçamos sobre os efeitos desencadeados pela chamada Terceira Revolução Industrial, marcada pela microeletrônica, pela robótica, pela informática e pelas máquinas de comando numérico (Frigotto, 1991), percebemos que a Filosofia da Ciência não ficou isenta do impacto advindo de tais transformações. Ou melhor dizendo, ela tem acompanhado essas mudanças, em um processo de constantes reformulações. Kuhn (1978) mostra-nos que modificações na sociedade e na cultura de uma época tornam insatisfatórias teorias tradicionais, sendo portanto necessária a sua substituição por outras mais adequadas às novas condições. Desta feita, o atual estatuto do conhecimento científico funda-se em princípios que lhe dão um caráter parcial e limitado. Também não é mais possível pensar o método enquanto técnica de investigação, segundo princípios puramente instrumentais, visto que o contínuo fazer-se da ciência, demanda o desenvolvimento dele no interior de seu processo (Henriques, 1979). Todavia, falar da flexibilidade do conceito de verdade científica e da relativização do método não significa anarquismo epistemológico. A atual representação da ciência também comporta elementos normativos, que trazem à luz as condições que devem se impor como exigência a todo empreendimento de conhecimento que se pretenda parte integrante desse campo. Unem-se, portanto, as dimensões histórica e lógica.

Isso posto, vemos que o processo de construção de um campo como científico é uma operação contínua, jamais podendo ser considerada pronta. São níveis ou patamares que em uma articulação dialética se pressupõem e se tornam indissociáveis. Primeiramente, temos aquilo a que chamamos de delimitação ou formação do campo, e que consiste em uma atividade "interna", enquanto trabalho de descoberta e tentativa de

explicação das articulações e/ou das propriedades dos fenômenos ainda desconhecidos naquele campo. São executadas novas experiências e construídas novas teorias. E o âmbito epistemológico, ou seja, da determinação dos critérios de cientificidade de um conhecimento em sua autoconstituição disciplinar. Disciplinaridade, tal como colocada por Santos (1992), é a exploração científica especializada de um domínio determinado e homogêneo de estudo, onde estão presentes tanto a formulação e a reformulação permanente de conhecimentos como o estabelecimento de fronteiras.

O segundo momento apresenta-se como uma atividade de desenvolvimento "externo", onde tem prioridade a aplicação dos resultados obtidos pela pesquisa interna para investigar e repensar problemas específicos do campo. Esse é o domínio gnosiológico, ou seja, do conhecimento como saber que não apenas é capaz de crescimento, mas também de regular as próprias condições desse processo. Para tal faz-se mister a interdisciplinaridade enquanto colaboração entre várias disciplinas, através de programas de pesquisa visando à integração e/ou à coordenação de conceitos, métodos e conclusões, com reciprocidade nas trocas, o que implica mútuo enriquecimento (Santos, 1992).

O terceiro e último momento afirma-se pela atividade de transmissão e difusão dos conhecimentos já obtidos em um campo, visando à formação de seus novos trabalhadores. Trata-se de trazer à luz os elementos momentaneamente constitutivos de uma ciência ao mesmo tempo em que são criadas as condições que tornarão possíveis novas formas de produção desse saber específico. Momento didático, de reforço de um *habitus*, onde a transdisciplinaridade se estabelece como básica. Ainda segundo Santos, transdisciplinaridade é aí entendida enquanto reconhecimento da interdependência dos vários aspectos da realidade, onde interações ou reciprocidades entre as várias disciplinas estão situadas no interior de um sistema de relações sem fronteiras estáveis entre si. Vale, portanto, a perspectiva de que cada uma é parte da realidade, que deve ser pensada em sua totalidade.

A condição interdisciplinar

Assim, se no início deste trabalho ressaltamos que certamente não era pela adequação a um modelo de ciência definido quer por uma racionalidade imutável, quer por uma determinação histórica, que o campo educacional poderia ser pensado como científico, tentamos agora remetê-lo à noção de ciência enquanto contínuo processo de produção de conhecimento, isto é, ao espaço onde ela simultaneamente constrói a si e a seus objetos. Espaço esse onde, conforme vimos acima, os pressupostos disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar se articulam assumindo cada um, em determinado momento, uma "liderança" contextual. Portanto, parece que a própria constituição da educação enquanto campo de produção científica tende a se fazer através de um maior ou menor preenchimento das exigências de tais premissas. Para um melhor entendimento da questão, vejamos algumas referências de autores da área educacional que, no momento, estão voltados para o problema da tensão disciplinar/interdisciplinar, passando pelos diversos aspectos que ele pode conter.

Inicialmente, no âmbito internacional, encontramos Jamati (1992) defendendo, quando se trata de pesquisa, a não integração por várias áreas da problemática a ser estudada. Aceita, assim, a abordagem de um mesmo campo por uma equipe interdisciplinar, desde que haja a distinção nas respostas. Segundo ela, qualquer disciplina pode contribuir para a explicação de um subconjunto limitado de fatos que entram na problemática de outra, mas "isso não significa fusão". Ressalta, ainda, a imprescindível necessidade de o pesquisador de uma área ter uma especialização aprofundada no nível dos conceitos e métodos, embora possa também se abrir a outros campos, tentando assim buscar as relações de seu objeto com os diversos aspectos da realidade.

Bourdieu (1990), contrário à codificação que por seu poder normativo e aprisionador está intimamente ligada à disciplina, propõe o pensar relacionalmente, ligado ao árduo e gradativo trabalho de construção

do objeto. Este, por sua vez, deve estar sempre remetido a um conjunto de relações, das quais retira o essencial de suas propriedades. Nesse momento, um recurso válido, entre outros, é o método comparativo, que permite tomar como base de apoio as "homologias estruturais de campos diferentes (...) ou os estados diversos de um campo" (Bourdieu, 1989).

Ladrière remete a questão primeiro ao campo da problemática das Ciências Sociais que, por sua extensão, não pode ser reduzido e/ou englobado por uma única disciplina, sendo, portanto, pluridisciplinar. Cada uma das disciplinas deve metodologicamente delimitar um aspecto particular do campo, chegando, entretanto, os pesquisadores a um consenso intersubjetivo sobre os conceitos. Todavia, ao falar da "fundação de uma ciência", se inclina para o veio disciplinar, afirmando que ali deve existir "a delimitação de fronteiras claramente definidas, que lhe conferem sua especificidade e lhe permitem desenvolver-se construindo rigorosamente seus objetos de conhecimento e seus protocolos de investigação".

Entre os autores brasileiros, a pertinência da questão disciplinar/interdisciplinar faz-se presente, tentando ora contribuir para a discussão e a reformulação das atividades didáticas nos três primeiros graus de ensino, ora refletindo sobre a produção de conhecimento pelo campo educacional. Unindo os dois aspectos, encontramos a análise de Brandão e Bonamino (1993) que, pelo rigor e seriedade com que o assunto é tratado, se torna relevante, merecendo destaque. As autoras tomam como ponto de partida para a elaboração de um núcleo curricular básico de primeiro grau aquilo que chamam de "conceitos categoriais". Percebem que eles se tornam nucleares na formação de um *habitus* escolar por terem a função de "acionar capacidades cognitivas de potencial formativo", tanto no processo de reprodução quanto na ampliação e transgressão das situações disciplinares. Sendo por essência transdisciplinar e transcultural, os conceitos categoriais fornecem subsídios para a formulação de substrato relacional no qual se articulam os eixos disciplinar e cultural. A partir daí, dois avanços podem ser estabelecidos. Primeiro, abrir os horizontes da prática escolar, atualmente fechada em cadeias disciplinares, responsável

por uma aprendizagem limitada. E, simultaneamente, servir de estratégia para o enriquecimento da qualificação do magistério, uma vez que a colaboração interpares se faz indispensável.

Ainda sob a ótica do currículo, mas para ressaltar a importância da tridimensionalidade na formação do educador, Severino (1991) propõe uma integração através da multidisciplinaridade, da transdisciplinaridade e da interdisciplinaridade, aliada à tentativa de definição do lugar epistemológico do campo educacional. Desta feita, a grade curricular dos cursos de formação do magistério deve, segundo ele, cobrir as dimensões dos conteúdos, da metodologia e das relações situacionais, envolvendo um conjunto complexo de perspectivas e enfoques, o que por sua vez, exige um leque de disciplinas. Temos, portanto, uma organização multidisciplinar, com elementos dos campos histórico, sociopolítico, econômico, antropológico, biopsicológico e filosófico. Mas, continua Severino, embora a condição do universo unicurricular seja multidisciplinar, o campo epistêmico onde se coloca a educação tem uma abordagem simultaneamente transdisciplinar e interdisciplinar. Transdisciplinar, no sentido em que a educação é mais do que a soma dos produtos de várias disciplinas, e interdisciplinar, visto que o sentido essencial do processo educacional, em sua "verdade complexa", decorre do esforço solidário de algumas disciplinas. Por outro lado, também no plano prático a educação exige uma postura interdisciplinar, uma vez que tem que levar em conta todos os elementos que compõem o universo da existência humana.

Já o trabalho de Machado (1993) tem como ponto de definição central a relação da tensão disciplinar/interdisciplinar com a concepção de construção cognitiva do conhecimento, permanecendo, entretanto, como essencial a idéia de disciplina. Contrário à perspectiva de conhecimento linear, onde parece certa e necessária uma ordem de apresentação de assuntos, e partidário da noção de conhecimento-rede, onde se faz presente uma "reciprocidade entre interseções e caminhos" e onde não existe nenhum percurso logicamente certo, Machado reconhece nas disciplinas os elos materiais de ordenação dos caminhos a serem

mapeados. Todavia, nos mostra que a tentativa de equacionamento desse trabalho disciplinar na escola tem privilegiado o eixo multiinterdisciplinar, esquecendo a dimensão intratransdisciplinar, que certamente é a mais importante, pois no primeiro caso a Horizontalidade é a característica básica das relações estabelecidas. Assim, na multidisciplinaridade os interesses próprios de cada disciplina são conservados junto com a autonomia de seus objetos, e na interdisciplinaridade, que pretende uma intercomunicação entre as disciplinas, é fixado um objeto comum, diante do qual os objetos particulares de cada uma surgem como subobjetos. Já no segundo eixo, intratransdisciplinar, as relações se fazem sob o crivo da verticalidade. Intradisciplinar significa as particularizações do objeto de uma disciplina, dando origem a uma ou mais disciplinas sem objeto autônomo. No caso da transdisciplinaridade um novo objeto se constitui pelo movimento ascendente de generalização. Desta feita, "muito do que se pretende instaurar na escola sob o rótulo da interdisciplinaridade poderia situar-se de modo mais pertinente sob o signo da transdisciplinaridade". Dentro da área específica das Ciências Sociais, dois textos merecem destaque, pela objetividade de suas colocações, embora a questão seja abordada de modo parcial. Primeiramente, a escrita de Reis (1991), que está centrada na perspectiva da transdisciplinaridade associada ao ensino daquelas ciências. O fato do reconhecimento das Ciências Sociais como transdisciplinares, por estarem inscritas em um universo de conhecimento que as transcende, reforça a proposta da autora de ampliação do leque de disciplinas que devem ser oferecidas em um curso de graduação. Ali, a redução dos créditos específicos será compensada pela multidisciplinaridade que, segundo a autora, prepara melhor o futuro cientista social. Importante é o fato de que cada uma das disciplinas oferecidas deve contribuir para um sistemático exercício de pensamento teórico-reflexivo sobre os universos macro e micro dos alunos. E colocada também a possibilidade do uso de elementos de outras áreas intelectuais, tais como as produções literárias, como enriquecimento do ensino em uma determinada disciplina. Sim, porque Reis não abre mão nem da disciplinaridade nem da formação sistemática, ambas fundamentadas em

bases teóricas sólidas, dando ao aluno a capacidade de se expressar de modo claro e direto. Soares (1991), também falando a partir do campo das Ciências Sociais, reconhece como pertinente a legitimidade do pluralismo que tende a "converter em norma a disciplina". É precisamente como decorrência desse fato que surge a necessidade de serem reforçados os veios disciplinares. Somente assim eles serão suficientemente fortes para transpor as fronteiras, quando necessário, ou seja, é pela competência disciplinar (que não se confunde nem com o ecletismo nem com a inconsistência teórica) que se promove uma eficiente transdisciplinaridade. Sem nos alongarmos nessa tentativa de mapeamento da questão da tensão entre disciplinar e interdisciplinar no campo educacional, a partir da referência mínima a autores consagrados na área, gostaríamos de finalizar com a proposta de Frigotto (1993). O cerne de sua visão está na defesa da idéia de que os processos educacionais somente podem ser analisados adequadamente se tratados no âmbito das Ciências Sociais. A partir de então, vê a interdisciplinaridade simultaneamente como uma necessidade imposta historicamente e como um problema a ser resolvido. Esse autor aprofunda a questão ao inseri-la na forma de produção do homem enquanto ser social, sujeito e objeto do conhecimento. Desta feita, interdisciplinaridade faz-se necessária, visto ser a realidade ao mesmo tempo una e diversa, devendo ser apreendida de forma intersubjetiva. A interdisciplinaridade é colocada, portanto, na esfera da dialética do real, onde não surge como contradição o fato de as Ciências Sociais delimitarem a construção de seus objetos e o caráter unitário do conhecimento, nas diversas relações e práticas sociais humanas. Por outro lado, a questão da interdisciplinaridade na produção do conhecimento é colocada por Frigotto como sendo um problema advindo da materialidade das relações capitalistas de produção, onde a divisão em classes determina interesses antagônicos. Fica, assim, o sujeito do conhecimento, sob vários aspectos, limitado em sua ação ativa de elaboração intelectual. Por isso, diz Frigotto, é indispensável estarmos atentos ao "tecido histórico" no qual se produz um conhecimento, para não se cair na inconsistência de se tratar a

interdisciplinaridade, como fazem alguns, a partir de uma ótica abstrata, onde os conceitos só têm significado neles mesmos. Assim, a interdisciplinaridade é tida nessa abordagem como "uma forma específica cultural, ideológica e científica" de conceber a realidade, de representá-la e de agir concretamente sobre a história.

Considerações finais

A colocação de Frigotto a respeito da interdisciplinaridade inserida no campo da realidade histórico-social como marco paradigmático, e pressupondo o plano epistemológico no qual ele se insere, leva-nos a pensar a noção de paradigma. E é sob esse ângulo que pretendemos lançar as questões finais deste trabalho. Percebemos a partir da proposta de Kuhn, e das inúmeras ramificações teóricas que surgiram a partir dela, que a noção de paradigma é hoje traduzida como modelo, ou seja, é uma aquisição a que se chega no processo de desenvolvimento de uma ciência que inclui ao mesmo tempo uma teoria e aplicações dela aos resultados das experiências e das observações. Todavia, mesmo aceitos e recebidos por um grupo, os paradigmas têm uma vigência conjuntural, uma vez que "são eles próprios postos de lado e substituídos por outros bastante incompatíveis com eles" (Kuhn, 1979).

Registramos a observação de Kuhn e retomamos a distinção que fizemos a respeito dos três momentos constitutivos da produção de um conhecimento científico. O primeiro, de formação, disciplinar; o segundo, de desenvolvimento, interdisciplinar; e o terceiro, de transmissão, transdisciplinar. Então, nos perguntamos: Como remeter a noção de paradigma a essa delimitação e, simultaneamente, inseri-la na questão do estatuto científico do campo educacional? Primeiramente, ocorre-nos a idéia de que em nível epistemológico vivemos em educação ainda influenciados pelo paradigma do início da Modernidade, quando se buscavam estabelecer teorias científicas verdadeiras, que efetivamente

constituíssem um conhecimento definitivo do real (Marcondes, 1994). Por trás dessa idéia de ciência, vemos que se oculta uma perspectiva cientificista onde um determinado conhecimento para ser tido como válido tem que se submeter a determinados cânones de objetividade, racionalidade e neutralidade (Japiassu, 1980). Também o crivo da disciplinaridade está aí presente, como paradigma da identidade epistemológica desse campo. Pois, conforme ressalta Machado (1993), o modo como as ciências se articulam em seu conjunto é sempre tributário de uma sustentação filosófica mais abrangente. Assim, percebemos também que sob tal paradigma apenas o conhecimento que satisfatoriamente preenche os requisitos exigidos pelo primeiro momento de produção de conhecimento (que defino como de formação disciplinar), onde se faz presente o exercício interno de elaboração de teorias e de delimitação de suas próprias fronteiras epistemológicas, pode ser chamado de ciência.

A proposta que aqui colocamos para ser pensada consiste em tentar mostrar a necessidade de se romper no campo educacional com o "peso" do paradigma disciplinar, sinônimo de ciência, e passar a assumir como científica sua interdisciplinaridade. Pois, pensando a partir da distinção acima a respeito da delimitação dos três momentos de produção do conhecimento científico, podemos dizer que os diversos tipos de conhecimento ali enquadrados tendem a oscilar entre os níveis, podendo estar melhor fundamentados para um ou outro. Isso significaria dizer que um é mais científico que outro? Ou será que são formas específicas de conhecimento científico, que nem por isso deixam de ser ciências? Por que não dizer como Garcia (1994), se nenhuma idéia é portadora de verdade, por que a educação não cria seu próprio "modelo" e itinerário de verdade? Nesse sentido, vemos o campo educacional tendo como ponto de cientificidade os pressupostos estabelecidos pelo segundo momento, o do crescimento via interdisciplinaridade. Assim, se a cientificidade desse campo não repousa sobre "teorias clássicas", ela pode, por outro lado, estar na sua habilidade em utilizar teorias em comunhão com outros campos, para, então, construir seu objeto e partir para a autonomização. O

momento de cientificidade do campo educacional coloca-se, para nós, após esta incursão, como o campo da pesquisa — campo esse entendido como lugar dinâmico e dialético, no qual, através da prática interdisciplinar, se constróem objetos de conhecimento específicos, que impõem sua matriz particular pela apreensão e interpretação dos fenômenos.

Referências bibliográficas

- BACHELARD, Gaston. *O novo espírito científico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- I _____ . *Poder simbólico*. Lisboa: DIFEL, 1968.
- BRANDÃO, Zaia. A teoria como hipótese. In: *Universidade e educação*. São Paulo: CEDES: Papyrus, 1992.
- BRANDÃO, Zaia, BONAMINO, Alicia. *Hipóteses para a definição de um núcleo curricular básico*. Rio de Janeiro: PUC, 1993. mimeo.
- BRUYNE, Paul. *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- BUNGE, Mário. *Teoria e realidade*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- CANGUILHEM, Georges. *La formación del concepto de reflexo en los siglos XVII v XVIII*. España: Avance, 1975.
- _____ . *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense, _____
- TOT -----
- DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1973.
- FEYERABEND, Paul. *Contra o método*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Tecnologia, relações sociais e educação. *Tempo brasileiro*, Rio de Janeiro, n.105, jun. 1991.
- _____ -^-. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 1993.

- GARCIA, Pedro. Paradigmas em crise e a educação. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- GILLES, Thomas. *Filosofia da educação*. São Paulo: EPU, 1983.
- HENRIQUES, Vera. *Ciência e método*. Rio de Janeiro: PUC, 1979.
- JAMATI, Isambert. Ciências da educação: um plural importante quando se trata de pesquisa. *Teoria & Educação*, São Paulo, n.5, 1992.
- JAPIASSU, Hilton. A ideologia do conhecimento objetivo na universidade. *Cadernos de Tecnologia e Ciência*, Rio de Janeiro, n. 5, 1980.
- KNELLER, George. *Introdução à filosofia da educação*. Rio de Janeiro: Zahar 1970.
- KUHN, Thomas. *A estruturadas revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- _____. *A criticada ciência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. cap.: Função do dogma na investigação científica.
- LIBÂNEO, José C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.
- LUCKESI, Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1992.
- MACHADO, Nilson. Interdisciplinaridade e matemática. *Pró-Posições*, São Paulo, v.4, n.1, p. 10, 1993.
- MACHADO, Roberto. *Ciência e saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- MARCONDES, Danilo. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Zaia (Org). *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MIALARET, Gaston. *Traité des sciences pédagogiques*. Paris: Presses, 1969.
- REIS, Elisa. Reflexões transversas sobre transdisciplinaridade e ensino de ciências sociais. In: AS ASSIM chamadas ciências sociais. Rio de Janeiro: UERJ, 1991.
- SANTOS, Camilo. A interdisciplinaridade na universidade: relevância e implicações. *Educação Brasileira*, Brasília, v.14, n.29, 1992.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1991.

SEVERINO, Joaquim. A formação do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares. *ANDE*, São Paulo, v.10, n.7, 1991.

SOARES, Eduardo. Faça a coisa certa: o rigor da indisciplina. In: AS ASSIM chamadas ciências sociais. Rio de Janeiro: UERJ, 1991.

Recebido em 23 de novembro de 1994

Vera Maria P. de Miranda Henriques, doutoranda em Educação pela PUC/Rio, é professora na referida universidade, onde integra a equipe de pesquisa "Do texto à história de uma disciplina: a Sociologia da Educação que se pode ler em *Educação e Desenvolvimento no Brasil*, de J.R. Moreira".

Taking the autonomy of the educational field as a basic issue the text starts by examining the confront of some epistemological judgments which give the scientific character to a field. Next is examined from two view-points: from the external perspective of Philosophy and from the internal debate characterized by the tensions and conflicts related to the attempts of defining the scope of the concepts of "Pedagogy" and "Sciences of Education". Finally, epistemology is used in order to consider both the process of knowledge (construction) and the issue of the identity of the educational field within an interdisciplinary approach.

En ayant par point d'appui la question de l'autonomie au champ éducationnel, le texte pose d'abord quelques discernements épistémologiques de définition des aspects de la scientificité au champ. Ensuite, la discussion par rapport à l'éducation et les autres sciences est vue en extérieur à partir de la philosophie et en intérieur par les tensions et des conflits au quel est gouvernée à la recherche de l'especification de compréhension des termes "Pédagogie" et "Science de l'Éducation". La reprendre d'aspect épistémologique au bout du texte, est la tentative

de definition de connaissance scientifique dans son procès dynamique de la formation pour penser, sous cette vision, la question de l'identité au champ éducationnel défini par l'interdisciplinarité.

Basándose en el tema de la autonomía del campo educacional, este texto confronta, en primer lugar, algunos criterios epistemológicos de definición de las líneas de científicidad de un campo. Luego, la discusión sobre la posible relación entre educación y otros saberes es analizada externamente desde el campo de la Filosofía e internamente desde las tensiones y conflictos que se crean a partir del intento de especificación del alcance de los términos "Pedagogía" y "Ciencias de la Educación ". A ñfinal del texto se retoma la perspectiva epistemológica intentando una definición del conocimiento científico en su proceso dinámico deformación. Bajo esta óptica se establece una reflexión sobre la identidad del campo educacional definido por la interdi sci pli nari edad.

Data Venia: Comentários sobre "Como Falar em Paradigmas da Educação", de A.A. Rubim

Tarso Bonilha Mazzotti

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

*O doutor Rubim apóia-se em Tomás de Aquino para afirmar o que deveria ser compreendido como paradigma da Educação. Pode-se aceitar ou não o tomismo. Certamente o doutor Rubim tem todo o direito de assumir a posição que assume. Pode, inclusive, sustentar que sua posição é a única verdadeira, e não se teria qualquer outro critério para confirmar a validade de suas proposições, a não ser o **magister dixit**. A impossibilidade de decidir qual posição correta constitui o principal problema da investigação, não apenas em Educação mas em todas as ciências, humanas ou não. Esta é, aliás, a principal questão de interesse de Kuhn, e não se sabe se uma dada ciência é ou não "paradigmática". Por outro lado, no que se refere à Educação, não seria preciso instituir uma "antropologia filosófica" que dê sentido único à noção de paradigma, como quer o doutor Rubim. O problema central das epistemologias, hoje, está na determinação da possibilidade da indução, ou seja, se é possível construir modelos adequados ao real a partir de nossas experiências, como tem sido debatido no âmbito de todas as ciências contemporâneas. E o que procuramos mostrar nestes comentários.*

Achylle Alexio Rubim em sua participação no debate sobre Paradigmas em Educação (*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.74, n.177, p.425-443) comenta, na esteira de outros, a polissemia da noção de "paradigma"¹ proposta por Thomas Kuhn.

¹ A polissemia da noção de "paradigma" na obra de Kuhn foi rastreada por Masterson (1979).

A partir da exaustivamente comentada polissemia da noção kuhiana de paradigma, Rubim resolveu apresentar sua visão deste conceito no que se refere à Educação. Para o doutor Rubim, a Educação — como conhecimento sistematizado — só poderia se utilizar da noção proposta por ele; daí o título de seu trabalho "Como falar em Paradigmas em Educação". Estes "paradigmas" só poderiam ter uma fonte, pois para o doutor Rubim: "Parece óbvio que os paradigmas da educação deveriam brotar de uma antropologia" (p.429). Uma "antropologia filosófica" que consideraria os "aspectos qualitativos" do humano, em oposição ao "quantitativo" do "deslumbramento técnico-científico" que, por sua natureza, se esquece das "dimensões essenciais do homem, como a consciência, a liberdade, a orientação para o bem, o sentido da vida e, finalmente, a dimensão espiritual". Mais adiante, afirma:

... É verdade que são perenes esses elementos, valem para o homem babilônico como para o homem atual.

Não é, de todo, verdade. A "liberdade" enquanto prática e conceito emerge em um dado momento histórico no Ocidente: o da sociedade grega composta por guerreiros que eram iguais e livres por serem guerreiros. O "homem" grego antigo é o "cidadão" que contribui com seus bens, força física e astúcia ao empreendimento da guerra. Todos os demais não são livres, nem são "homens". Seria anacrônico dizer que a noção de liberdade expressa pelos gregos antigos é a mesma que hoje utilizamos, é errado sustentar que os orientais, os babilônicos em particular, apresentavam aquela noção.

Há, no entanto, algo que parece ser permanente e que pode ser expresso na aparente perplexidade de Karl Marx diante da arte grega:

... a dificuldade não está em compreender que a arte grega e a epopéia estão ligadas a certas formas de desenvolvimento sociais. Eis a dificuldade: elas nos causam ainda um prazer artístico e, de um certo modo, nos servem de norma, são para nós um modelo inacessível.

Vernant e Vidal-Naquet comentam essa passagem da *Introdução à Economia Política*, mostrando que a solução do enigma está na mesma

obra, quando Marx assinala que "a educação dos cinco sentidos seria obra da história universal"; ou ainda: "O olho humano tal como seu objeto se torna um objeto social, humano, vindo do homem e terminando no homem". Dessa maneira, "os sentidos se tornaram 'teóricos' em sua ação imediata" (Marx *apud* Vernant e Vidal-Naquet, 1991, p.88). Vernant e Vidal-Naquet avaliam essa posição como sendo uma "fórmula admirável por sua modernidade" e, mais adiante (p.96):

... O drama antigo explora os mecanismos pelos quais um indivíduo, por melhor que seja, é conduzido à perdição, não pelo domínio da coação, nem pelo efeito de sua perversidade ou de seus vícios, mas em razão de uma falta, de um erro, que qualquer um pode cometer. Desse modo, ela desnuda o jogo de forças contraditórias a que o homem está submetido, pois toda sociedade, toda cultura, da mesma forma que a grega, implica em tensões e conflitos. Dessa forma, a tragédia propõe ao espectador uma interrogação sobre a condição humana, seus limites, sua finitude necessária.

A tragédia e as demais formas artísticas nos tocariam por sermos produzidos, também, pela ação artística, ou como Vernant e Vidal-Naquet dizem:

... Em arte, a produção não produz apenas um "objeto para o sujeito", mas um "sujeito para o objeto" — esse objeto novo que acaba de ser criado².

A tragédia ainda nos comove não porque temos a mesma noção de "bem", os mesmos valores dos gregos antigos, mas por apresentar um *simulacro* das circunstâncias que expressa as estruturas fundamentais de qualquer conflito humano. Daí a permanente interpretação e reinterpretação³ das tragédias, dos mitos gregos antigos. Somos educados por meio das tragédias gregas, dos épicos gregos, dos mitos gregos; vemos nosso mundo atual pela estrutura das significações que damos a essas fontes de nossa cultura (ocidental), assimiladas e acomodadas — adaptadas — ao nosso tempo, ao nosso modo de vida contemporâneo.

² Na mesma obra, um pouco mais adiante, os autores afirmam que o mesmo ocorre com as ciências (p.89).

³ Como, por exemplo, a reinterpretação que Freud deu ao mito e à tragédia de Édipo, a qual, de fato, em nada se assemelha ao espírito grego.

Parece, no entanto, que o doutor Rubim desconhece os trabalhos dos helenistas que têm demonstrado, nos mais diversos setores, as particularidades do chamado "espírito grego" que está no princípio da cultura ocidental e, ao mesmo tempo, demonstra quão distantes somos dos nossos ancestrais. Bastaria examinarmos algumas obras de helenistas contemporâneos para não nos deixarmos conduzir pelo "essencialismo" que o doutor Rubim sustenta. Não há, de fato, "natureza humana", algo que seria "eterno", "permanente", como deseja o doutor Rubim. Mesmo sendo herdeiros dos gregos, não somos gregos, não partilhamos, por exemplo, da "natureza" guerreira de Atenas, de Esparta, de Mileto; mesmo sendo latinos, não somos romanos...

Tomemos-se a noção de democracia, forma de governo que garantiria a liberdade de "todos e cada um"⁴ dos cidadãos. Em Atenas a democracia⁵ significava a exclusão da grande maioria de homens e mulheres, mas não apenas isto; significava que o voto na Assembléia por uma proposição no sentido de se declarar guerra a Esparta, por exemplo, envolveria, pessoalmente, cada cidadão na guerra, que entregaria seus bens, escravos e a própria vida para o combate. É muito diverso da democracia representativa que delega a ação para um grupo de homens, como ocorre em nossos dias. Essa prática social não nos faz diversos dos cidadão gregos? Por certo que sim. Nós tendemos a "não nos metermos em política", enquanto que o ateniense vivia da e na política. Os exemplos poderiam ser multidões, mas basta este.

Todavia o "homem" não é apenas ocidental. Há homens em muitos outros recantos do mundo, como se sabe. Há um exemplo interessante e recente sobre as diferenças básicas entre a cultura ocidental e a oriental: o que aparece quando discutimos a Inteligência Artificial com os orientais. Pamela McCorduck (1993), ao examinar a Inteligência Artificial, este novo ramo das ciências e técnicas, mostra que a tradição oriental sobre o "natural" e o "artificial" embora reconheça a diferença entre estas noções

⁴ "Todos e cada um" e a idéia de "voltado para o um" — *uni versus*, universal (*kathólou*), logo, liberdade universal.

⁵ Na verdade, nem precisaríamos voltar tanto no tempo e no espaço; bastaria recordar que os "homens brasileiros" eram escravistas e os escravos negros não eram considerados humanos. Poder-se-ia dizer que os "brasileiros" sempre tiveram os mesmos valores democráticos e de liberdade?

não supõe que uma seja superior a outra. Assim, quando os ocidentais debatem a veracidade ou não da "inteligência artificial", tema polêmico e valioso para nós, com os japoneses modernos, estes "nos contemplam assombrados" (McCorduck, 1993, p.86), pois essa temática não tem sentido em sua cultura. Isto porque os orientais tendem a conceber a indissolúvel ligação de tudo com tudo — animado e inanimado, natural e artificial —, como encontramos nas concepções alquímicas ou nas cosmovisões de autores como Comenio, Roger Bacon e outros pensadores dos séculos XVI e XVII na Europa, que foram influenciados pela cultura árabe, logo oriental.

Assim, ao afirmar que os homens são sempre os mesmos em sua essência, o doutor Rubim desconhece a história humana que se fez e se faz cotidianamente, concretamente. Esse engano metodológico é próprio de uma posição transcendental que "desconhece" a realidade vivida pelos homens, que produziram modos de ser humano que não são, necessariamente, congruentes entre si e que evidenciam a multiplicidade de "naturezas humanas" produzida ao longo da história de cada uma delas.

De sua posição essencialista, o doutor Rubim julga correto estabelecer uma dada doutrina como sendo a única verdadeira. Sua posição é a negação da liberdade de investigação, da liberdade de se estabelecer outra maneira de se construir o conhecimento sobre os homens, pois nega, *in limine*, que se possa lançar alguma luz por meio de outros processos além ou aquém dos seus. Sustenta que só há uma maneira de falarmos "de paradigmas da educação": a que se apoia na "antropologia filosófica" que ele defende.

Certamente, tem todo o direito de defender sua posição, desde que não ataque as demais de maneira caricatural como o faz em seu artigo. Tomaremos apenas um exemplo dessa caricatura: o momento no qual o doutor Rubim fala da diferença entre as ciências positivas e as demais (ciências "não-positivas"?) que seriam as que tematizam sobre o homem em suas circunstâncias de ser, afirmando que a diferença estaria no saber *quantitativo* das primeiras e no saber *qualitativo* das demais.

Quantitativo *versus* qualitativo: dois tipos de ciência?

Quando o doutor Rubim (p.427) afirma: "...o saber na educação é um saber de elementos *qualitativos*, enquanto que o saber das ciências positivas é essencialmente *quantitativo*", expressa um engano primário. Isto porque *qualquer* ciência examina certas "qualidades" de determinado "objeto" que o faz existente para a investigação ou para nós.

A "quantidade" é uma dimensão da "qualidade", a de **sua intensividade**, de seu *quantum*. As ciências positivas ou empíricas e as ciências formais — lógica e matemática — tematizam "qualidades", e procuram evidenciar as "mudanças" ou "transformações" que podem ser "quantificadas" — *quantum* de variação que permite a manutenção desta ou daquela qualidade. De fato, são as mudanças, as variações, as transformações de algo que expõem — põem para fora — o que é este algo, pois assinala seu nascimento e perecimento⁶.

Tomemos, por alguns instantes, o problema do estabelecimento do "que é isto". Imediatamente começamos a alinhar um conjunto de predicados ou categorias ou atributos ou qualidades que descreveriam o "isto"; logo, somos conduzidos a dizer o sentido de cada categoria, que nos leva a outras em um círculo infernal e infinito — de má finitude, como a de Kant. Assim, nas ciências formais — lógica e matemática — e nas ciências positivas — ou objetivas — um dos mais difíceis e laboriosos trabalhos é o da definição do "objeto", ou seja, das qualidades que se está examinando ou da rede de significações que fazem "existentes" os "objetos".

Múltiplos exemplos históricos indicam claramente que os cientistas "revolucionários" estabeleceram *novos modos de ver* a empiria, o "isto". Para não fugir do âmbito das ciências humanas, tomem-se as posições de Jean Piaget — no qual Lauro de Oliveira Lima se apoia e é citado, com simpatia, por Rubim —, que produziu uma revolução nas investigações epistemológicas. Piaget estabeleceu que o estudo das condições prévias para a construção dos conhecimentos científicos pode ser realizado através

* Para um exame cuidadoso sobre as relações entre a "qualidade" e a "quantidade" sugere-se a leitura da *Ciência da Lógica* de Hegel.

da investigação dos "erros" lógicos apresentados pelas crianças. Um silogismo elementar como "A=B; B=C; então A=C", não é apresentado ou "manifestado" por crianças pequenas; logo, é preciso examinarmos as razões pelas quais não o apresentam. Podemos "medir" a distância entre a manifestação da qualidade "lógica" mencionada e sua não-manifestação. Esta "medida" são os "estágios" ou "etapas" do desenvolvimento cognitivo. A "medida" é apenas um momento da explicação, pois o que interessa, em qualquer ciência, é a exposição das razões pelas quais há variações da qualidade examinada, quando há, ou seja, quando se alcança determinar a qualidade em suas manifestações.

O doutor Rubim provavelmente se escandalizaria com a afirmação de que os "estágios" cognitivos propostos por Piaget se constituem uma "medida" do desenvolvimento do pensamento hipotético-dedutivo. Isto porque o doutor Rubim parece identificar "medida" como "escala de razão", ou seja, confunde a quantidade de uma variação de uma dada qualidade com um sistema de medida baseada na existência de "zero absoluto", pontos hierarquizados, intervalos iguais, estabilidade da unidade, o que permite qualquer operação matemática entre os valores. Por certo, a seriação dos estádios cognitivos propostos por Piaget não é uma "escala de razão". A *qualidade* "conceitos lógico-matemáticos" ou "conceitos de conservação de massa, peso, volume etc." *varia de intensidade* ao longo de um processo, e é mensurável por uma "escala ordinal", pois há uma seriação: a etapa I antecede, necessariamente, a II e esta a III, com todas as variações no interior de cada estágio cognitivo. Esta "mensuração" é uma "quantificação", no mesmo sentido dos "quantificadores lógicos" — "todo", "existe", "alguns" —, que são quantificações sem que se suponha a contagem.

No início desta seção afirmamos que o doutor Rubim não está só em seu engano. Cumpre, então, indicarmos pelo menos um outro autor que apoiaria a noção da incompatibilidade entre as ciências que examinariam a quantidade e as que examinariam, exclusivamente, a qualidade. Não é muito difícil encontrarmos um filósofo, ou um professor de filosofia, que diga, enfaticamente, que as matemáticas são, essencialmente, quantitativas.

Na *Enciclopédia Einaudi*, que trata do tema "Dialética", o par "identidade/diferença" é examinado logo de início e, como não poderia deixar de ser, no conhecimento analítico posto pela matemática. O autor do texto da enciclopédia (v.10, p. 13) sustenta:

... durante séculos e séculos, até ao limiar dos nossos dias — e em certa medida ainda hoje —, a matemática foi muitíssimas vezes considerada como cânone de cientificidade, e de tal forma que induzia a só admitir outras ciências efectivamente como tais enquanto modeladas sobre ela e permeadas pela sua *linguagem quantitativa*, isso derivava (e deriva) do esforço de transpor para os conhecimentos sintéticos o carácter "universal e necessário" reconhecido nos analíticos (grifo meu).

Poderíamos citar outras passagens nas quais o autor do texto da enciclopédia retoma a noção de que a matemática é, essencialmente, quantitativa, porém o mais interessante para o nosso propósito é a passagem seguinte:

... Precisamente a matemática ilustra bem este aspecto severo do saber analítico: na verdade, ela é decorrente do mundo do qual representa aspectos Objectivos *per se*, como relações "quantitativas" entre (e de) objectos, verdadeiras mesmo que os homens não existissem; a relação quantitativa entre força e massas no sistema Terra/Lua, por exemplo, não é decerto apenas um modo subjetivo humano de conceber o mundo, mas sim, antes do mais, uma estrutura objectiva sempre *idêntica* a si própria; e isto vale também para as relações quantitativas inteiramente em abstracto, e não só para suas valências físicas: a relação geométrica entre volume e raio de uma esfera tem uma forma de existência em si, mesmo que os homens não existissem... (v. 10, p. 13-14; os grifos e as aspas são do original).

Dizer que os "entes" matemáticos são *em si* porque são quantidades é uma imensa confusão, pois, sendo "em si" *ouper se*, expressam atributos ou qualidades de algo. A relação entre figuras geométricas são relações qualitativas — das figuras nelas mesmas — que podem ser expressas em relações diversas, entre elas a do raio e o volume da esfera, citado. A métrica da geometria é um momento da exposição da figura e não se pode alcançá-la senão depois da análise de suas qualidades. Afinal, o que

é uma esfera? No que difere do cubo; do paralelepípedo? Quais suas propriedades — atributos, qualidades — comuns?

Além disso, o autor da *Enciclopédia Einaudi* "mistura" as relações da gravitação — Terra/Lua — que expressam uma determinada qualidade: a queda dos graves — pesados —, com sua expressão numérica ou de cálculo. Na verdade, antes de se estabelecer o cálculo foi preciso determinar a qualidade do objeto em pauta. Expressar a qualidade como uma relação multiplicativa e sua inversa nada mais é do que expor as modulações daquela qualidade.

O autor faz o mesmo quando examina a geometria, confundindo a "métrica" com as "morfos". A geometria examina muito mais as "morfos" — as formas — do que as "métricas", mesmo quando expressa as relações como razões e proporções — a soma dos ângulos internos de um triângulo, por exemplo, expressa a *qualidade* do triângulo em exame: se for plano, será 180° ; se esférico, será variável; se hiperbólico, sempre menor do que 180° . O próprio autor em pauta mostra que a alteração do quinto postulado de Euclides possibilitou outras geometrias. Utiliza-se de um exemplo interessante: a distância entre duas cidades próximas pode ser medida, com certo grau de precisão, tanto pelo uso da geometria plana, como pela esférica, proposta por Gauss. Assim, para ele, se estaria obtendo a "mesma *idêntica* distância" (*Enciclopédia Einaudi*, v.10, p.20; grifo do original), mas de forma "diferente", embora a gaussiana seja a mais geral e mais correta em face da esfericidade do globo terrestre. Quer afirmar, com isto, que há identidade das medidas, quando, mesmo não considerando as diferenças existentes entre elas, poderíamos argüir sobre o instrumento de medida que pode, eventualmente, variar, jamais seriam *idênticas*... Na verdade, a geometria esférica não apenas é mais adequada para este caso, como, também, prevê a particularidade na qual se pode desprezar a esfericidade: quando a curvatura puder ser considerada igual a zero; logo, cumprem-se todas as propriedades (qualidades) da geometria plana. O que se altera não são os instrumentos de medida; eles podem até ser os mesmos, mas a concepção das qualidades envolvidas e uma delas é mais adequada à esfericidade da Terra. Certamente, os matemáticos sabem disso, mas os filósofos parecem desconhecer.

O homem invisível e os átomos visíveis

O doutor Rubim e muitos outros assumem que as ciências positivas são "quantitativas"; logo, incompatíveis com o conhecimento do "humano" que seria "qualitativo". O próprio doutor Rubim nos dá uma das chaves de seu engano ao dizer:

... O homem, por exemplo, por aquilo que lhe é mais próprio, não pode ser visto, tocado, mostrado. Vêem-se, isso sim, as *manifestações* de seu ser mais profundo, mas aquela dimensão do ser que *produz* tais manifestações não é imediatamente visível. Essa dimensão, tão importante e decisiva, não aparece nos procedimentos das ciências positivas (p.427, quarto parágrafo, quarta linha em diante; grifos do original).

Poderíamos perguntar como ele sabe que existe essa "dimensão profunda", intocável, que se manifesta sem se mostrar?

Aqui poderíamos opor-lhe Hegel, quando afirmava que o essencial é que aparece...⁷

Mas, o engano do doutor Rubim tem outra dimensão menos profunda: ele parece desconhecer os processos de investigação das ciências positivas. Afinal, ninguém viu os elétrons, prótons e neutrons, quando se desenvolveram as teorias atômicas. Viam-se, apenas, as *manifestações* em placas fotográficas — os famosos "raios X" —, ou traçados na "câmara de vapor Wilson", procurando-se determinar suas "naturezas" ou "qualidades" pelas perturbações que produziam de acordo com certas estimulações ou perturbações. Como a "natureza profunda" da matéria só se deixa perceber por suas manifestações, podemos afirmar que, neste sentido, não há diferença entre as duas ordens de "fenômenos": o humano e o natural não-humano, já que só podemos "ver" suas manifestações.

O que depreendemos da afirmação do doutor Rubim é que o humano é invisível e os átomos são visíveis, uma vez que as ciências

⁷ Notemos além disso, que o veto implícito ao estudo da "consciência" tem sua base no "positivismo" ou no behaviorismo, para os quais a "consciência" é uma "caixa preta" inacessível à investigação objetiva ou positiva. Curioso como os extremos podem se tocar...

positivas criaram meios para os ver, enquanto que as ciências sobre o homem não têm condições de verificar as "profundezas humanas".

Esse caminho conduz à negação peremptória de qualquer investigação sobre qualquer objeto, pois jamais vemos a "natureza profunda" de qualquer coisa, pois sempre "vemos" o que nossas teorias ou modelos nos permitem ver. Tomemos um exemplo recente na arqueologia: a polêmica aberta sobre a antigüidade dos desenhos encontrados na caverna de Ardèche onde aparecem centenas de animais. Alex Melamid, artista plástico russo, sustenta que os desenhos são recentes, devem ter sido feitos no final do século passado, pois implicam conhecimento detalhado dos movimentos apresentados pelos animais. Este conhecimento do movimento dos animais só foi possível com a invenção da fotografia (Cf. *Folha de S. Paulo*, 2 abr. 1994, Cad. "Mais", p.16). O artista, educado na pintura, na história de sua arte, viu o que nós não vimos: os movimentos expressos nos desenhos dependem de um instrumento inventado no século passado. Por um lado, Melamid põe em xeque o "achado arqueológico"; por outro, apresenta um critério de validação de seu enunciado que, ao mesmo tempo, pode ser utilizado para o exame de outros desenhos arcaicos: os movimentos dos animais só puderam ser observados, objetivamente, com a fotografia. Certamente os movimentos dos animais não foram produzidos pela fotografia, a não ser que neguemos a materialidade do processo fotográfico. Podemos dizer, com Melamid, que os movimentos dos animais, o caminhar ou o correr, eram invisíveis até se obter um meio para os examinar detidamente a fotografia; a partir daí foi possível reproduzi-los, apreender sua "natureza profunda"; logo, puderam ser reproduzidos — simulados — peia pintura ou pelo desenho, não nos esquecendo dos desenhos animados.

Origens do debate contemporâneo

O centro do debate contemporâneo sobre o caráter do conhecimento científico e sua difusão foi posto peia invisibilidade dos átomos e não dos homens. Foi assim porque não é possível afirmar, com

certeza, quais são as qualidades efetivas dos átomos; dessa maneira toda teoria atômica na ciência física — considerada a mais bem equipada entre todas as ciências positivas — é um modelo, um simulacro do real, não expressa a "verdadeira" natureza do objeto. Aceitar ou não o artefato seria, então, uma questão de moda ou de crença, ou de gosto; logo, não existiriam critérios para validação de qualquer teoria.

Dessa maneira, desde o início deste século, tem-se debatido a natureza dos conhecimentos científicos, pois novas teorias físicas mostravam-se mais adequadas do que as anteriores, quando tratavam do mundo atômico e do mundo cósmico — a teoria da relatividade de Einstein, por exemplo.

Como compreendermos, então, o processo pelo qual uma teoria recente se relaciona com a sua antecessora?

Thomas Kuhn, em 1961, apresentou seu trabalho no qual sustentava que a história das ciências indica que o processo seria, fundamentalmente, o *de. substituição de paradigmas*. Tomando o exemplo da Física, mostra que substituição dos paradigmas se dá por processos sociais de adesão e difusão baseados na cooptação de um número crescente de jovens cientistas, pouco comprometidos com o paradigma dominante, que, com o tempo, controlam os postos universitários, os laboratórios, os recursos financeiros, bem como o ensino da disciplina, produzindo novos manuais baseados na teoria emergente. Esse processo de adoção e difusão exclui os participantes da "velha teoria" e os que adotam uma outra "teoria alternativa qualquer". Os cientistas que discordam do "novo paradigma" não têm como fazer valer suas vozes, uma vez que as instituições estão tomadas pelo paradigma da "teoria vencedora" que aparece como sendo a "ciência normal", até que surjam novos propositores — "ciência revolucionária" — e o ciclo recomeça.

De um ponto de vista epistemológico, haveria um "corte" entre a "ciência normal" e a "ciência revolucionária", ou entre o "paradigma vigente em dado momento" e o "paradigma emergente", inexistindo continuidade ou acumulação. Esse "corte" rompe as possíveis relações entre os dois momentos, não havendo, pois, dialética entre eles ou entre

os "paradigmas". Não haveria superação/sublimação (*Aufhebung*), mas substituição de um "paradigma" por outro.

Podemos criticar a posição de Kuhn e as concepções de "corte epistemológico" ou "rupturas epistemológicas" por negarem o processo dialético da superação/sublimação que existe entre os momentos do desenvolvimento dos conhecimentos. De fato, a posição de Kuhn e de quantos defendam o "rupturismo" implica na afirmação de "estados estáticos de conhecimentos" que não se relacionam de maneira alguma, já que um — o paradigmático — substitui, pura e simplesmente, o outro — seja o senso comum, que é substituído pelo conhecimento científico; seja a substituição de paradigmas científicos. Assim, para os "rupturistas", o problema se torna o da exposição das condições que conduzem à adesão a este ou àquele paradigma. Como, então, um paradigma consegue ser hegemônico? Como se produz a substituição de paradigmas? Estas são as questões relevantes para a posição "rupturista".

Notemos que Kuhn *não* procurou descrever como uma teoria se valida com base em critérios racionais ou da adequação de uma teoria ao objeto de investigação — a *adequado res* de Kant. Descreveu como se constituem as redes de pessoas envolvidas com uma teoria que se torna paradigmática — procedimentos, relações interpessoais e institucionais. Esta descrição conseguiu abalar, ainda mais, um dos alicerces do empirismo lógico que imperava entre os cientistas anglo-saxões até a década de 60, o que sustentava a "neutralidade" do conhecimento científico. Kuhn demonstrou existir um forte componente afetivo ou subjetivo — interessado, não neutro — na adoção e difusão de "teorias vencedoras" (paradigmáticas), algo similar à difusão de uma moda de vestuário.

Na linha de desenvolvimento dessa posição sobre a difusão de teorias científicas encontram-se os "sociólogos do conhecimento científico" como Barry Barnes, David Bloor, Steven Shapin, Harry Collins, Bruno Latour, Steve Woolgar, Karin Knorr Cetina e outros que afirmam que os fatos científicos são produtos desenvolvidos pelos cientistas e não uma exposição acurada da realidade, como desejaria o "*apriorismo* filosófico" (cf, por exemplo, Callón, 1989; Pickering, 1992). Estes pesquisadores foram fortemente influenciados por Kuhn e pelo "segundo" Wittgenstein.

E inegável que uma teoria - - científica ou não - - percorre os caminhos da cooptação de novos membros, sendo que alguns destes percursos foram os descritos por Thomas Kuhn, bem como os apresentados pela "sociologia do conhecimento científico".

A partir dessa constatação tem-se sustentado que as ciências não se apóiam em critérios racionais de validação dos conhecimentos que produzem; logo, o processo de adesão nada teria de racional ou de superação racional das teorias antigas. É este silogismo que muitos tendem a estabelecer a partir das propostas seminais de Kuhn ou das proposições do "segundo Wittgenstein", que conduzem, eventualmente, ou ao relativismo radical ou ao pirronismo. Callon (1989, p. 173) mostra, por exemplo, que o *laboratório de Beauregard*, dedicado ao estudo de pilhas combustíveis, sustentou-se, por muito tempo, sem que tivesse apresentado qualquer resultado cientificamente valioso. Evidencia, assim, que o "objeto" de investigação se constitui sobre uma rede de relações pessoais, comerciais, de estratégia militar, levando aquele sociólogo a concluir que:

... A construção dos fatos científicos é inseparável dos atores sociais, simplesmente porque os pesquisadores colocam-se, Simultaneamente, a questão da fabricação de enunciados ou de novos dispositivos, como também de sua difusão e aceitação (Callon, 1989, p.209).

As observações de Callon indicam que os cientistas produzem os fatos que investigam, sejam ou não legítimos de um ponto de vista normativo proposto por alguma filosofia das ciências ou por uma metodologia. O relevante, aqui, é que a atividade ou prática social dos cientistas envolve relações sociais que dão sustentação ao projeto de um grupo de pesquisadores. Este projeto envolve a produção de enunciados que seriam aceitos em dado momento da vida social, ou seja, produzem-se os "fatos" expressos em enunciados que os outros aceitam como tais.

O mesmo ocorre com os conhecimentos extracientíficos — que, por certo, estão presentes nas formulações apresentadas pelas ciências — como são os "metafísicos", "transcendentais", "religiosos", "ideológicos". Não haveria, de um dos pontos de vista da sociologia do conhecimento

científico, nada que distinga a adoção e a difusão de uma ideologia e de uma teoria científica, a não ser o nome das coisas.

O relativismo do conhecimento científico deve ser estendido ao próprio escopo da sociologia do conhecimento científico, uma vez que os conhecimentos produzidos pelos sociólogos também seriam negociados⁸ (Pickering, 1992, p. 19). Sendo assim, não teríamos como afirmar, com segurança, que os achados da sociologia do conhecimento científico são adequados à realidade dos laboratórios onde se produziram os "fatos". Chegamos, pois, a uma aporia: os enunciados da sociologia do conhecimento científico são, eles mesmos, produtos dos sociólogos que montaram a rede de significações e as múltiplas redes de relações sociais que sustentam suas posições. Dessa maneira, não poderíamos afirmar que suas teorias sejam melhores ou piores do que as de outros; de fato, eles apenas obtêm financiamentos, postos universitários, espaços editoriais etc, que outros não têm sabido negociar.

A adoção da posição detendida pela sociologia do conhecimento científico em nada difere da opção realizada por Rubim, por exemplo, que se apoia em Tomás de Aquino para afirmar o que deveria ser compreendido como paradigma da Educação. Podemos aceitar ou não o tomismo, mas não há como estabelecermos um critério que permita o esclarecimento das posições. Certamente Rubim tem todo o direito de assumir a posição que assume; poderia inclusive sustentar que sua posição é a mais correta, e não teríamos qualquer critério para negar a validade de suas proposições.

Do "como falar" ao sobre o que falamos

Os debates sobre os chamados "paradigmas" das pesquisas em Educação já foram caracterizados como sendo uma "guerra dos paradigmas" (Gage, 1989) e continuam em nossos dias tendo por centro a crítica ao que se tem denominado de "positivismo". Essas críticas

⁸ O mesmo pode ser dito quanto à "teoria das mentalidades", que foi criticada por Lloyd, 1990.

conduziram ao aparecimento de correntes que têm sido classificadas como a dos "pós-positivistas", "teórico-críticos" e "construtivistas" (norte-americanos), além de outras mais recentes, como, por exemplo, a dos que se autodenominam de "pós-modernos".

Alves (1993), em sua revisão do debate entre as diversas correntes metodológicas da pesquisa em Educação, indica que as divergências existentes entre os "pós-positivistas", os "teórico-críticos" e os "construtivistas" estão na compreensão que estes apresentam sobre o "relativismo" e suas conseqüências quanto às possibilidades de generalização e acumulação do conhecimento.

Para os "construtivistas", os conhecimentos em Educação jamais seriam generalizáveis e acumuláveis, uma vez que são sempre interpretações circunstanciais. Ao considerarem que as interpretações são, necessariamente, produzidas ou construídas socialmente, os construtivistas concluem pelo relativismo radical (como Callon, por exemplo). Dessa maneira, não seria possível estabelecermos os cânones de uma ciência da Educação; quando muito, poderíamos alcançar o consenso entre os interlocutores através de uma "metodologia hermenêutico-dialética" (cf. Alves, 1993, p. 14).

Por outro lado, os "pós-positivistas" e os "teórico-críticos" não admitem a "ontologia relativista" radical dos "construtivistas". Os "pós-positivistas" e os "teórico-críticos" reconhecem que a realidade é socialmente construída, mas consideram que esse fato "constitui um dado importante a ser incorporado à análise, mas não traz como conseqüência o relativismo" (Alves, 1993, p. 16).

Diante do debate em torno do "relativismo", Alves encontrou um critério que possibilita compreender essas posições divergentes: pelo exame das finalidades das pesquisas conduzidas pelos pesquisadores, podemos entender a efetividade dos mesmos. Desta maneira:

.... se alguém se propõe a compreender os significados atribuídos pelos atores às situações e aos eventos dos quais participam, se tentamos descrever uma "cultura" de um grupo ou organização, no qual coexistem diferentes visões correspondentes aos subgrupos que os compõem (construtivismo), então o relativismo radical não constitui problema; se, porém, nos propomos à

construção de teorias (pós-positivismo) ou à transformação social (teórico-críticos), a qual exige acordo em torno de decisões ou princípios que possibilitem a ação conjunta, então o relativismo passa a ser um entrave (Alves, 1993, p. 16).

Podemos dizer, então, que o "relativismo" — o pomo da discórdia — fica metodologicamente "relativizado" pelas finalidades da pesquisa que se empreende. Alves introduz, dessa maneira, um *critério pragmático* para a avaliação dos diversos paradigmas concorrentes: o da finalidade ou objetivo das investigações, que determinaria o grau de relativismo ontológico que poderia ser aceito pelos pesquisadores⁹.

Poderíamos dizer, então, que os paradigmas concorrentes alcançariam certa acomodação entre si?

Austin {*apud* Alves, 1993) sustenta que poderia ocorrer algum tipo de acomodação quanto a algumas questões. Alves (1993, p. 17) avalia que seria possível um ajustamento entre a utilização de conhecimentos produzidos com base em paradigmas diferentes, e a utilização, pelo pesquisador individual, de metodologias originadas por outros paradigmas, mas não vê a possibilidade de uma acomodação no nível filosófico, aquele das questões de fundo ou de fundamentação — ontologia e/ou teoria do conhecimento.

As questões de fundo postas pela pesquisa em Educação envolvem a determinação da possibilidade de todo e qualquer conhecimento, já que apresenta ou põe em foco o problema da indução. Notemos que o problema do relativismo radical e do pirronismo é bem mais sério do que a disputa sobre os significados de "paradigma", ou sobre o caráter "paradigmático" ou não das ciências sociais e, particularmente, da Educação. O cerne do debate, que emergiu da obra de Thomas Kuhn, é que qualquer teoria (científica) vale tanto quanto qualquer outra, já que sua adoção não depende de critérios lógicos, metodológicos e epistêmicos e sim dos sujeitos cooptados.

⁹ Poderíamos dizer, também, que Alves indica as "boas razões teleológicas" dos pesquisadores em Educação, pois das finalidades diversas temos ações sociais explicadas diferentemente. Sugerimos que se leia Boudon (1987), que apresenta um interessante e valioso comentário sobre as "razões" dos atores sociais que permitiriam a construção de uma "teoria racional da ação social". Em artigo que publicamos na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (n. 177, p.279-334), aplicamos esse modo de pensar, que pode ser um exemplo imediatamente acessível ao leitor.

Essa conclusão é correta em um sentido: o de que qualquer teoria — sobre qualquer objeto — é, de fato, um modelo, um simulacro do fenômeno ou do "real". O "objeto do conhecimento" é sempre resultado de uma interpretação estabelecida em uma rede de significações; não há, pois, "conhecimento puro" ou "apreensão pura" do objeto. Desta constatação não decorre, necessariamente, a afirmação da impossibilidade do conhecimento científico — pirronismo —, nem que qualquer teoria deva ser considerada como válida — relativismo radical. Isto porque, o próprio das ciências é a permanente crítica dos enunciados, produzindo, historicamente, a descentração do sujeito, e estabelecendo, por este processo, o reconhecimento do lugar do sujeito e do objeto na relação "conhecimento científico". Entre essas críticas estão as que esclarecem o lugar da "indução" na produção do conhecimento científico: se é correto dizer que não há "verdade absoluta", é também correto sustentar que o conhecimento científico se faz no curso de sua história, ou seja, não é em si e por si, faz-se em sua historicidade. Apenas de um ponto de vista extra-histórico — transcendental, caso queiramos — é possível contestar a historicidade do conhecimento científico, porque não é possível afirmar a eternidade de seus "modelos" ou "teorias".

Concluindo

O problema da investigação em Educação não é o de que possa ou não ser "paradigmática", nem que é preciso instituir uma "antropologia filosófica" que dê sentido único à noção de paradigma, como quer Rubim.

O problema central, de fato, encontra-se na determinação da possibilidade da indução, ou seja, se é possível construirmos modelos adequados ao real a partir de nossas experiências. A epistemologia clássica nega essa possibilidade, mas o racionalismo historicista demonstra que a indução é possível, necessária para qualquer conhecimento e que sem ela não seria possível a vida humana tal como a conhecemos. Deste ponto de vista, o conhecimento científico é possível em qualquer área que se deseje, *desde que se utilize a lógica adequada ao objeto*, como o físico se utiliza da geometria que melhor seja adequada ao seu objeto (cf. Da Costa, 1980; Mazzotti, 1992; Alves, 1993). Logo, o "objeto" é uma construção histórica

que se determina pela crítica metodológica, lógica e epistêmica desenvolvida no interior de cada ciência, ou, dizendo de outra maneira, a objetividade é um processo que se constrói sem que possamos afirmar quando termina, nem onde começa. Nesse processo os homens alteram suas condutas e sua natureza, tornando-se cada vez menos presos às limitações da "subjetividade imediata" — Hegel —, no movimento de "universalização" permitida pelo desenvolvimento das ciências. A inteligência desenvolve-se, torna-se mais poderosa, com o desenvolvimento das ciências, com o processo de descentração do sujeito, pois a "formação da inteligência ...prosegue com o desenvolvimento do pensamento científico" (Piaget, 1975, p.269).

O doutor Rubim, que é "essencialista", supõe que o homem é sempre o mesmo, mas temos todas as evidências de que há tantas naturezas humanas quantas são as culturas, sendo que a cultura assumida pelo nosso autor é uma das possíveis, não a única e nem a paradigmática (no sentido grego).

Finalmente, ao compreendermos que a manifestação ou a conduta de alguém expõe o que ele é em dado momento, estamos afirmando que somos um processo de equilíbrio instável cujo percurso futuro é imprevisível... como têm concluído as "ciências positivas" (teorias dos sistemas dinâmicos que têm sido apeladas de "caos") ao analisarem as "qualidades" que se alteram, modulam, segundo a intensidade das interações de um sistema complexo dinâmico.

Referências bibliográficas

- ALVES, A. J. *Paradigmas da pesquisa em Educação: uma avaliação dos desenvolvimentos recentes*. Caxambu, 1993. mimeo. Apresentado na 16ª Reunião Anual da ANPEd.
- CALLON, M. *La science et ses réseaux: genèse et circulation des faits scientifiques*. Paris: Découvert/CNRS, 1989.
- DA COSTA, N.C.A. *Ensaio sobre os fundamentos da Lógica*. São Paulo: Hucitec: Editora da Universidade de São Paulo, 1980.
- ENCICLOPÉDIA EINAUDI. Lisboa: Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 1988. v.10: Dialéctica.

- GAGE, N.C. The paradigm wars and their aftermath: a "historical" sketch of research on teaching since 1989. *Educational Researcher*, v. 18, n.7, p 4-10, 1989.
- LLOYD, G.E.R. *Demystifying mentalities*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- MCCORDUCK, P. Inteligência artificial: um aperçu. In: GRAUBARD, Stephen R. *El nuevo debate sobre la inteligencia artificial: sistemas simbólicos y redes neuronales*. Trad. por Carlos Reynoso. Barcelona: Gedisa, 1993.p.81-101.
- MASTERSON, M. A natureza do paradigma. In: LAKATOS, I., MUSGRAVE A. (Eds.) *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento*. São Paulo: Cultrix, 1979.
- MAZZOTTI, T B. *Pedagogia, elementos para sua determinação*. Cuiabá: UFMT: Instituto de Educação, 1992. p.45-73: Sujeito epistêmico, na teoria piagetiana, seria um simulacro?
_____. *Estatuto de cientificidade da Pedagogia*. XVII Reunião Anual da ANPEd, 1993.
- PIAGET, J. *Introducción a la epistemología genética*. Trad. por M.T Cevasco e V. Fischman. Buenos Aires: Paidós, 19/5. t.3: El pensamiento biológico, psicológico y sociológico.
- PICKERING, A.(Ed.) *Science as practice and culture*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.
- VERNANT, J.P., VIDAL-NAQUET, P. Mito e tragédia na Grécia Antiga. Trad.: Bertha Halpen Gurovitz. Colab.: Hélio Gunvitz. São Paulo: Brasiliense, 1991.

Recebido em 24 de abril de 1995.

Tarso Bonilha Mazzotti, doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Traduções

*Editorial: De uma Ambigüidade Própria à Pesquisa-Ação às Confusões Mantidas pelas Práticas de Intervenção**

Jacques Ardoino

Université de Vincennes Paris Vili

A questão da *mudança social* (Mendras, Forsé, 1983) tende a se impor cada vez mais como um dos temas centrais das ciências do homem e da sociedade. Pode-se prever, programar, planificar, controlar a mudança¹? De fato, este problema tornar-se-á, ao mesmo tempo, e mais ou menos confusamente, assunto de *estudo*, para certos procedimentos praxeológicos, e objeto de *pesquisa*, para outras abordagens, científicas, mais orientadas a produção de conhecimentos. No quadro, principalmente, de uma psicologia social que se constrói como híbrida e por conseguinte ambígua, uma vez que ela se atribui, também, por objeto, constituir uma encruzilhada entre uma ciência das atividades psíquicas do sujeito, a psicologia, e um saber sobre a sociedade, a sociologia, a *pesquisa-ação* herdará, naturalmente, o caráter duplo, equívoco, com a polissemia que dele decorrerá². Para além do escândalo (na visão da ciência positivista) suscitado pela sua emergência, o alcance heurístico de uma tal tomada de posição se afirmará, finalmente, mais epistemológico do que metodológico (cf. Finger, 1981 -1982; Ardoino, 1983 a eIN.RP, 1988). A *análise dos fenômenos sociais* que estão "*se fazendo*", *nascentes*, torna assim, efetivamente possível a condição, portanto, de

•PRATIQUES DE FORMATION — ANALYSÉS. Recherche-action el formation: Le travail de terrain. n 18, Décembre 1989, p.5-14. (Universidade de Vincennes, Paris Vili). Tradução de Teresinha Fróes Burnham, que agradece a Jean Jecrevaz e a Sérgio da Costa Borba a revisão, as críticas e as sugestões.

N.T.: Procurou-se manter nesta tradução a complexidade do pensamento do autor, inclusive respeitando-se a estrutura dos períodos e a ordem das orações e de seus componentes. Quando necessário, foram colocadas expressões ou palavras entre colchetes [], para tomar o sentido do texto mais claro.

N.E.: Agradecemos ao Prof. Jacques Ardoino a gentileza por autorizar a tradução e a publicação do seu Editorial nesta revista.

privilegiar um campo microssocial. O olhar científico voltado, daqui por diante, mais para a relação, a interação, do que para seus fins, para a dinâmica mais do que para o estado, pontua, já, em Lewin e seus seguidores, a passagem de um modelo de pensar aristotélico, substancialista e sistemático, a um modelo galileano, funcional e sistêmico. Mas, ainda mais amplamente, este novo paradigma se encontrará atuando, também, nos resultados da psicanálise estendidos ao campo social, através das visões de Moreno ou de Rogers; na tradição hermenêutica alemã; no seio da corrente interacionista da Escola de Chicago e nas abordagens etnográficas e etnometodológicas que dele decorrerão; nas posições de análise institucional, na França, etc. A "compreensão" do *implicado*, aquela de sujeitos individuais e coletivos, em relação com seus semelhantes, apreendidos em sua *complexidade*, vem se juntar, assim, a um conhecimento do *explicado*, procedente, ele, por decomposição e redução do "complicado", em elementos cada vez mais "simples" (Ardoino, 1983b). As pesquisas em educação, depois das pesquisas sobre educação, vão se interessar, naturalmente, por uma tal perspectiva, da qual elas esperarão uma leitura mais apurada e, sobretudo, melhor *articulada*, dos dados mais heterogêneos da experiência (processos psíquicos, psicossociais e normas sociais, *efeitos de força* e *efeitos de sentido*), e das diferentes lógicas empregadas para ordenar a ação (regras, procedimentos, objetivos, táticas, estratégias, programas, planos, projetos, políticas, etc), contituindo os objetos profundamente *polimorfos* de tais investigações (Barbier, 1977; Bold de Bal, 1987; I.N.R.P, 1988). Desejar-se-ia, então, poder aí assimilar os diferentes tipos de questionamentos críticos e de análises levantadas sobre as práticas de formação, elas mesmas consideradas como fatores de mudança. Mais geralmente ainda, pode-se estabelecer uma equivalência entre a P-A e as diversas formas de intervenção junto aos atores sociais. O emprego de noções tais como "trabalho de campo", "consulta social", "mudança planejada" (*planned changé*), intervenção (psicossociológica, socioanalítica ou socio-psicoanalítica), etc. permanece ainda bastante indistinto, difícil de diferenciar, em todo caso, da P-A. O esforço de distinção querendo, além do mais, classificar as formas de análise (externa ou interna. Cf. Boumard, 1989), de intervenções (externas ou internas. Cf. Fouchard, 1975), e, agora, de pesquisa-ação (externa ou interna. Cf. Lapassade, 1971), depois da etnografia constitutiva (externa ou interna), produz, além de um inevitável ridículo de

repetição, um esclarecimento bastante vão, depressa corroído pelo uso, mais escolástico do que fecundo. Assim como na questão do "analisador", na sua época (Lapassade, 1971), praticamente indissociável funcionalmente do analista e do referencial de análise que ele emprega, o *externo* e o *interno*, na matéria, *devem ser compreendidos dialeticamente*. Não se pode fazer apelo a um sem lhe fazer, *ipso facto*, corresponder o outro. Os especialistas (J. Cardinet, M. Duru-Bellat e M. Mingat) da avaliação encontram, por suas vias próprias, hoje, este mesmo problema (cf. Meirieu, 1989; Ardoino, Berger, 1989).

Compreende-se facilmente que a forma mista "pesquisa-ação" pôde, em teoria, se estender, tanto para o pólo científico, quanto para o pólo praxeológico. Mas esta ambigüidade de origem não deve, não mais, servir para mascarar outras confusões que venham se ajuntar a ela, depois, por ■azoes bem diferentes.

Quando, efetivamente, os dirigentes políticos e os decisores privados se descobrem preocupados, por razões de eficácia (econômica, eleitoral?) e em função dos imperativos de um "código de boa conduta democrática", em sustentar uma "pilotagem social", cada vez mais no auge da moda, eles desejam proporcionar a si aportes de competência susceptíveis de iluminar as escolhas que deverão fazer a assumir. Eles se cercarão, para isso, de "conselheiros". Eles solicitarão consultores. Eles apelarão igualmente para peritos. Essa proliferação de pessoas-recursos é bastante digna de nota. As instâncias políticas, as agências governamentais, as administrações querem, doravante, solucionar os problemas espinhosos³ com a ajuda de peritos, de mediadores, de conciliadores, de "comitês" e de "relatores", de todas as naturezas. Elas escolhem, por isso, personalidades "de reconhecida autoridade", em razão de sua competência e de sua experiência, conhecimento e (ou) saber. E, então, surpreendente ver a que ponto se sabe mal discernir entre as posturas⁴ respectivas dessas pessoas-recursos, apesar de diferentes umas das outras. Em última instância, *o perito tornar-se-ia um consultor que se tomaria por um pesquisador, com a cumplicidade do contratante*, segundo a feliz expressão de Guy Berger. Precisamos, com efeito, convir que um pesquisador, por exemplo, se ele aceita tal missão, não investe aí mais as mesmas capacidades científicas que aquelas que lhe valeram seu precedente estatuto. A qualidade de suas pesquisas, o rigor, os recursos de análise que elas supõem, foram

efetivamente constituídas, para um objeto de conhecimento preciso, num campo dado, a partir de um dispositivo e de métodos, que não se encontrarão jamais na situação onde vem se inscrever esta nova função. Sua principal competência permanece, em relação ao objeto prático de sua missão, a de pertencimento a uma elite, o que o distingue evidentemente, mas não basta para conferir uma marca de cientificidade a seus pareceres, estudos ou "conselhos", apesar das expectativas dos contratantes que desejariam que ele se torne "referente", "protetor", "fiador" de futuras decisões. Há, aqui, efetivamente, um limiar delimitando uma ambigüidade mais fundamental, quase-natural, que se trata de, justamente, "compreender", num processo científico adequado, e uma *confusão instituída*, mantida por uma cumplicidade mútua, porque relativamente proveitosa. Toda prática social introduz, assim, a uma casuística, com seus imperativos de *compromisso* e seus riscos de *comprometimento*. Parece então desejável precisar os estatutos, as funções e os papéis, dito de outra forma as "posturas" daqueles que intervêm, por diversas razões, nas experiências vividas e nas produções dos atores sociais. É possível efetuar um primeiro reconhecimento das modalidades específicas de intervenção de uns e de outros, com a condição, entretanto, de levar em conta seus *projetos* respectivos, as *encomendas* e *demandas* que lhes são endereçadas e os tipos de contrato que delas resultam, os parceiros que eles tendem a privilegiar, suas *implicações* pessoais, profissionais e institucionais, o *estatuto científico que eles atribuem ou não à temporalidade* assim como as *ferramentas, dispositivos, instrumentações* de pesquisa ou (e) de ação que eles pensam em empregar.

O pesquisador, o perito e o consultor são, efetivamente, cada um à sua maneira, os *intervenientes*, contribuindo para a elaboração de elementos de referência necessários à inteligibilidade das práticas; eles se *colocam*, por seus fins próprios, *entre* os protagonistas de situações às quais eles se ligam, para lhes propor formas de mediação, colocando em jogo os saberes. As projeções fantasmáticas das quais eles estão, uns e outros, investidos, aí incluídas aquelas de "especialista", de "perito", ou de "cientista", não são evidentemente negligenciáveis, o que conduz, provavelmente, a reforçar mais a confusão. Têm sido os psicossociólogos, praticantes e clínicos, mais do que pesquisadores, os que têm elaborado e descrito o processo de intervenção (Ardoino, 1975; Mendel, 1980; ANDSHA, 1975). Chamamos a atenção,

aqui, que um dos bons autores franceses estudando esta questão, Jean Dubost, insiste, justamente, sobre a importância de conservar, a despeito de certos costumes contrários, a distinção entre pesquisa-ação e intervenção⁵, se não se quer correr o risco, ao contrário, de dever considerar uma simples interrogação sobre práticas (em última instância: toda forma de questionamento) como uma pesquisa oferecendo garantias de cientificidade. E bastante digno de nota, em certas amostras de trabalho de campo, ver até que ponto o *questionamento sobre o questionamento* (a psicologia do praticante, sua experiência vivida) resulta em obliterar, senão em esquecer, puramente e simplesmente, os produtos eventualmente esperados de um tal processo, afirmando-se de bom grado como pesquisa. Certamente todos os praticantes, profissionais especializados vindos do exterior, ou atores "autóctones" ao seio das situações, podem chegar a um estatuto de pesquisador quando eles se dão efetivamente os meios [para tanto]. Mas a partir de uma tal escolha, eles seriam chamados, necessariamente, a mudar de *postura* intelectual e prática para poder realizá-la. Além disso, quando se trata de atores da situação de origem, cujos comportamentos tornar-se-ão efetivamente perturbados em função de uma tal modificação do olhar dirigido sobre as particularidades de suas práticas, benefício já não negligenciável do ponto de vista da *formação para a prática*, na qual se protege mais freqüentemente ainda, sua capacidade de colaborar eficazmente em uma pesquisa dependerá essencialmente dos efeitos de uma *formação para a pesquisa*, adquirida dentro deste objetivo, no campo ou alhures. Para completar nosso reconhecimento, nós vamos, agora, perfilar muito esquematicamente as silhuetas destas diferentes pessoas-recursos.

O *pesquisador* deveria ser definido, antes de tudo, a partir de seu projeto de produção de conhecimento, combinado, contudo, com meios estratégicos e metodológicos que utiliza para este fazer. Mesmo quando os resultados do saber, assim constituído, acarretarem, depois, certas consequências no plano de ação, eles permitirão a otimização eventual deste, e influirão incidentalmente sobre as escolhas políticas; isto, entretanto, jamais terá sido a ambição principal de um tal processo, mas quando muito, um benefício extra. O reconhecimento dos estados e dos movimentos, das ligações, das intenções, dos efeitos de força e dos efeitos do sentido, que ele tem que realizar no meio dos dados brutos, transborda sempre muito amplamente as

dimensões da experimentação, do "caso" ou da situação que lhe servem de apoio para a pesquisa. Esta produção de conhecimentos consiste, sempre, em religar, de um modo que possa ser, depois, *partilhado, do até então desconhecido até o já conhecido*. Quaisquer que sejam sua disciplina, seu campo, seus métodos, o paradigma ao qual ele se refere, o pesquisador não pode, portanto, fazer economia dos conhecimentos anteriormente adquiridos, mesmo se estes tivessem sido, depois, postos em questão. Isto porque sua relação com a *duração* é fundamental. Ela inscreve bem, pela força das coisas, seu próprio processo numa temporalidade longa, ainda que esta última não possa jamais coincidir exatamente com aquela das situações, das práticas, da ação, sobre as quais se sustenta a investigação. Ademais, a relação específica que sustenta tais objetos com "seu tempo" próprio (vivido, provado: a duração, a história) torna-se, mais geralmente, mal tratada pelas diferentes abordagens, justamente na medida em que elas tendem de modo privilegiado à universalidade dos enunciados. Atualmente, a iniciativa da pesquisa está situada no âmbito da demanda social, e dos políticos que a querem traduzir, mais ela vem, da estrutura pessoal do pesquisador como do jogo de suas implicações. De fato, o trabalho científico vai depender, em todos os casos — pesquisa experimental ou pesquisa clínica —, de uma *economia ótima da relação implicação — distanciamento*, obtida notadamente pelo jogo dos "dispositivos" de coleta e tratamento dos dados. Com efeito, o pesquisador produz ele mesmo suas *ferramentas* conceituais e metodológicas, mas estas não atingem um limiar de cientificidade a não ser a partir do momento em que são tomadas transponíveis, *reapropriadas*, por outros pesquisadores, dito, de outra forma, refutáveis.

O *perito* por seu lado, pode ser caracterizado como um especialista, escolhido por sua competência, porque é susceptível de trazer ao dossiê que lhe vai ser confiado um capital de conhecimentos, constituído a seu encargo, mas geralmente elaborado por outros. Seus recursos serão destinados à procura de soluções provocadas pela emergência ou à tomada em consideração de um problema particular: a apreciação de um dano ou prejuízo, a estimação de um objeto, o controle da execução de programa ou da regularidade de aplicação de procedimentos prescritos, a análise, o diagnóstico ou a auditoria de uma situação, etc. Ele responde, portanto, a uma demanda, mas ele não sabe tratar esta a não ser nos limites da sua tecnicidade própria, dentro do objetivo de

torná-la mais conforme a modelos ou a regulamentos preexistente. O "tratamento da demanda" (no sentido do consultor) não é jamais abordado. O perito recebe, de fato, uma "encomenda" (exprimindo mais formalmente a demanda) emanada de um contratante. Em relação à situação em função da qual ele é encarregado, ele representa, de certa maneira, uma base de dados disponíveis, acompanhados de procedimentos necessários à sua utilização. Isto porque a informática tende a desenvolver os "sistemas peritos". Estes poderiam, em certos domínios, para certos objetos, substituir as pessoas-recursos, permitir as "economias de escala", apresentando garantias de maior objetividade. Está, pois, claro que o perito não produz conhecimentos novos, salvo acidentalmente, notadamente contribuindo para a elaboração de uma casuística ou de uma jurisprudência. Ele *diz*, em vista de sua aplicação eventual a um objeto dado, *o conhecimento adquirido neste campo particular*, que é aquele da sua *competência*. Esta última noção, aliás, tem que ser, ela mesma, compreendida segundo suas acepções principais: *técnica* (conhecimentos teóricos e práticos, experiência, se necessária, do objeto, do "campo", dos procedimentos e dos "instrumentos" utilizáveis) e *jurídica* (poder de conhecer um assunto e de traduzir localmente o Direito considerado universal). Sua função de *legitimação* é efetivamente preeminente. Isto é o que seu contratante espera dele. Sua orientação *é praxeológica*. Os "ditos", relatos que ele produz correspondem muito mais a "*estudos*" do que à pesquisa (no sentido que empregamos, supra, para designar uma produção de conhecimentos). A relação no tempo é inexistente. Com relação às soluções nas quais ele pode ser chamado a se referir, o perito permanece fora do tempo. Sua intervenção é necessariamente breve e pontual⁶. Ele enuncia o conhecimento atualmente disponível para fins de tal ou qual aplicação. E bem verdade que, periodicamente, a "base de dados" será colocada em dia, mas, nos intervalos, é o "Programa" em vigor que é o único legítimo. Esta indiferença em relação ao vivido e à sua duração é, ademais, uma das condições de sua "objetividade", de sua neutralidade. Seu olhar é pois aquele da inspeção, "panóptica", nos limites do campo considerado. Mesmo quando se lhe demanda avaliar, ele ainda controla (Ardoino, Berger, 1989). Sua inteligência das situações é organizacional e utiliza modelos funcionais, posicionando mais "*agentes*" do que "atores" dentro de um sistema. Há, portanto, pouca possibilidade para que ele chegue, no exercício de sua função, a uma

"compreensão" dos "sujeitos". Ele toma emprestado seus instrumentos, tanto do pesquisador, do qual ele transformará os modelos, quer simplificando-os por razões de custo (temporal ou financeiro), quer complicando-os, para os fins de simulação (sofisticação), com o objetivo declarado de melhor abordar a complexidade das situações, quando do consultor, mas simplificando-os consideravelmente, notadamente para gerenciar a relação com seus parceiros. O *consultor*, enfim, é um praticante; na maioria dos casos, um *clínico* (no sentido amplo deste termo). Mesmo se relações contratuais e seu modo de remuneração o fazem depender igualmente de um contratante, o que supõe já uma negociação de uma tal "encomenda", o essencial de sua prática reside no *trabalho sobre a(s) demanda(s)* que lhe endereçam seus parceiros concretos, imediatos, "sujeitos" e "atores" individuais e coletivos, os mais geralmente distintos do contratante, na *obrigação feita a estes de trabalhar, eles mesmos, esta demanda*, para decantá-la, fazê-la amadurecer e, por consequência, transformá-la. *Recorre-se* [pede-se referência] *a um perito* (a pesquisa implica igualmente esta noção de referência tão próxima da reverência) enquanto que *se institui uma relação de trabalho com um consultor*. Figurativamente ele é agarrado pela gola. O "cliente" não é apenas "aquele que paga". Esta nação engloba, de preferência, o conjunto daqueles que estão efetivamente implicados (partes envolvidas) na situação de referência. Ele está, portanto, sempre em relação contratual múltipla, com todas as exigências, às vezes contraditórias, e todas as implicações fantasmáticas (transferenciais e contratransferenciais), decorrentes de uma tal situação. Isto não quer dizer de jeito nenhum que nem o pesquisador, nem o perito não se encontrem jamais confrontados no jogo de tais implicações. Eles podem muito facilmente ignorá-las ou acreditar desprender-se delas enquanto que o consultor não pode de forma nenhuma fazer abstração delas. Esta relação complexa do consultor com seus parceiros se inscreve necessariamente no tempo. O conhecimento de situações às quais o consultor se encontra profissionalmente associado, para fins de modificação, de transformação, de mudança de atitudes, de representações, de opiniões, de crenças, supõe, de fato, uma inteligência bastante aprofundada da história da organização, da instituição, dos diferentes grupos, dos sujeitos que aí interferem. Os elementos de referência temporais, ligados no tempo, à história, vão, assim, progressivamente, aparecer como mais importantes ainda do que os elementos de referência no espaço ao quais

se ligavam até agora. A intervenção que visa à *reapropriação* pelos interessados dos elementos de referência temporais não pode, portanto, deixar de ser durável, ela própria. A noção de "intervenção breve" (J. Masonneuve, G. ^passade, R. Hess, P. Ville) não se aplica, pois, propriamente ao trabalho do consultor, mas cabe preferentemente àquele do perito. É esta relação bastante)lena com o tempo que vai, aliás, permitir ao clínico contar com os efeitos de maturação, de "perlaboração", no curso de sua intervenção. Esta compreensão em ato depende, pelo menos, tanto de uma familiaridade constituída a partir de uma escuta quanto em função de recursos habituais da observação, de rabalho documental ou da experiência clínica anteriormente adquirida. A intencionalidade de uma tal prática é praxeológica, tanto como aquela do)erito, mas se elabora, todavia, a partir de uma intuição muito diferente do parceiro (mais facilmente "representado" e aceito como "negador", criador, 'instituinte", com seu próprio contrapoder). Esta visão não se interessará a não ser excepcionalmente e, neste último caso, ulteriormente, pela produção de conhecimento propriamente dito, dependendo, sempre, então de uma mudança de postura e de um retratamento dos dados primeiros obtidos da prática. Quando a reorientação do consultor em direção à pesquisa propriamente dita se confirmar, ela tenderá muito de bom grado a privilegiar as abordagens clínicas (etnografia, observação participante ou pesquisa-ação). Os instrumentos utilizados pelo praticante dete tipo de intervenção (capacidade e referenciais de análises, dispositivos, técnicas) são, também, sua produção, os frutos de sua experiência clínica, notadamente. E por essa razão que eles não são imediatamente susceptíveis de transparência, nem facilmente transponíveis. A "caixa de ferramentas" do consultor se faz de bom grado, "caixa preta". Isto resulta de seu caráter profissional e competitivo em situação de concorrência. Ele pretende preservar, assim, legitimamente os meios de existência.

Se em certas condições, por formas relativamente precisas, ligadas às problemáticas como aos dispositivos, cuja principal garantia se assentará naquela dos pesquisadores formados, senão profissionais, a pesquisa-ação pode efetivamente, hoje, pretender um estatuto científico, a intervenção de um consultor individual ou coletivo não poderia jamais a ele ser assimilada, a despeito das correntes comuns de idéias que d>;ram nascimento tanto a uma como a outra (Finger, 1981-1982; Ardoino, 1981 el.N.R.R, 1988). Qualquer

que seja, aliás, o valor de seus aportes para o enriquecimento das práticas, para uma contribuição à mudança social, ou mesmo o interesse heurístico do material assim coletado, depois oferecido aos pesquisadores, a intervenção do consultor (psicossociológico ou socioanalista) permanece limitada a um estado protociência. Poder-se-á, ao contrário, conceber uma pesquisa-ação tomando deliberadamente a forma de uma intervenção para realizar seu projeto de investigação. Isto não seria mais de jeito nenhum a mesma coisa. O problema seria, então, o da formação de diferentes parceiros associados à pesquisa em função do dispositivo assim instituído para coletar e tratar a informação necessária.

Notas

¹ Notemos, de passagem, que as mudanças sociais maiores às quais nós assistimos, hoje, na Polônia, na Hungria, na Alemanha Oriental, das quais nós ressaltamos as premissas, desde nosso precedente editorial, não devem grande coisa à "mudança voluntária", tal como a entendem os praticantes da intervenção ou os teóricos da pesquisa-ação. Como o disse muito bem J. Guigou, uma tal praxis está em jogo em uma outra cena. Mas isso ultrapassa o âmbito deste número da revista. Uma tal constatação não interdita também um estudo da mudança numa escala microsocial.

² Aparecendo nos anos 40, nos EEUU, a pesquisa-ação (*action research*) se inscreve na corrente da dinâmica de grupos. K. Lewin, antes de emigrar para os EEUU, já aplicava aos fenômenos psicológicos a noção de campo (através da idéia de GESTALT — psicologia da forma) a partir da qual ele elaborará, depois, uma teoria microsocial. A pesquisa-ação (P-A) implica uma reconsideração radical das relações entre ação e pesquisa. Já que se supõe que as ciências do homem contribuem para a resolução dos conflitos sociais (luta contra a dominação e a opressão, contra os preconceitos e as discriminações, notadamente), estudar-se-á com proveito as mudanças sociais, nascentes, junto aos decisores e aos responsáveis políticos, administrativos, industriais, etc., que as querem produzir. Em retomo, a psicossociologia poderá trazer a seus líderes, e mais geralmente a suas comunidades, meios intelectuais novos, frutos de tais procedimentos e podendo contribuir para a busca de soluções. Ao mesmo tempo a P-A designará, de fato, tanto os estudos quanto as pesquisas aplicadas, ou as experimentações de campo. Aí se encontrarão associadas, senão confundidas, uma perspectiva axiológica (aliviar o peso do sofrimento humano pela redução das disfunções sociais, privilegiar as formas de gestão democráticas, reconciliar o "cientista" e o "cidadão"); uma perspectiva praxeológica (otimização da ação ajuda para a decisão; uma perspectiva metodológica ainda dividida entre as opções firmemente experimentalistas e os primeiros fundamentos de uma clínica de situações sociais (empréstimos aos modelos electromagnéticos e à linguagem descritiva da álgebra topológica); uma perspectiva epistemológica (teoria do "campo", oposição entre os tipos de pensamento aristotélico e galileano). A partir das duas primeiras perspectivas, a educação encontrará, paradoxalmente, um lugar privilegiado enquanto meio (formação — "treinamento"), mas permanecendo tradicionalmente no estado "doméstico".

Pode-se estabelecer uma relação analógica com as ciências médicas, partindo do estudo dos sofrimentos físicos e morais, da patologia e das diferentes formas de intervenções terapêuticas para elaborar um conhecimento mais geral do ser vivo e das condições de saúde.

As idéias de Lewin têm sofrido a influência das consequências sociais da psicanálise (psicologia do "eu" e importância dos fenômenos transferenciais e contratransferenciais nas relações inter humanas), das teorias sociométricas de J. L. Moreno, praticamente contemporâneas (testes sociométricos, oposição entre o formal e o informal, psicodrama como instrumento de intervenção), das visões de C. Rogers sobre a terapia e a educação ("Client-centered", não-diretividade). Os avatares da psicologia industrial americana, de Elton Mayo e Roethlisberger ("human-relations") ao desenvolvimento organizacional à "mudança voluntária" ("planned-change") têm igualmente um lugar notável nesta elaboração como na sua evolução ulterior. Enquanto K. Lewin colocava muito firmemente a ênfase sobre o pólo "pesquisa", quando falava de "pesquisa-ação", seus seguidores estão muito divididos. A ênfase se deslocará progressivamente concedendo ao pólo "ação" uma importância cada vez maior e dando, no mesmo golpe, à P-A uma orientação participativa. Desliza-se de pesquisador a interveniente e a "agente de mudança". Assim, a

corrente praxeológica do "planned changé" (Bennis, Chen e Benne) liga-se, a partir daí mais particularmente à relação de consultoria. Oscila-se, desta maneira, entre quatro casos do jeito como o mostra muito bem J. Dubost: 1) a P-A é uma modalidade particular da pesquisa fundamental, distinguindo-se da enquete e se realizando em um laboratório "a céu aberto", que tem as dimensões da vida; 2) a P-A é uma pesquisa sobre a ação, servindo para controlar a eficácia dos procedimentos e técnicas empregados para a ação; 3) a P-A é uma pesquisa para a ação, para esclarecer os agentes da ação (ajuda para a decisão); 4) a P-A inclui os sujeitos da pesquisa, os diferentes protagonistas, os atores, no processo de pesquisa e supõe sua participação e sua colaboração ativas. Desde o pós-guerra, a P-A vai se espalhar, a partir de seus focos americanos, e ganhar o Japão (J. Mmisi, a Inglaterra (Tavistock Institute com E. Jaques, F. Emery, H. Brifger e E. Trist, etc.), a Alemanha (O. Ludeman) e a França (A.N.D.S.H.A., A.R.I.P.M. Pages, J. Dubost, J. Ardoino, A. Lévy, J. C. Rouchy, E. Enriquez, etc.). As orientações participativas da P-A, às vezes militantes, aí ganharão mais importância. A análise institucional (G. Lapassade, R. Lourau, R. Hess, P. Boumard, R. Barbier, etc.) vai retomar por conta própria, com a forma socioanalítica, a intervenção, muito mais do que a P-A, esta última se reencontrando, ao contrário, nos meios pedagógicos, relativamente desertados, pelos institucionalistas (Cf. notadamente: R. Barbier, 1977; M. Bold de Bal, 1987, I.N.R.P., 1988). Deve-se ainda mencionar algumas intervenções sociopsicoanalíticas (G. Mendel, C. Vogt, J. Beitlerot, Rucif, Lévy, etc.). G. Lapassade defenderá nas páginas seguintes deste número: "Pesquisa-ação externa e pesquisa-ação interna" que, seguindo a evolução da intervenção externa à intervenção interna, já sugerida pela socioanálise (socioanálise interna e socioanálise externa, "análise interna"), as correntes mais recentes da P-A se orientam na direção de uma pesquisa-ação interna (P-A-I), desenvolvida, na Inglaterra, principalmente por L. Slenhouse, nos meios dos professores. Para ele, a nova pesquisa-ação se define, doravante, como trabalho de campo, compreendendo diferentes formas de intervenção e combinando os recursos de uma abordagem etnográfica, de uma "observação-participante", eventualmente certos aportes etnometodológicos, em um vasto leque de procedimentos. Os trabalhos de A. Coulon sobre a etnografia constitutiva interna vão um pouco no mesmo sentido, sem assimilar tão completamente, contudo, P-A e intervenção

¹ A questão dos véus integristas é totalmente ilustrativo dos nossos propósitos. O problema é posto, ampliado com grandes reforços da mídia, provocando reações de princípios bastante ferozes, chamando depois compromissos necessários. Mas ele não é jamais propriamente identificado como "analisador" das mudanças em curso nas nossas sociedades (taxas de imigração, identidades culturais) Em vez de se servir dele para um debate nacional de alcance realmente educativo, tenta-se desajeitadamente minimizá-lo, senão encerrá-lo. Quando ele se toma um "problema de sociedade" é remetido à apreciação do Conselho de Estado. Assim, o uso do "jidad" por algumas [mulheres] acarreta "os efeitos de espelho" para outras. Há aí muitas maneiras de "esconder a face".

* Postura é empregada aqui no sentido de posição. Deve-se aí entender o sistema de atitudes e de olhares *vis-à-vis* dos parceiros, das situações, dos objetos, no âmbito das pesquisas ou das práticas sociais. A nuance malfadada que se atribui a ela, a mais freqüente, e, sobretudo, a forma passiva que a acompanha ("se está em boa ou má postura", mais do que se escolhe [uma postura]) nos recordam utilmente que uma tal postura depende ao menos tanto das características da situação onde ela vem se inscrever e das representações que nossos parceiros têm dela, quanto de nossa intencionalidade, de nossas estratégias e de nossos procedimentos.

² Cf Dubost, 1987, p.49: "Se bem que para alguns as duas expressões sejam sinônimas (cf por exemplo, os britânicos A. Curle, 1948; RN. Rapoport, 1868, PM. Forster, 1972; A. W. Clark, 1876) nós manteremos ao longo de todo este trabalho o princípio de uma não-equivalência: observa-se-á com efeito que todas as práticas de intervenção não sustentam um projeto heurístico, os partidários de certas correntes se afirmam claramente agentes de aplicação ou puros técnicos; de outro lado pode-se conceber com facilidade P-A cujo objeto não depende da psicologia ou da sociologia, mas somente da economia, da técnica, etc, sem se confundir, portanto, com os métodos dos profissionais da pesquisa científica".

³ Assim como os peritos do Comitê Nacional de Avaliação das Universidades. Cf Ardoino, Berger, 1989.

Referências bibliográficas

A.N.D.S.H.A. *Vintervention dans les organizations et les institutions*. Paris, 1975. (Epi — A.N.D.S.H.A., protocolos 1-2).

ARDOINO, J. *Du psychosociologique, essai sur les significations et les ambigüités* (Tune pratique. *Connexion*, Paris, n.13, 1975).

- _____. Conditions et limites de la recherche-action. *Pour*, Paris, n.90, 1983a.
- _____. Polysémie de l'implication. *Pour*, Paris, n.88, 1983b.
- ARDOINO, J., BERGER, G. *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*. Paris: Matrice — A.N.D.S.H.A., 1989.
- BARBIER, R. *La recherche-action dans l'institution éducative*. Paris: Gauthier Villars, 1977.
- BOLD DE BAL, M. Nouvelle alliance et reliance, deux enjeux stratégiques de la recherche-action. *Revue de l'Institut de Sociologie*, Bruxelles, n.3, p.573-587, 1987.
- BOUMARD, P. *Les savants de l'intérieur: l'analyse de la société scolaire par ses acteurs*. Paris: A. Colin, 1989. (Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation).
- DUBOST, J. *L'intervention psycho-sociologique*. Paris: P.U.F., 1987. 350p. Sociologies.
- FINGER, M. *La recherche-action: réflexions épistémologiques sur une alternative méthodologique et cosmogonie et société*. Genève: Roneos, 1981-1982.
- FOUCHARD, R. *L'implication de l'intervention interne*. Paris: A.N.D.S.H.A., 1975. (Epi—A.N.D.S.H.A., protocoles, 6).
- HESS, R. *La sociologie d'intervention*. Paris: P.U.F., 1981.
- I.N.R.P. *Recherches impliquées recherches-action: le cas de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck Université; Paris: Ed. Universitaires, 1988. Pédagogies en développement. Recueils. cap.: La recherche-action: alternative méthodologique ou épistémologique.
- LAPASSADE, G. *L'analyste et l'analyseur*. Paris: Gauthier — Villars, 1971.
- MEIRIEU, P. Evaluation externe ou interne: un faux problème. *Administration et Éducation*, n.1, 1989.
- MENDEL, G. *L'intervention institutionnelle*. Paris: Payot, 1980.
- MENDRAS, H., FORSE, M. *Le changement social*. Paris: Armand Colin, 1983.

Notas de Pesquisa

Experiências Vividas por Alfabetizadores no Ensino Regular do Município do Rio de Janeiro

Pesquisadoras: Rute Candida de Freitas e Rosana Glat

Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Fonte Financiadora: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar a problemática da alfabetização, a partir da vivência de professoras de Classes de Alfabetização (CA) e 1ª série no ensino regular do município do Rio de Janeiro.

Foram entrevistadas 18 professoras, de 14 escolas geograficamente distribuídas pelo município. A idade das participantes variava de 20 a 42 anos, subdivididas em três grupos: seis elementos com até quatro anos de experiência; seis com cinco a nove anos; e seis com dez ou mais anos de experiência. Deste quantitativo, 11 professoras trabalhavam em escolas regulares e sete em CIEPs, e ainda 12 possuíam uma matrícula e o restante, dupla jornada de trabalho (por possuírem duas matrículas ou por trabalharem em regime de dupla regência).

A pesquisa de campo foi realizada sob uma perspectiva qualitativa, através de técnica de entrevista semi-estruturada (Goyos, 1986; Glat, 1992). A utilização desta técnica nos permitiu direcionar a conversação dentro da temática Alfabetização, privilegiando o ponto de vista das entrevistadas, as quais tinham liberdade de passear pelo roteiro de entrevista de forma original.

Pelo que pudemos observar, a problemática da alfabetização passa por quatro temas: a clientela, a formação do professor, os métodos e técnicas utilizados para alfabetizar, e sua própria percepção da atividade.

A clientela que utiliza as unidades escolares deste município, segundo Garcia (1986), Oliveira (1987) e as entrevistadas, provém

da classe popular. Conforme suas descrições, os alunos apresentavam problemas de toda ordem: saúde, disciplina, fala, audição, visão etc. É interessante registrar que quando algumas professoras falaram de crianças com o comportamento relativo a sua faixa etária e com bom rendimento escolar, acresciam o termo "exceção" ao sistema geral do grupo escolar.

A análise feita pelas professoras dos problemas de seus alunos revelou que esses problemas eram decorrentes da pobreza do meio em que os alunos viviam e das relações familiares que possuíam, ou seja, estas questões eram vistas somente como causas externas à situação escolar em si. Esta postura de certa maneira escamoteia o seu despreparo profissional, a precariedade das condições de trabalho, a falta de apoio dos especialistas para a realização do seu trabalho e outras questões administrativas.

As questões administrativas mais polêmicas levantadas pelas entrevistadas dizem respeito: à promoção automática de CAs para a 1ª série, uma vez que no município do Rio de Janeiro o sistema é seriado; à heterogeneidade da sala de aula, por incluir alunos portadores de necessidades educativas

especiais, quando não possuem formação teórica adequada para trabalhar com tais crianças; e a falta de opção para ministrar turmas que não sejam de alfabetização, quando ingressam no magistério.

O que nos surpreendeu é que no plano do discurso, as professoras abordam com clareza essas situações; porém, no plano da ação, nada fazem para tentar reverter esse quadro. Procuramos analisar essa passividade e pudemos verificar que possui raízes profundas. A professora reconhece, quando entra em sua sala, que foi mal preparada no seu curso de formação. Seus alunos possuem problemas que ela não pode resolver, e ninguém na escola resolve por ela. Em contrapartida, a escola cobra-lhe resultados. Aí, ela fica "espremida" entre o sistema escolar e o sistema social dos alunos. Esta pressão pode ser neutralizada de suas formas: ou a professora abandona essas turmas na primeira oportunidade, ou aceita que nada pode fazer para modificar a situação, embora continue reclamando.

Quando indagadas sobre sua formação acadêmica, as professoras declararam ter realizado cursos que dedicavam pequena carga horária à Alfabetização, reafirmando os estudos

de Fonseca (1985), Oliveira (1983) e Lelis (1989). Elas disseram, também, que participavam de cursos de reciclagem, treinamento, oficinas ou outros eventos promovidos pela Secretaria Municipal da Educação. Embora tenhamos registrado algumas queixas quanto às metodologias empregadas, que dificultavam a integração ação-reflexão-ação, o grande problema desses cursos era, para elas, a não liberação da sua carga horária de trabalho, a distância geográfica e a falta de escolha sobre os temas abordados. Assim parece que por parte da Secretaria gasta-se tempo e recurso num "arado sem sementes para germinar" (Freitas, 1991). Como já discutimos anteriormente, uma das saídas para aliviar a tensão é o abandono da série de Alfabetização, havendo, portanto, uma grande rotatividade nesse setor. Conseqüentemente, quando a Secretaria da Educação pensa que terminou o treinamento de um determinado grupo, é necessário começar tudo de novo, pois, no ano seguinte, o grupo já se modificou. Sugere-se, portanto, que a curto prazo se crie mecanismos técnicos e administrativos para garantir a permanência desses profissionais nessa atividade.

As metodologias utilizadas nas turmas de Alfabetização são um campo tão fértil de originalidade e criatividade quanto confuso, parecendo uma verdadeira *miscelânea metodológica*. Verificamos que, independente da formação, cada uma das entrevistadas criou para si um método pessoal e bastante eclético que se aproxima ora dos métodos sintéticos, ora dos analíticos, ou ainda dos estudos realizados pela professora Emilia Ferreiro.

Poderíamos inferir que a utilização desses vários tipos de procedimentos tem como objetivo uma tentativa *desesperada e louvável* para ensinar numa turma heterogênea e cheia de problemas. Pois, quem conhece turma de alfabetização do ensino público — não de ouvir falar e sim de participar do processo —, sabe que o professor quando entra em sala faz de tudo para que seus alunos possam aprender a ler e a escrever. E o mais interessante é que aquela passividade diante das questões de política oficial desaparece totalmente diante do desejo de ver seus alunos adquirindo a linguagem escrita, inclusive informalmente, "se liberando" da(s) orientação(ões) metodológica(s) imposta pela Secretaria.

Existiram, porém, pontos comuns nestas experiências de

alfabetização que guardam, é claro, um traço de originalidade. O ponto de partida foi um deles. Todas as professoras disseram que suas aulas partiam das experiências trazidas por seus alunos e da forma como estes captavam seu mundo. "Valorizando o 'já sabido', suas experiências anteriores, estimulando o 'por saber', as experiências que irão ampliar e adquirir" (Freitas, 1991).

Por unanimidade também declararam não fazer uso da cartilha como livro-texto de seus alunos. Embora através da nossa prática pedagógica reconheçamos as limitações que o livro-texto possui (rigidez metodológica, distorções de conteúdo veiculados, ideologias que transmitem), recomendamos seu manuseio por estas mesmas razões. A cartilha, usada como instrumento de confronto, crítica, questionamento, pesquisa dos professores e alunos, é valiosíssima.

O quarto e último tema abordado fez referência à percepção que as profissionais envolvidas possuíam de seu trabalho. Segundo as entrevistadas, o profissional que se dedica à atividade de magistério deveria possuir atributos pessoais (sensibilidade, criatividade, afetividade, envolvimento pessoal,

paciência, cautela, gostar de criança e de alfabetizar, e sinceridade), competência técnica, conhecimento teórico e experiência no magistério. Concluindo, acreditamos que uma das maneiras para desmistificar a problemática que gira em torno da alfabetização é valorizar o papel da professora, adotar uma postura de respeito diante da sua prática e proporcionar condições materiais, técnicas e financeiras para que ela execute sua atividade.

Referências bibliográficas

- FONSECA, M.M.V. *Conhecimentos básicos sobre a alfabetização indispensáveis aos egressos nos cursos de formação de professores*. Rio de Janeiro, 1985. Dissertação (Mestrado) — UFRJ.
- FREITAS, R.C. *A alfabetização contextualizada pelos relatos das vivências de suas professoras no ensino regular do município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 1991. Dissertação (Mestrado) — UERJ.
- GARCIA, R MI. *A alfabetização de alunos das classes populares ainda um desafio*. Rio de Janeiro, 1986. Tese (Doutorado) — UFRJ.
- GLAT, R. A sexualidade da pessoa com deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.1, n.1, p.89-100, 1992.

- GOYOS, A.C.N. *A profissionalização de deficientes mentais: estudo de verbalização de professores acerca da questão*. São Paulo, 1986. Tese (Doutorado) — USP.
- KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.
- LELIS, I.A. *A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- OLIVEIRA, B.P. *Análise dos currículos dos cursos de formação de professores de 1ª a 4ª série na parte de fundamentação geral e específica para o desempenho de tarefas relacionadas à alfabetização*. Rio de Janeiro, 1983. Dissertação (Mestrado) — UFRJ.
- OLIVEIRA, DPT. *A alfabetização na escola pública estadual do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 1987. Dissertação (Mestrado) — UFRJ.
- SOUZA, E.A.R. *Os cursos de formação de professores a nível de 2º grau: uma avaliação da eficiência o ensino de Língua Portuguesa e da Matemática*. Rio de Janeiro, 1984. Dissertação (Mestrado) — UFRJ.

Educar: una Profesión de Mujeres? La Feminización del Normalismo y la Docencia en Brasil y Argentina 1870-1930)

Pesquisadora. Silvia Cristina Yannoulas

Instituição: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO)/
Universidade de Brasília (UnB) **Fontes Financiadoras:**

Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Fundação
Ford (Cone Sui)

E1 problema

Partimos de la constatacion de que la profesión docente se ha transformado en una actividad predominantemente femenina. Y

decimos transformado, porque desde sus orígenes y hasta el siglo XIX, se trataba de una actividad predominantemente masculina.

En este sentido, la comparación acerca de cómo y con qué conceptos fue discutida a partir del siglo XIX la incorporación de las mujeres a la formación y la profesión docente, nos permitiría comprender mejor el significado de las diferencias e igualdades entre hombres y mujeres en el proceso de organización de los sistemas educativos nacionales.

Específicamente, intentamos reflexionar sobre el origen de los procesos de feminización del formalismo y de la docencia de en Brasil y Argentina, entre 1870 y 1930. Para apoyar nuestro análisis, nos hemos concentrado en dos estudios de caso: la antigua Escola Normal, de São Paulo — hoy denominada Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus "Caetano de Campos", Estado de São Paulo/Brasil —, y a la antiga "Escuela Normal de Paraná — hoy denominada Escuela Normal Superior "José Maria Torres", Provincia de Entre Rios/Argentina¹.

Las preguntas que orientaron la investigación fueron: Cómo se produjo la feminización de la formación y la profesión docente

en el nivel primario del sistema educativo brasileño y argentino, en sus aspectos cuantitativos (es decir, feminización) y cualitativos (es decir, feminización propiamente dicha)? Cuáles eran las relaciones entre la feminización del alumnado normalista y la del cuerpo docente? Cuáles fueron los argumentos que legitimaron estos procesos de feminización? De qué forma la formación y la profesión docente fueron alteradas por la feminización? Cuál fue el impacto institucional sufrido por la incorporación de alumnas en las escuelas normales? Cuál fue el significado individual y colectivo de la incorporación de alumnas normalista y de maestras? Estas fueron las preguntas que guiaron nuestra investigación.

De madre educadora a educadora profesional

La historia de esta investigación se encuentra marcada desde sus orígenes por la comparación (propiedad intrínseca de los estudios de género) y los sucesivos descen-

das limitaciones de recursos humanos, materiales y temporales, así como la falta y/o desorganización de la información necesaria, nos impedían abarcar un mayor número de casos. Seleccionamos estos dos por ser indicados por la literatura pedagógica de cada país como "modelos" o "parámetros" del formalismo brasileño y argentino.

rajes culturales y temporales derivados de ella. Uno de los impactos iniciales derivados de la comparación fue el constatar que la feminización de la docencia no resultó nada fácil y fue temporalmente posterior en Francia después de la primera guerra mundial) y principalmente en Alemania (después de la segunda guerra mundial).

Esta información nos sorprendió porque el discurso político-pedagógico sobre la importancia de las madres biológicas y espirituales en la educación de las crianzas pequeñas se originó en Europa en el siglo XVIII. Asociada a la idea de riqueza de la nación, la maternidad biológica de todas las mujeres asumió un sentido político y público anteriormente desconocido. Paralelamente, algunos pedagogos de origen germánico comenzaron a elaborar un discurso sobre la maternidad espiritual, es decir, a desarrollar la idea de que las mujeres se encontraban mejor capacitadas para las tareas pedagógicas profesionales. Pero, a juzgar por la tardía feminización de la docencia, el discurso sobre la educadora profesional había encontrado fuertes resistencias que nos habían tenido

lugar en nuestro continente?

El discurso sobre la importancia de la madre educadora y la educadora profesional emigró a América en el siglo XIX, donde fue readaptado a las necesidades e intereses locales. A diferencia de Alemania, los países latinoamericanos, recientemente independizados, no contaban con un amplio y prestigiado funcionariado masculino que ejerciese la profesión docente. Interesados en expandir la educación popular como garantía de las nuevas instituciones políticas y como base para la homogeneización cultural de poblaciones altamente heterogéneas, carecían de profesionales que pudiesen llevar a cabo esta tarea.

Observando entonces los procesos de feminización de la docencia en diferentes países europeos y americanos, establecimos una primera clasificación de dichos procesos: unos eran conflictivos y los otros no (o, al menos, no tanto). Los ejes de los conflictos se vinculaban con el establecimiento anterior de la obligatoriedad escolar y el consecuente desarrollo de un cuerpo docente masculino, que se opuso explícita e implícitamente al ingreso de mujeres en la profesión.

Las políticas educativas locales y la feminización

El segundo impacto producido por el descentraje cultural se refiere a las semejanzas y diferencias entre las políticas educativas brasilenas y argentinas. Para quien está acostumbrado a políticas históricamente centralistas como las argentinas, fue una inmensa sorpresa descubrir una historia bien diferente en las luchas internas por la centralización y descentralización en el caso brasileno. Tal vez el eje de análisis centralización/descentralización permitiese complejizar nuestra clasificación inicial. De esta manera, analizar Brasil y en Argentina permitiría evaluar el impacto diferenciado de las políticas educativas centralizadas y descentralizadas en los procesos de feminización de la formación y la profesión docente.

Si bien la incorporación y transformación del discurso político-pedagógico sobre la importancia de la actividad pedagógica de las mujeres tuvo lugar tanto en Brasil como en Argentina, la feminización del normalismo y de la docencia asumió características diferentes en ambos países. La descentralización educativa adoptada por el Brasil no constituyó un impedimento a la feminización del normalismo, aunque si limitó (cuanti-

titativa y cualitativamente) la feminización del magisterio, particularmente en lo que se refiere a la ocupación de cargos directivos.

En Argentina, donde las escuelas normales dependían de un gobierno nacional con clara intencionalidad de expandir la educación primaria y de feminizar el magisterio, las egresadas normalistas de aquella época, tuvieron relativamente más oportunidades concretas de incorporarse al magisterio primario, y de fundar y dirigir escuelas primarias y normales públicas en distintos puntos del país. Así, las escuelas normales brasilenas fueron más fácilmente concebidas como opciones educativas para las muchachas ("liceos de señoritas"), mientras que las argentinas fueron, además, pensadas para formar efectivamente un cuerpo docente feminizado.

Constatamos que la feminización del normalismo fue más rápida, tanto en Brasil como en el caso paulista, que en Argentina y Paraná. En este punto surgió claramente otro aspecto de la problemática, la coeducación. En el Brasil se adoptó a la modalidad de establecer dos escuelas normales o secciones separadas de una misma escuela normal según el sexo, lo que habría motivado menos resistencias familiares y Sociales a la feminización

del normalismo. En Argentina hacia el final del siglo pasado y en el caso paranaense durante todo el período, la escuela normal y la escuela primaria fueron coeducativas, lo que habría limitado relativamente la incorporación de muchachas así como su Concepción en tanto "liceo de señoritas".

Puede postularse entonces que la descentralización educativa tendió a profundizar el proceso por el cual, a pesar de la feminización del alumnado normalista e inclusive del magisterio público, las maestras brasileras ocuparon cargos de menor jerarquía y autonomía en el ejercicio Profesional. Por otro lado, la implantación de la coeducación en la formación docente argentina habría demorado la feminización del normalismo, mientras que la implantación de la coeducación en las escuelas primarias aceleró la feminización del magisterio primario

Tradicional y/o modernas?

Habíamos partido de la hipótesis de que las brasileras y argentinas se incorporaron masivamente al normalismo y al magisterio bajo los preceptos del discurso sobre una identidad femenina hegemónica,

construida alrededor de la idea de "madre educadora". Sin embargo, a través del trabajo de campo y del análisis de los datos, percibimos que esta identidad femenina no fue la pura y simple repetición de valores y concepciones extranjeras o tradicionales sobre las mujeres.

Respecto a las ideas extranjeras, la identidad femenina se amplió, otorgando a las mujeres el *status* de educadoras profesionales de crianzas de ambos sexos. Este *status*, si bien las excluyó del ámbito de la producción del conocimiento, las incorporó a la distribución del mismo. En este sentido, las primeras normalistas y maestras de nuestros países no estaban respondiendo a un mandato tradicional, porque su relación con el conocimiento distaba de aquél de sus antepasadas.

Es cierto que el *status* legítimo de normalistas y maestras no eliminó sino que trazó nuevos rumbos a la discriminación sexual en las instituciones educativas y en el mercado de trabajo. Pero también propició fenómenos de otro signo, muchos de ellos claramente emancipadores. Además de acceder a más y mejores conocimientos, las normalistas y maestras circularon libremente por las calles e instituciones urbanas y, osadía total para la época, algunas viajaban sin la

compañía de familiares. Las maestras obtuvieron dinero y posiciones propias, ampliaron sus espacios de ejercicio del poder, muchas se vincularon al feminismo y al gremialismo docente, vivieron aventuras y enfrentaron peligros innumerables, inventaron técnicas pedagógicas, tradujeron muchos libros y escribieron otros, recibieron homenajes de las comunidades locales y de los gobiernos.

En este sentido puede decirse que las normalistas y las maestras constituyeron un grupo que, en comparación con otras mujeres y también con muchos hombres, sabían y podían más. Con el correr del tiempo, la formación docente y la docencia femenina se tornaron factores más tradicionales que emancipadores, a medida que las mujeres accedieron más democráticamente a los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, y a medida que el sistema educativo desplazó los estudios pedagógicos de más alta calidad hacia el ámbito universitario. El desafío y la emancipación ya no se vinculaba al área de la circulación del saber, sino al de la producción del conocimiento, en las universidades y centros de investigación tecnológica y científica.

La escuela primaria como espacio social

Con la expansión del nivel primario del sistema educativo y la feminización del magisterio, las escuelas primarias se ubicaron en un espacio social anónimo y masivo, pero organizado, jerarquizado y burocratizado en función de relaciones Sociales de género. La escuela primaria se tornó un lugar de circulación, produciendo y asumiendo en su interior una serie de pasajes para los actores y actrices involucrados: del espacio privado al público para docentes y docentes; del sentimiento a la razón y de la educación a la instrucción para docentes; del amor a la profesión y del trabajo gratuito al trabajo pago para las docentes.

Para los alumnos y alumnas del nivel primario, la escuela se transformó en un lugar de homogeneización, en donde los contenidos expresamente transmitidos tendieron a igualados, otorgándoles un pasado supuestamente común y un futuro que idealmente otorgaría iguales oportunidades para todos ellos. Pero al mismo tiempo, los contenidos del *currículum* oculto permite y legitima en su práctica cotidiana diferenciar entre la masa anónima del cuerpo

dicente, y orientar a los alumnos y a las alumnas de diferentes formas dentro del sistema educativo, tornando el pasaje por la escuela y el futuro de las crianzas de ambos sexos bien diferentes.

En los libros de historia de la educación, las maestras se ven retratadas como un ejército de soldaderas anónimas, sin clase, sin raza, sin sexualidad y sin emociones,

simplemente misioneras de una identidad nacional que también sumergió a los ciudadanos en el anonimato de lo homogéneo. El anonimato heroico de las maestras primarias no tiene solo una faceta: las anónimas educadoras quedaron fuera de las responsabilidades frente al fracaso de las políticas educativas; y su individualidad o personalidad, al no ser recordada, tampoco es atacada.

O Envolvimento de Universitários em Movimentos Religiosos

Pesquisadoras: Mari Nilza Ferrari Barros e Romilda Aparecida Cordioli Santos **Instituição:** Universidade Estadual de Londrina (UEL) **Fonte Financiadora:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)

Introdução

A existência de queixas sobre o comportamento de alunos começou a ser uma constante na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Paralelamente a isso ocorriam notícias, nos diferentes órgãos de imprensa, sobre a dificuldade dos pais em controlar os filhos quando

os mesmos se decidiam a abandonar suas casas para ingressarem em seitas ou movimentos esotéricos. Além disso, alguns casos de suicídio foram relatados e acompanhados em vários cursos da UEL. O departamento de Psicologia, pelas suas características de atuação, acom-

panhou estes fatos e recebeu solicitação para um estado mais detalhado.

Sabe-se que durante a etapa de formação acadêmica é possível estabelecer regras, orientar e modelar comportamentos; todavia, a conclusão do curso outorga ao aluno o direito de utilizar os conhecimentos adquiridos onde e quando quiser, enquanto que o código de ética impõe os limites de "como" utilizá-los. A busca por informações não cientificamente convencionais e a prática correspondente podem interferir diretamente nas ações profissionais desses alunos.

Constata-se hoje, na UEL, que isso não tem sido motivo de preocupação. Acredita-se que o contrário deveria ocorrer. Assim sendo, o objetivo deste trabalho transcende a identificação do número e da natureza dos "movimentos" religiosos aqui existentes; buscamos verificar quais os motivos ou as razões da participação dos estudantes nos mesmos, bem como analisar os efeitos que essa prática possa exercer sobre o comportamento do profissional que ora está em formação.

Esta pesquisa foi conduzida por duas docentes e alunos das disciplinas de Psicologia Social.

Várias reuniões foram programadas para o esclarecimento do tema, do problema e do referencial teórico. Utilizaram-se ainda informações da imprensa tanto para identificar os aspectos positivos quanto negativos do assunto, isto é, a alta incidência junto à população em geral de práticas esotéricas conduzindo, muitas vezes, a crises existenciais e à conseqüente necessidade da sistematização de conhecimentos para intervenções.

A amostra foi constituída de 2.550 alunos de ambos os sexos, abrangendo 31 cursos regulares de um total aproximado de 10 mil alunos. Respeitou-se o número de vagas ofertadas por cursos, o turno dos mesmos, a periodização (parcial ou integral) e a locação dos alunos no início, meio e fim do curso.

O instrumento para o levantamento dos dados foi um questionário semi-estruturado, contendo questões fechadas e abertas, permitindo ao estudante expressar seus sentimentos, conhecimentos e expectativas pessoais e profissionais.

A análise dos dados foi pautada em dois conceitos básicos de psicologia social: identidade e representação social, tendo como pressuposto teórico o materialismo histórico e a lógica dialética.

Resultados

Dada a impossibilidade de estender, nesta nota, todos os dados obtidos na pesquisa, serão relatados aqueles que permitem analisar a abrangência do problema, a natureza dos movimentos, a avaliação efetuada pelos estudantes quanto ao efeito produzido neles mesmos e a influência da participação em movimentos religiosos tendo em vista a atuação profissional futura.

Um dado que inicialmente se destaca refere-se ao catolicismo. Para 90% da população amostrada esta é a sua religião de batismo. Embora esse dado seja comum aos alunos dos mais diferentes cursos, aproximadamente um terço da amostra participa de "movimentos" religiosos. Isto representa uma percentagem significativa de estudantes universitários envolvidos em atividades de natureza religiosa, filosófica, cultural, moral e ética, segundo julgamento dos próprios alunos. É expressivo o número de movimentos citados: cerca de 180, distribuídos pelas mais diferentes tendências.

Quando solicitados a avaliarem as conseqüências da participação nesses movimentos, a grande maioria (70%) considera positivo o

saldo. Ou seja, as mudanças ocorridas após o ingresso têm valor positivo, e abrangem desde características de personalidade como extroversão, independência, tranquilidade, autocontrole, até aspectos da vida interpessoal como solidariedade, desapego às coisas materiais, entre outros.

As razões que levam estudantes a buscarem movimentos desse tipo distribuem-se em: pessoais, pressão de grupo, econômicas e outras, sendo a primeira — razões pessoais — a mais freqüentemente apontada, com 57%, seguida de "outras", com 35%. "Pressão de grupo" aparece com 5% e, finalmente, as "razões econômicas" representam 2% da amostra.

Esses dados sugerem que a análise deve se concentrar na relação que o homem estabelece entre ciência e religião.

Isso parece fundamental, visto que o conhecimento produzido, fruto de um controle rigoroso de variáveis intervenientes e, ainda, sempre obedecendo a todas as regras científicas, não é suficiente para dar ao homem respostas que reduzam suas angústias, dúvidas e incertezas. Na academia, os alunos têm à sua disposição os aparatos necessários para a construção tanto de um saber

formal, técnico e materialmente lógico, quanto as condições para transformar toda sua realidade. Constatamos que nem sempre é só isso o que eles buscam. A técnica assimilada subsidia a intervenção profissional futura; todavia, as questões "existenciais" não encontram espaço para respostas. Começa-se a perceber que a ciência parece velar o que a religião desvela, que no próprio processo de construção do cotidiano verdades e falsidades são elementos constitutivos da totalidade e, ainda, que o falso é sempre o outro lado da verdade. Quando a consciência se mostra incapaz de exprimir a "verdade do ser", a religião assume essa tarefa: "a religião é assim a forma alienada da essência humana" (Rouanet, 1990, p.70). Esse autor permite reflexões muito pertinentes, indicando que a religião, embora seja vista como a consciência que o homem tem de si mesmo, ainda assim é uma falsa consciência, pois ao refletir a imagem do homem o faz deformando essa imagem. A própria consciência que o homem tem de si mesmo é sempre parcial, pois está demarcada pelos "limites do que historicamente possível". Qualquer conhecimento é sempre parcial; assim, a "verdade está no processo e não nos momentos desse processo" (Rouanet,

1990, p.67). Verifica-se a confirmação disso em Habermas (1987, p.27), quando discute o "cientismo", sendo este entendido como "a fé da ciência nela mesma (...) não mais podemos entender a ciência como uma forma possível de conhecimento, mas que este deva identificar-se com aquela". Essa simbiose, onde o conhecimento seria expresso apenas pela e na ciência, é a irracionalidade contida na razão.

O dogmatismo é tão pernicioso à ciência quanto à religião, quando nesta se transfigura em fanatismo. A "cegueira" pode também mover os cientistas a "enxergarem" o que não vêem, ou a verem o que "não enxergam".

A fé não é uma característica exclusiva das doutrinas religiosas. Nestas, é uma exigência fundamental. A crença faz parte do mundo social. Tudo o que se faz é movido por um objetivo. As ações humanas são determinadas por intenções e necessidades. Acreditar em algo nos leva a perseguir metas, planejar, estabelecer limites, "criar" mundos que desejamos materializar.

Para os estudantes, a ciência e, neste caso, a universidade, não tem dado indicações suficientes para sanar ou reduzir, pelos menos, a ansiedade que muitas questões têm

gerado. É fora da instituição e em reuniões dentro dela (mas não através dela) que procuram as respostas formuladas à exaustão.

O aparecimento da religião, como bem coloca Chauí (1981), confunde-se com o surgimento da própria humanidade, e desde a origem de ambas aparentemente as dúvidas são as mesmas. Qual a origem da vida do homem no planeta? Existem mais um universo? As respostas são inconclusivas. Verifica-se, pelos dados, que os alunos têm claro que a ciência, com sua objetividade, clareza, concretude e lógica, não atende a todos os seus anseios enquanto pessoas. Buscam assim, na religião, a satisfação de alguns desejos, como diria Freud.

Para Alves (1981, p.58), "religiões são ilusões, realizações dos mais velhos, mais fortes e urgentes desejos da humanidade". Elas tornariam "a vida mais suave", seriam "narcóticos"; para Marx, seriam o "ópio do povo". Isto pode até parecer óbvio para os cientistas, principalmente os cientistas sociais. Todavia a questão se complica quando esta "fé", esta "crença", se cristaliza num "saber" e se transfere para a prática profissional. A nenhum técnico, qualquer que seja sua área de atuação, é concedido o

privilégio de violar o respectivo código de ética, tendo como justificativa os princípios norteadores de qualquer crença.

As pessoas que compram os serviços especializados, isto é, o conhecimento adquirido hoje por estes alunos e futuros profissionais, não esperam se submeter a decisões baseadas em orientações transcendentais.

Os dados apontam que os cursos de formação não discutem essas questões, mas a prática indica que não é rara aquela interferência. Assim sendo, pode-se concluir que o papel da universidade, enquanto local de plena habilitação, não está dando oportunidade a isso. Ao contrário, impulsiona grande parte de seus alunos a satisfazerem seus "desejos" fora dos bancos escolares. É preciso que a ciência se debruce sobre tais fatos, instigando os profissionais a duvidarem do próprio conhecimento. Ao fazer isto, a religião passa a ser um objeto de investigação e um dos caminhos pelo qual o homem busca ter acesso a uma "verdade".

A psicologia pode contribuir identificando e analisando esses comportamentos — individuais e institucionais —, propondo formas de inter'enção.

Referencias bibliográficas

- ALVES, R. *O que é religião*. São Paulo: Brasiliense: Círculo do Livro, 1981.
- CHAUÍ, M. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1981.
- HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- ROUANET, S. *A razão cativa. As ilusões da consciência: de Platão a Freud*. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

Como as Pessoas Vêm a Televisão

Pesquisador. Pedro Gilberto Gomes

Instituição: Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

Fonte Financiadora: Unisinos e CNPq

Contexto da pesquisa e justificativa do método

Uma das grandes preocupações hoje está relacionada com os meios de comunicação de massa, principalmente a televisão. Dada sua presença na quase totalidade dos lares brasileiros, bem como o número de horas gastas pelas crianças diante de um aparelho de televisão, educadores e pais se questionam sobre o poder que os programas televisivos têm sobre as pessoas.

Entretanto, pesquisas recentes demonstram que a preocupação

com os efeitos da televisão não devem preocupar sobremaneira os teóricos. Hoje, muito mais que indagar pelos efeitos dos meios massivos sobre as pessoas, pergunta-se pelo que estas fazem com os meios massivos. Por isso, muda-se substancialmente a natureza das pesquisas: de pesquisas quantitativas a pesquisas qualitativas. Com esse tipo de pesquisa, busca-se detectar o que as pessoas fazem com as mensagens da televisão bem como os motivos que as levam a ver

televisão. A resposta a tais perguntas nos levam para o âmbito da recepção televisiva. Este, por sua vez, exige uma explicitação do conceito de recepção, haja vista que sua compreensão não é unívoca.

Foco de preocupação no Brasil e na América, a conceituação da recepção teve um desenvolvimento no âmbito dos estudos de comunicação. O problema da recepção parte de um modelo mecânico de comunicação: Emissor-Canal/Mensagem-Receptor. Na relação do emissor com o receptor, no processo de comunicação, o que se busca saber é como a mensagem incide, como ela chega ao emissor e o que este faz com ela. As conclusões e o foco de estudos variaram ao longo do tempo.

A pesquisa qualitativa

Ora, para dar conta dessa nova compreensão, a pesquisa quantitativa mostra-se insuficiente. As variáveis culturais e as mediações existentes no processo de recepção dos produtos culturais, mormente da televisão, não se mostram facilmente através dos dados provenientes de uma pesquisa quantitativa. Portanto, ao trabalhar com a recepção vista deste modo,

impõe-se, conseqüentemente, o deslocamento da pesquisa quantitativa para a qualitativa.

Tal pesquisa poderia ser caracterizada como a "coleta de dados no meio ambiente natural no qual se dá o processo, o uso de técnicas pouco estruturadas, a possibilidade de pesquisar exploratoriamente ou sem hipóteses prévias, o trabalho sobre uma amostra não necessariamente representativa e a análise qualitativa dos dados, o qual pode servir para a derivação de hipóteses ou teorias" (Barrios, 1992, p. 15). O pesquisador é o coletor de dados por excelência. Este, trabalhando no ambiente natural, tem a possibilidade de se aproximar do ato comunicacional sem descontextualizá-lo. Deste modo, na medida do possível, não o deturpa nem o altera. O método é útil também quando se deseja estudar problemas cuja complexidade exija um pesquisador que não se utilize dos métodos artificiais para levar a cabo sua tarefa. Deste modo, observar uma família na sua relação cotidiana com a televisão é muito mais rico que o relato impessoal de um questionário (idem, p. 15). Resumindo, "pode-se afirmar que este método é bastante útil quando o que interessa são as características e a dinâmica dos processos comunicacionais, mais que seus resultados ou

quantidade de produtos. Por exemplo, quando o objetivo da pesquisa seja conhecer as interpretações ou as reações que a audiência tenha frente a determinadas mensagens e não a quantidade de informação que se recorde depois da exposição a estas mensagens" (idem, p.16).

Esse método não goza de aprovação unânime. Ao contrário, recebeu e recebe algumas críticas. Entretanto, não obstante as críticas, o método continua apresentando excelentes resultados, muito embora sua utilização não implique, necessariamente, menosprezo de outros métodos ou paradigmas de pesquisa. Objetiva-se, isto sim, uma complementaridade entre eles.

No caso presente, o processo está se dando de modo inverso. Em lugar de se partir da análise qualitativa, visando à obtenção de dados que permitam levantar hipóteses para um estudo quantitativo posterior, partimos de um estudo exploratório quantitativo para levantar reflexões, hipóteses e novas propostas de pesquisa no âmbito qualitativo¹.

Por que tal opção? Porque consideramos que, no estudo da relação das pessoas com a televisão,

o método mais coerente e que permite maiores considerações é o qualitativo. O processo de recepção da televisão relaciona-se com a cultura, o imaginário popular, com o mundo vivido, com o "contexto vital"² das pessoas. Ora, segundo nossa percepção, somente uma pesquisa qualitativa, envolvendo a convivência do pesquisador com a comunidade analisada, poderá dar conta desse "mundo vivido", dessa "estrutura de horizonte" no qual as pessoas se movem e que determina sua percepção na relação com o mundo da televisão.

Descrição da pesquisa

Tendo presente essa realidade e buscando detectar dados que proporcionassem elementos de interpretação do fenômeno, programou-se uma pesquisa sobre como as pessoas vêem a televisão. Um primeiro passo, totalmente exploratório, foi uma pesquisa quantitativa, a partir de um questionário aplicado aleatoriamente. O objetivo foi testar o questionário e levantar as primeiras variáveis e os primeiros questionamentos.

¹ Este foi o caso do CENECA, do Chile, que, em 1988 realizou uma pesquisa quantitativa com 2.155 jovens camponeses chilenos. Em seguida, realizou uma pesquisa qualitativa com 3 K) jovens selecionados da primeira pesquisa previa (cf. Fuenzalida, 1991, p. 131, rodapé). ² Assumimos a expressão "contexto vital" tal como é explicitada por Friedrich Schleiermacher, citado por Coreth, 1973, p 18-19.

Essa pesquisa exploratória foi feita na cidade de Belo Horizonte. O universo de entrevistados foi de 215 pessoas. Estas pessoas, escolhidas aleatoriamente, pertencem às mais diversas classes sociais. A maioria delas reside nos bairros periféricos de Belo Horizonte ou nas pequenas cidades que conformam a Grande BH. Os entrevistadores foram estudantes de filosofia ligados à Igreja Católica. Talvez, por esse motivo, podem ter influenciado algumas pessoas nas suas respostas, principalmente aquelas que se referiam à ética e à moral, embora os entrevistados não precisassem se identificar.

A partir dos dados coletados, pode-se formular um perfil desses entrevistados através de suas respostas:

O nível de escolaridade dessas pessoas não é muito baixo, pois 60,93% delas chegou pelo menos ao 2º grau (19,07% têm 2º grau incompleto; 30,23% têm 2º grau completo e 11,63% indicaram o 3º grau). No entanto, o índice de quem tem 1º grau incompleto também é bastante alto (26,98%). Restando 7,44% que têm 1º grau incompleto e 2,33% que são analfabetos. É importante salientar que 2,33% dos entrevistados não informaram sua escolaridade, número idêntico ao universo de analfabetos pesquisados.

A grande maioria das pessoas possui uma renda familiar entre um e seis salários mínimos (65,12%). Notou-se também que uma parte, não menos importante, dessas pessoas ganha menos de um salário mínimo. Logo, infere-se que estas pessoas não devem ter emprego fixo. As outras pessoas (25,58%) ganham acima de seis salários mínimos e 0,93% não informaram sua renda familiar.

A respeito do tipo e condição de habitação, 75,35% dos entrevistados residem em casa própria. O tamanho das famílias é relativamente grande: 47,91% têm mais de três filhos. Esse dado não se restringe às pessoas de baixa renda. A família é grande tanto para quem ganha menos de um salário mínimo quanto para quem ganha mais de 20.

Outro dado saliente diz respeito à audiência dos canais de televisão. Normalmente, quando se fala em maior audiência, todos dizem que a Rede Globo é a emissora mais assistida. A explicação, dizem, está no fato de as pessoas de baixa renda e de baixa escolaridade preferirem a emissora do senhor Roberto Marinho, enquanto que as mais escolarizadas e com um melhor nível de vida assistem a outros canais. Esta pesquisa, meramente exploratória, coloca em xeque esse pensamento. De acordo com os resultados colhidos, a Globo

é líder isolada em audiência tanto para as pessoas de baixa renda quanto para as de alta renda, bem como para todos os níveis de escolaridade. A Rede Globo detém a preferência de 69,77% do universo pesquisado, sendo que o segundo lugar, ocupado pelo Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), tem um índice de menos de 10%.

O local preferido para as pessoas colocarem seus aparelhos de televisão é a sala de estar (escolhido por 54,48%) dos entrevistados). Sabe-se que a sala é um ponto estratégico, pois é o centro da casa³. O quarto de dormir foi escolhido por 31,18% das pessoas entrevistadas; no entanto são pessoas que possuem dois televisores (um na sala e outro no quarto).

Quase todas as pessoas têm aparelho de televisão (93,49%). Sabe-se que 5,58% delas escreveram que não têm nenhum aparelho de televisão e 1,93% das pessoas não informaram. Das 12 pessoas que afirmaram não possuir aparelho de televisão em casa, cinco delas ganham menos de um salário mínimo, são analfabetas, mas possuem casa própria. Dentre as restantes, cinco delas também ganham menos de um salário mínimo, mas uma delas possui o 2º grau incompleto e quatro não terminaram o 1º grau. Duas delas ganham entre um e um e

meio salário mínimo, possuindo o 2º grau completo. Dez pessoas informaram possuir três aparelhos de televisão em casa; três, cinco aparelhos; e duas, quatro aparelhos.

Os programas mais assistidos são: telejornal (26,95%), novelas (24,29%) e filmes (18,97%). Cabe lembrar que essa questão é de múltipla escolha; esses resultados, então devem ser vistos tomando como base o universo de 215 pessoas para cada item. Grande parte das pessoas assiste televisão para obter informação (37,09%), por divertimento (29,47%) e para passar o tempo (25,83%).

Outro dado retirado da pesquisa diz respeito à audiência dos programas religiosos. Deve-se ressaltar que a pesquisa foi feita em Belo Horizonte, de conhecida religiosidade mineira. Entre as pessoas entrevistadas, 49,78% não assistem a nenhum programa religioso transmitido pela televisão. Das que assistem (50,22%), a maioria (29,07%) apontou a "Missa Dominical" como o preferido. Esta informação faz com que se questione a validade de programas religiosos pela televisão, principalmente os católicos, haja vista que o universo dos pesquisados pertence à Igreja Católica. Entretanto, como

³ Neste particular, é interessante ver a pesquisa de Ondina

Leal (1986) sobre a audiência da novela das oito na Globo.

havia a opção "outro" para esta questão, o programa "Desenhos Bíblicos", apresentado pelo SBT, foi citado por seis pessoas. Depois, apareceram outras indicações, tais como: programa bíblico, programa da arquidiocese, filmes bíblicos, "Palavra de Deus", programas evangélicos. Apesar de tudo, a audiência dos programas religiosos parece estar muito pulverizada.

A pesquisa contemplou um item de opinião. Nele, buscou-se detectar a influência da televisão na formação da opinião das pessoas sobre temas controversos. Dos entrevistados, 68,37% manifestaram-se contra a pena de morte e 85,12% contra o aborto. Por outro lado, contra o divórcio manifestaram-se 44,65% dos entrevistados, enquanto que contra as relações pré-matrimoniais o índice atingiu a casa dos 42,79%. Ainda segundo os dados, quem mais influencia a opinião dessas pessoas é a Igreja (média de 38,06%), vindo a família em segundo lugar (média de 19,73%).

Para a maioria dos pesquisados (23,72%), a corrupção é o maior problema do País. Esta opinião é influenciada pela televisão. Deve-se ter em mente que, quando foram respondidos os questionários, as principais manchetes eram sobre a CPI do orçamento no Congresso e

cassação dos políticos nela envolvidos. Este fato, conjuntural, pode ter influenciado a opinião das pessoas.

Quase 50% (47,44%) dessas mesmas pessoas julga a televisão do Brasil apenas regular. Entretanto, apesar de terem achado a televisão no Brasil regular, julgam estar ela mais para boa do que para ruim.

A partir do que foi visto, podemos afirmar que a maior parte das pessoas assiste televisão em busca de informação (37,09%). A grande maioria das pessoas (47,44%) acha a televisão do Brasil "regular", mesmo assim continua assistindo aos mesmos canais e aos mesmos programas. O comodismo, o risco de um assalto (cf. Martin Barbero, 1992), entre outros problemas sociais, também são influenciadores diretos para que as pessoas deixem de sair de casa em busca de outro espetáculo cultural, ficando em casa e assistindo televisão.

Reformulações no questionário

A análise dos questionários respondidos nesta pesquisa exploratória mostrou que os mesmos possuíam uma série de imperfeições. Além disso, depois de feitos os cruzamentos, notou-se que algumas questões não foram totalmente entendidas pelas pessoas. Optou-se,

então, por modificá-los, refazendo algumas questões e acrescentando outras, a partir dessa constatação. A elaboração das novas questões aconteceram tendo como base outras pesquisas realizadas na América Latina sobre a influência da televisão. Uma pesquisa de Martin Barbero e Munoz (cf. Segura E., 1992), na cidade de Cali, Colômbia, exemplificou e sugeriu diversos pontos que a pesquisa poderia explorar e não o fez no primeiro questionário. Os autores fizeram a amostragem através das contas de energia elétrica de junho de 1986, e o questionário constava de dez seções que cobriam os seguintes temas: características das casas (tipo e condição de habitação), características familiares (sexo, idade, nível de escolaridade, ocupação), condições ligadas à forma de recepção da televisão (número e tipo de receptores, localização na casa, presença de empregada doméstica e/ou de pessoas não residentes), tipo de programação (educativa, noticiários) e a relação com o tipo de audiência (toda família, pais, filhos, empregada), programação (que tipo de programa deveriam ser aumentados ou diminuídos), comerciais (se vêem ou não, quais gostam e quais não gostam), estrutura de poder diante da televisão (quem decide o que ver, quando ver),

fontes de informação e diversão familiar além da televisão (periódicos, rádios, cinema), formação de opinião por meio da televisão (sintonia de programas de comentários, debates, entrevistas), sintonia de telenovelas (tipo, critério de valorização, frequência). Este questionário enviado para as famílias deveria ser respondido por um membro maior de 18 anos de idade.

Deste modo, depois de analisadas todas as possibilidades de respostas e outras novas perguntas, foi reformulado o questionário. No entanto, este continuou sendo dividido em três seções: identificação, hábitos televisivos e opinião. Com o novo questionário, depois de todas as alterações e acréscimos, crê-se abranger todas as questões que a pesquisa visa atingir.

Conclusão

O objetivo desta pesquisa em Belo Horizonte, como já foi afirmado, era realizar um estudo exploratório para um aprofundamento posterior. Esse estudo posterior está em andamento, com o envio e o recebimento dos questionários para a amostragem selecionada na cidade de Sapucaia do Sul (RS). Depois de realizados esses dois estudos, o grupo de pesqui-

sadores pretende levantar elementos que informarão uma pesquisa qualitativa, na mesma região da Grande Porto Alegre, sobre a influência da televisão na vida das pessoas.

Referências bibliográficas

BARRIOS, Leoncio. El análisis cualitativo de la audiencia. *Comunicación*, Caracas, 1992.

CORETH, Emerich. *Questões fundamentais de hermenêutica*. São Paulo: EPU: USP, 1973.

FUENZALIDA, Valérie. Qué ven los campesinos chilenos en la telenovela? In: OROZCO, Guillermo

(Comp.). *Habían los televidentes: estudios de recepción en varios países*. México: Universidad Iberoamericana, 1992.

LEAL, Ondina Fachel. *A leitura social da novela das oito*. Petrópolis: Vozes, 1986.

MARTIN BARBERO, Jesus. Entre Médios y miedos. *Comunicación*, Caracas, 1992, p. 73-75.

SEGURA E., Nora. Usos Sociales de la televisión y de la telenovela. La familia frente a la televisión: hábitos e rutinas en Cali. In: MARTIN BARBERO, Jesus, MUNOZ, Sônia (coords.). *Televisión y Melodrama*. Bogotá: Tecer Mundo Editores, 1992, p.177-214.

Instrumentação para o Ensino de Física em Níveis de 1º e 2º Graus

Pesquisadores: Aretê Porciúncula de Ávila, Angela Maria Jacobus Berlitz, Carmo Heinemann, Heinz Horst Kopsch Von Wackerritt, Renato Eugênio Becker, Rosa Maria Grings e Rudolfo José Detsch

Instituição: Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

Fonte Financiadora: Unisinos e FAPERGS

O projeto de pesquisa *Instrumentação do Ensino de Física em Níveis de 1º e 2º Graus* está sendo desenvolvido no Laboratório de Física e Instrumentação (LAFI), da Unisinos desde 1987 e objetiva

uma proposta alternativa para o ensino de Física.

A idéia do projeto surgiu da preocupação de alguns professores do Departamento de Física que ministravam disciplinas dos cursos de Licenciatura em Ciências com a qualidade do ensino de Ciências e de Física nas escolas de 1º e 2º graus.

Os egressos desses cursos teriam que enfrentar as condições precárias das escolas da região geoeeducacional a que se destinavam. Os professores formados teriam que enfrentar a falta de recursos materiais e a inexistência de laboratórios, o que implicaria na ausência de aulas práticas.

A realidade desse problema fez com que se incluísse nas disciplinas desses cursos a instrumentação para o ensino de Física a partir de matéria-prima de baixo custo, de modo que o professor, mesmo sem materiais sofisticados, pudesse construir com seus alunos um laboratório alternativo.

Assim, desenvolveu-se, para dar suporte a essas disciplinas, um conjunto de projetos envolvendo conteúdos básicos de Física, visando elaborar experimentos, construir e

testar equipamentos e, ao mesmo tempo, desenvolver a metodologia de seu uso como alternativa para substituir os laboratórios tradicionais, em geral, inexistentes.

Como resultado dos projetos desenvolvidos ao longo dos anos, foi compilada uma série de roteiros de experimentos, destinados a dar apoio didático ao professor de Ciências em nível de 1º grau e de Física em nível de 2º grau.

As práticas sugeridas foram agrupadas por assuntos e reunidas em fascículos, denominados *Cadernos de Física e Instrumentação*. Cada fascículo pode vir a se constituir o instrumental básico de uma unidade didática. Para facilitar a seleção dos experimentos destinados ao 1º grau, estes foram reunidos no livro: ÁVILA Aretê P. de (org.). *Experiências de Física de 1º Grau*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1993.

Foram publicados Cadernos de Física e Instrumentação sobre os seguintes assuntos: Estudo de Física no Segundo Grau, Estudo da Cinemática, Alguns Conceitos Básicos de Dinâmica, Alguns Conceitos Básicos de Hidrostática, Alguns Conceitos Básicos de Termologia, Estudo de

Movimentos Periódicos, Estudo de Ótica, Estudo da Eletrostática, Estudo da Eletrodinâmica, Estudo do Eletromagnetismo e Construção de Alguns Aparelhos de Medida.

Os projetos a seguir já estão concluídos mas ainda não foram publicados: Instrumentação para Introdução ao Estudo de alguns Fenômenos Ópticos, Instrumentação para Introdução de alguns Tópicos de Física, Instrumentação para Introdução de alguns Conceitos Básicos de Física de 1º e 2º Graus e Instrumentação para o Estudo de alguns Conteúdos de Física para o 2º Grau.

Em 1992, foram desenvolvidos dois projetos que visavam à utilização do vídeo como recurso didático para a instrumentação do ensino de Física: Uso do Vídeo na Instrumentação para o Estudo de alguns Tópicos de Física em Nível de 1º Grau e Uso do Vídeo na Instrumentação de alguns Tópicos de Física em Nível de 2º Grau.

Resultaram desses projetos duas fitas de vídeo que se encontram no LAFI.

Nos últimos anos, o grupo do LAFI incorporou a seus projetos

de pesquisa a questão Energia e Meio Ambiente. Dentro deste assunto foram desenvolvidos os seguintes projetos:

a) na linha de instrumentação do ensino de Física: Instrumentação para o Ensino de Energia e Educação Ambiental no 1º Grau.

b) na linha de elaboração de textos didáticos: Introdução e Conceitos Básicos relacionados com a Energia e suas origens, Os Fluxos Energéticos, Os Processos de Transformação, A Utilização da Energia e as Conseqüências Ambientais, Energia no Dia-a-Dia, A Energia que Vem do Sol, Alguns Tópicos sobre o Cenário Energético Ambiental do Município de Dois Irmãos, Conceito de Energia — Noções Básicas, O Sol, Energia Nuclear, Energia Solar, Energia Eólica, Energia Hidráulica, Energia da Biomassa, Combustíveis Fósseis, Energia Elétrica e Balanço Energético de São Leopoldo.

Desenvolveram-se também projetos para pesquisar como está sendo ensinado o conteúdo referente à questão energético-ambiental nas escolas de 1º e 2º graus da região geoescolar de abrangência da

Unisinos: A Questão Energético-Ambiental no Ensino de Física no 2º Grau: Um Diagnóstico e um Plano de Ação e Cenário Atual do Ensino de Energia e Meio Ambiente em algumas Escolas de 1º Grau.

A Espiral PPA, Ana Z. e o PB

COLASANTI, Marina. *Ana Z. Aonde vai você?* São Paulo: Ática, 1994.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) afirma em seu relatório *Situação Mundial da Infância 1994* que, com a proximidade do século XXI, a maior parte dos países em desenvolvimento está ameaçada pela Espiral PPA: pobreza, população e ambiente. São problemas complementares, que não devem ser encarados isoladamente.

O relatório apresenta dados que merecem ser pensados e meditados por todos nós todos os dias:

1. A pobreza absoluta de aproximadamente um quinto da população do mundo;
2. Uma taxa de crescimento populacional que, a julgar pelas tendências atuais, quadruplicará o número de pobres da próxima geração;
3. Um padrão de consumo e poluição nos países industrializados que resultará em grandes danos à biosfera.

Temos aí a Espiral PPA. A espiral descendente é impulsionada pela pobreza, que leva a um rápido crescimento populacional. Famílias numerosas são consideradas necessárias quando as condições de saúde são precárias e muitas crianças morrem; quando os filhos representam a única proteção na doença e na velhice; quando as pessoas precisam dos filhos para ajudá-las na casa ou no campo, e quando as mulheres são pouco instruídas ou não têm oportunidades. Nesse caso, o crescimento populacional torna-se a causa da pobreza contínua. Os lotes de terras são divididos entre muitos filhos. As taxas de desemprego sobem, os salários permanecem baixos. Os pais têm menos recursos para gastar com a saúde, a alimentação e a educação de seus filhos. Os serviços de saúde e educação entram em colapso.

A pobreza torna as cidades violentas e inabitáveis. E destrói o solo através de um uso errado. Os

solos vêm sofrendo erosão, as encostas vêm sofrendo deslizamentos, e os meios de subsistência vêm sendo varridos ao longo dos sopés de Himalaia, das encostas dos Andes, das áreas de desastres ambientais do Haiti e da República Dominicana, dos planaltos centrais da América Central, e dos planaltos da Etiópia. No total, afirma o relatório do Unicef, há atualmente cerca de 500 milhões de pessoas vivendo e cultivando em encostas sujeitas a grave erosão do solo. Desse modo, a pobreza e o crescimento populacional somam-se ao desgaste ambiental e agravam ainda mais a situação de pobreza.

Para reverter a Espiral PPA, o Unicef propõe: superar as doenças principais; reduzir drasticamente as mortes infantis; garantir todas as comunidades o abastecimento de água limpa; oferecer, pelo menos, educação básica para todas as crianças; tornar o planejamento familiar acessível a todos.

O relatório conclui que o preço do fracasso será grande:

"Dentro de muito poucos anos, o fracasso na tentativa de equilibrar o impacto gerado pela associação dos piores aspectos da pobreza, do rápido crescimento

populacional, e da degradação ambiental quase certamente será traduzida em divisão social crescente, ruptura econômica, agitação política e gradual retratação da oportunidade que existe atualmente de progresso em direção à democracia e à estabilidade internacional."

No mesmo relatório, o Unicef alerta que "a educação das meninas é provavelmente o melhor investimento que qualquer país em desenvolvimento pode fazer". E prossegue: "a educação da mulher está fortemente associada a melhores condições de saúde e alimentação, e tem provado ser um dos meios mais eficazes para diminuir o ritmo do crescimento populacional" e, com isso, dominar a "espiral PPA" que ameaça o futuro da humanidade.

É por essas e outras que vale a pena ler *Ana Z. Aonde Vai Você?*, de Marina Colasanti, que abre espaço para a libertação da mulher. Ana Z. pertence à mesma turma de Alice (a do País das Maravilhas e da viagem através do espelho), da Emilia (a pequena agitadora do Sítio do Picapau Amarelo), da Raquel (a menina da bolsa amarela de Lygia Bojunga Nunes). Descendo ao

fundo do poço de si mesma, Ana Z. leva Marina e os leitores a minas, pirâmides, miragens e ao mundo interior de cada um de nós. Já se falou muito mal do "mundo interior", que diziam ser um lugar habitado apenas pelas mulheres, pelos sentimentalóides e gente com medo da realidade. Mas, como uma verdadeira fada moderna, Marina garante que o mundo interior é um imaginário ao alcance de quem queira viajar longe e leve, apesar de todas as bagagens. "Sou uma alimentadora da imaginação. Uma acarinhadora da alma. Se o que escrevi não comoveu o leitor, não lhe sugeri nada, se ele precisa perguntar a mim em vez de perguntar ao livro e a si mesmo, então eu errei. Não gosto de dar mensagens. Quando tenho alguma coisa a dizer, prefiro escrever um livro", declara Marina Colasanti.

Com certeza, todas as histórias de Marina falam da mulher tecelã: aquela que tece seu próprio destino, que fabrica sua própria liberdade, que inaugura a cada gesto sua independência de ser humano integral. Ana Z. é um videoclipe da condição feminina, mas também é uma tecelagem. Atravessando o deserto, Ana Z. chega a uma miragem. Mas é uma miragem especial,

feita do ato de fiar nossos desejos com os desejos dos outros. "Aqui as coisas se vêem, mas não são", diz uma mulher. E explica que tudo depende do que se deseja. Mas não adianta desejar sozinha. "Um desejo só não dá. E muito pouco. Se você desejar uma coisa, em segredo, sozinha, e ficar esperando, vai ter que esperar a vida inteira. Mais eu desejo muito ter dois camelos, e se você deseja o estéreo dos meus camelos para adubar sua roseira a fim de que cresça e cubra a parede da sua casa, e se o seu hóspede deseja que você tenha uma casa para estar nela e que tenha a parede recoberta por uma roseira bem adubada para dar mais flores e tornar a casa mais fresca e mais perfumada, permitindo que ele descanse bem de sua longa viagem, então eu terei meus dois camelos, que esterçarão sua roseira, que subirá pelas paredes da casa, que abrigará o hóspede, que dormirá à noite, que sonhará lançando as sementes de um novo desejo, irmão do desejo despontado em algum outro sonho, para serem realizados no dia seguinte junto com outros, e assim por diante". Ana Z. entende esse desejo coletivo.

Trabalhando com professores e crianças, sinto que estou no

caminho certo ao tentar levar às pessoas um instrumento de libertação como a leitura. Na nossa experiência, a implantação de um trabalho de leitura não é uma coisa simples. Trabalhar com gente é mexer com sentimentos e ressentimentos, conceitos e preconceitos etc. Aberta ao diálogo, ao corpo-a-corpo com a palavra, ao boca-a-boca com o sentido da linguagem, experiência/vivência do trabalho direto com o Projeto Barbante (PB) — trabalho que criei — é sempre multifacetada, contraditória, polêmica. E não podia ser diferente: a construção de uma consciência crítica passa pela polissemia, pelas falas e falhas, pelo pisar nos calos, pelos gritos do silêncio, pelas poses e posturas, pelos rostos e máscaras, enfim, pela abertura da linguagem a todos os significados e significantes. A construção do eu (eu leitor, eu pessoa, eu cidadão) passa inevitavelmente pela intermediação do nós (a família, a turma, a vizinhança, a comunidade, a sociedade) e, nesse sentido, não podemos ficar restritos ao discurso único da verdade absoluta.

O objetivo principal do PB é a circulação de idéias, com transparência, com objetividade, com toda a sinceridade possível de quem fala a pessoas amigas e se sente dentro de um clima de compreensão e de crescimento pessoal. É preciso notar aqui que toda essa demarcação de atitudes tem sempre em vista o agente adulto (professor, coordenador, pais e mães de alunos etc).

As crianças têm uma adesão total e irrestrita ao PB. Meta final e prioritária do PB. Meta final e prioritária do PB, as crianças são uma fonte inesgotável de energia para quem trabalha com este projeto.

Lutar contra a pobreza e a desinformação, dar a todos um instrumento de libertação, principalmente às mulheres, pode ser uma missão quase impossível. Mas a gente não pode deixar de tentar.

Solanilda Nascimento Costa

Professora e criadora do Projeto Barbante

Comunicações e Informações

*Fala Darcy (ou a História do Futuro)**

Campus — Qual o papel da universidade num país como o Brasil?

Darcy Ribeiro — Nenhum país civilizado pode viver sem uma universidade, porque ela é o útero onde se reproduzem as classes dirigentes e os corpos profissionais. Aqui se atrasou muito. Fizeram-se escolas superiores muito tardiamente porque Portugal era muito tacaño. Só se começou a fazer escolas em 1800 e tanto, quando na América espanhola em 1550 já tinha universidades. No Brasil a primeira universidade foi criada em 1930 e todas eram muito precárias cumpriam o papel de formar médicos, advogados e engenheiros. Criando Brasília, era a oportunidade de criar também uma universidade mais avançada, que não fosse profissionalista e não adjetivasse a ciência: matemática só para engenheiro, biologia só para médico, mas

tratasse a biologia e a matemática como ciência. Com essas ambições foi feita a UnB.

Campus — E alguma universidade tem cumprido esse papel?

Darcy — A Unicamp. Quando se deu o golpe militar, a UnB tinha um ano e meio. O professor paulista da Escola de Medicina, Zeferino Vaz, esteve aqui e tentou salvar a universidade. Tentou aplacar a raiva e o ódio que a ditadura tinha dela. Mas viu que era impossível, havia ódio demais, um furor imenso que obrigou todos os professores a sair. Ele saiu daqui, voltou para São Paulo e convenceu Adhemar de Barros, que era governador, a fazer uma universidade nova. Fez a Unicamp, com o espírito da UnB. As idéias básicas da UnB não foram realizadas em Brasília, foram realizadas em Campinas, que é uma das melhores universidades do Brasil.

♦Entrevista publicada originalmente no Suplemento do Jornal *Campus*, n. 194,2* quinzena de abril de 1995, do Departamento de Comunicação da Universidade de Brasília. A entrevista foi concedida aos repórteres Eliane Gonçalves e Mario Zanatta, durante as homenagens de entrega do Título de *Doutor Honoris Causa* a Darcy Ribeiro; agradecemos ao professor David Renault a permissão para sua publicação nessa revista.

Campus — Então este é o momento de repensar a UnB?

Darcy — O desafio é esse. É preciso que a universidade se encontre consigo mesma. A UnB é uma ambição da intelectualidade brasileira. A universidade sofreu muito durante a ditadura, tiraram os grandes professores que foram substituídos por gente absolutamente incompetente. Isso foi muito ruim e a universidade caiu a um nível muito baixo. Mas como tem uma estrutura de renovação do corpo docente por mestrado e doutorado, ela veio melhorando. Com o Cristovam começou a retomar o seu caminho. A tarefa é essa, retomar os ideais da UnB e levá-la adiante como uma casa que domine o saber humano, o coloque a serviço da descoberta das causas do atraso brasileiro.

Campus — E a Unicamp está fazendo isso?

Darcy — Quem sabe?

Campus — Antes a ditadura era o grande inimigo, agora quem é o inimigo da universidade?

Darcy — A universidade está sendo questionada no mundo inteiro. A UnB não pode esperar que alguém venha consertá-la, tem que consertar a si mesma. Não pode chamar nenhum Darcy para colocar

uma meia sola. Ela tem que se discutir, os alunos e os professores têm que discutir entre si. Os alunos de Medicina, por exemplo, têm que se questionar se estão se formando bons médicos. Um físico tem que se perguntar se ele está no nível de um jovem que está sendo preparado hoje na Alemanha e no Japão. Por outro lado, há que se questionar por que a universidade tem tanto professor. Ver se estes professores estão todos ocupados mesmo, estão engajados na pesquisa ou se estão simulando este engajamento.

Campus — E os alunos?

Darcy — O caso dos alunos também é exemplar. A maioria dos alunos brasileiros é analfabeta, porque eles querem aprender só com o que o professor diz em aula como se fosse suficiente para aprender a verdade. Isso é uma estupidez. Há uma mania, na UnB de assembleísmo, de clientelismo, por colocar gente demais, de corporativismo e de grevismo. Seria ideal a greve japonesa, aquela que vai das 18 h. às 18:15. Nessa hora eles quebram a reitoria, berram pra burro, fazem o diabo e depois, como eles não são bestas, voltam a estudar. Ou seja, aquele tempo é precioso para ele se formar e ele não pode jogar fora com greve. Aqui,

alguns idiotas que não querem estudar induzem os alunos a fazer greve.

Campus — Então, os inimigos da universidade são pessoas que estão lá dentro?

Darcy — São. As pessoas têm que estar ao nível da universidade. Ela é a Universidade Nacional do Brasil, tem que ser melhor que Oxford, que Cambridge. Tem que ser realmente uma grande universidade, porque foi pensada para isso e é preciso fazer uma auto-análise: como é que estou ensinando, como é que estou pesquisando, como o aluno está aprendendo? É preciso fazer uma análise severa disso e é claro que pode deixar coisas adjetivas como curso noturno, terceira idade. Mas tem que pegar o máximo de alunos que possam estudar em tempo integral e dar a eles a oportunidade de trabalhar nesse período durante tantos anos para serem os melhores do mundo. Isso tem que ser feito.

Campus — O que o senhor faria se fosse reitor?

Darcy — A primeira coisa que eu faria hoje se fosse reitor da UnB seria arranjar dinheiro para importar 100 sábios, do Brasil e de fora, porque você só faz sábios com

instrução de sábios. Toda a despesa é dispensável, mas não essa.

Campus — O senhor acredita que existam pessoas com vontade de mudar a situação da UnB?

Darcy — Eu não tenho convívio nenhum com a UnB. A primeira vez que fiz uma visita mais demorada foi agora. Eu não sou capaz de fazer um diagnóstico dela, nem de emitir juízo.

Campus — A diáspora de 1965 foi a melhor solução para a UnB?

Darcy — Não havia melhor solução. Os professores foram postos para fora. A ditadura entrou na universidade e quebrou seus princípios. Primeiro, nessa casa ninguém dever ser premiado ou punido por sua ideologia e eles queriam pôr na rua 15 professores acusados de comunistas. Depois, a universidade tem que ser fiel aos padrões internacionais do saber. E essas pessoas de grande saber e reconhecimento mundial não iam ficar aqui para receber ordens de um capitão-de-mar-e-guerra. Isso foi muito ruim, porque eles vieram para cá, deixaram suas coisas nos estados de origem, deixaram seus empregos

e trouxeram suas famílias. Foi um sacrifício tremendo, saíram com uma mão na frente e outra atrás procurando emprego pelo mundo afora. Foi terrível. Então, eles nem quiseram sair nem a diáspora foi uma solução para a universidade. A ditadura assaltou o país, acabou com as reformas de base e com a Universidade.

Campus — O que é autonomia universitária?

Darcy — É o que a universidade tem que cultivar no sentido de autonomia docente. Ela decide como fazer as coisas. Mas é uma coisa perigosa. Autonomia não é soberania, não é dar uma banana para o governo e não querer saber do País. É claro que o governo é custeador e se ele custeia com dinheiro público tem que exigir padrões e seriedade da universidade. O Brasil é o único país do mundo em que se faz escola para ter lucro. A maior parte, 70% dos alunos, está em escolas particulares, ruins e caras, fazendo curso principalmente à noite. Tem um milhão de estudantes proletários que pagam os olhos da cara por cursos que são de mentira. Se o governo não tomar conhecimento disso, não fizer um exame de vez em quando, para

salvar os alunos e fechar as escolas ruins, elas se multiplicarão em escolas cada vez piores. Estão fazendo médicos, engenheiros e advogados cada vez piores. O investimento que volta mais rápido para o país é no ensino superior se ele é de alta qualidade. Se ele é de baixa qualidade, afunda o país. As federais gastam 90% de seu dinheiro em salário. E querem continuar assim. Querem que o professor continue como funcionário público. As universidades federais, em geral, têm três vezes mais professores que qualquer grande universidade do mundo. Mais que Oxford, Cambridge. Alguma coisa está errada. Por que têm três vezes mais?

Campus — Mas o número de alunos não é proporcional?

Darcy — O número daqui é dez vezes menos. E de pesquisa é mil vezes menor. Mil vezes menos pesquisas, dez vezes menos alunos e três vezes mais professor. Alguma coisa está podre!

Campus — O que o senhor acha da interferência dos funcionários?

Darcy — Eu acho que funcionário da universidade é assalariado. Tem direito a fazer um sindicato, fazer greve e se defender

como assalariado. Mas não tem o direito de dar palpite na vida acadêmica. Eles não entendem disso e podem matar a universidade. Na medida em que você não coloca o cientista mais capaz ou os líderes intelectuais, mais um funcionário público para mandar na universidade — como está acontecendo agora por causa dos votos dos funcionários e dos alunos — isso é muito ruim. Os funcionários têm um lugar como têm os operários da fábrica, mas esse lugar não é de dirigir a universidade. Eles podem ter algum voto, 10% por exemplo, para que alguma reivindicação ainda se faça. É o único direito que eles têm. Ter o sindicato e quando existam órgãos nominativos ter uma presença deles com voz, mas não com voto.

Campus — E o papel do estudante nesse processo político?

Darcy — Estudante mandar na universidade é uma caminho para matá-la. O estudante está numa casa hierárquica e hierarquizada. O sábio é sábio e tem que ensinar o aprendiz. O aprendiz pode exigir do sábio que ensine a ele. Mas não pode querer substituir o sábio. E claro que um certo porcentual de estudantes, 20% por exemplo, pode votar para reitor. Mas não pode ser maioria. Se a

porcentagem dada aos professores for menor que 70%, com três candidatos o estudante se junta com o funcionário e faz o reitor. O estudante não tem que reivindicar isso, isso é bobagem de política, de partidarismo. Ele quer que a universidade seja boa, que funcione, que dê cursos adequados, material didático adequado, mas não quer mandar na universidade.

Campus — Mas a escolha do reitor não diz respeito ao estudante?

Darcy — O que está acontecendo é que a eleição do reitor virou uma eleição partidária, com cartazes, com ofertas de vantagem, de emprego, com suborno para conquistar o voto de funcionário e o voto dos alunos. Para evitar essa corrupção tem que deixar essa escolha para os professores. Ele são responsáveis e têm que ser responsabilizados. São eles que fazem o corpo de governo da universidade, é assim no mundo inteiro. Aqui foi partidarismo, sectarismo e corporativismo que fizeram diferente.

Campus — No projeto da UnB havia o conselho diretor com seis membros, e esses membros escolhiam o reitor. Como é que esses membros seriam escolhidos?

Darcy — Havia aqui três câmaras. Uma câmara dos alunos, uma dos professores e uma dos administradores da universidade. Uma câmara só poderia propor alguma coisa se tivesse maioria interna. Havia então uma série de controles.

Campus — O senhor concorda com a proposta do Ministério da Educação sobre a prova de final de curso?

Darcy — Concordo e acho indispensável. É a primeira vez, e ponha-se bem claro, é a primeira vez que o governo federal, com o Ministério da Educação, assume a responsabilidade diante do descalabro que há no Brasil. Não é possível deixar que um milhão de alunos continuem sendo explorados por escolas ruins, que eles só vão saber que não funcionam quando se formarem. Criar uma prova que todo estudante tenha que fazer no fim, mas não dar bomba no estudante, não seria justo. Mas é justo fazer uma prova para verificar por ela se depois de dois ou três anos de provas ruins e de pito é preciso fechar a escola. É para fechar as escolas de mentira que se faz essa prova, não é para bombar aluno.

Campus — O que o senhor acha de alunos que concluem um

curso superior e vão trabalhar em serviço público, em áreas que não têm nada a ver com aquilo que ele estudou?

Darcy — Não concordo com isso não. Mas não faz mal à universidade. Ele é um fracassado, um pobre diabo e deve levar um pé na bunda.

Campus — Como foi a experiência do Colégio Integrado de Ensino Médio (CIEM)?

Darcy — O CIEM foi a melhor experiência de educação secundária feita no Brasil. Não havia aqui um sistema regular de professores secundários. Foi criada na USP a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, mas ela estava funcionando para a formação de cientistas e não ligava para a formação de professores. Houve um movimento liderado por Anísio Teixeira e por mim para obrigar a criar a Faculdade de Educação, para formar bons professores secundários, e que começou com a Universidade de Brasília. O termo "Faculdade de Educação" foi usado pela primeira vez aqui. A faculdade estava articulada com o ensino primário da capital para o estágio e tratava a educação como prática: ensinar como ensinar. A nova Faculdade de Educação tinha um

convênio com as prefeituras pelo qual todas as escolas do primário davam estágios aos estudantes que queriam ser professores. Ou seja, criavam um nível superior de professores para o primário. E eu criei o CIEM dentro da universidade. Uma escola-modelo secundária, de tempo integral. O CIEM não era só escola de 2º grau de boa qualidade, como um lugar de treinamento dos professores do ginásio. Criamos um modelo para o Brasil e a ditadura chegou com a sua estupidez e acabou com esse modelo. O que se chama Faculdade de Filosofia por aí, de Educação, não é nada. Trinta anos depois estou tentando criar em Campos (RJ) a grande Faculdade de Educação.

Campus — Assim se alcançaria o saber científico e a formação técnica?

Darcy — Você tem dois tipos de professores: o professor de turma que aprende as regras de alfabetizar e as regras de administrar a escola, que eu creio deve formar em nível superior. E o professor de matéria. Esse professor tem que aprender previamente a matéria, geografia, ou história, mas tem que aprender a ensinar também. Mas no Brasil não tem nenhum departa-

mento que compreenda esse programa que todo país tem. Um dos problemas mais graves do Brasil é a má qualidade e má formação do professorado.

Campus — O que significa o título de Doutor *Honoris Causal*

Darcy — O fato de depois de 30 anos me darem um doutorado, me levarem à UnB e me homenagearem significa que acabou aquela atitude burra do capitão-de-mar-e-guerra que dizia que eu não tinha nada com a universidade, que eu não representei nada, que quem fez a universidade foi ele (NR: José Carlos Azevedo, ex-reitor da UnB de 76 a 85). Negar meu papel na UnB é um estupidez e a atitude da universidade era essa. Ninguém dizia nada por causa da ditadura. Isso começou a mudar com o Cristovan). Eu não receber doutorado na universidade que eu criei era uma loucura, sendo que tenho doutorados de várias universidades importantes no mundo inteiro. Muito louco também é não darem o título a Oscar Niemeyer.

Campus — O senhor está animado com a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF)?

Darcy — Estou muito animado. Está ficando bonita. Estou com mais de 100 professores de boa qualidade, com doutorado daqui e do estrangeiro. Vai ser um negócio bom. É uma universidade voltada para a ciência e para a técnica. Ela não repete a UnB, uma universidade feita 30 anos depois não pode ser a mesma. O mundo mudou e pede novas coisas, novos projetos.

Campus — O senhor está contente? Como está se sentindo?

Darcy — Estou contente, me sentindo realizado. É claro que quando se tem um câncer te puxando, querendo te matar, você fica meio... mas eu controlei isso. O que eu sinto hoje é um certo cansaço pelo efeito dos remédios. A quimioterapia me fez ficar feio. Eu era bonitinho, tinha um penacho mais bonito que o do Itamar. (*Risos*)

Publicações Recebidas

CADERNOS DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS. Belo Horizonte: Faculdades Integradas Newton Paiva. Departamento de Filosofia e Ciências Humanas, v.1, n.1, out. 1993; v.2, n.2, abr. 1994.

CONTEXTO & EDUCAÇÃO. Ijuí: Universidade de Ijuí, n.34, abr./jun. 1994 (Qualidade da educação, uma análise da proposta neoliberal); n.35, jul./set.1994 (Linguagem, política e educação); n.36, out./dez. 1994 (Educadores da América Latina e Caribe).

EDUCAÇÃO. Porto Alegre: PUC-RS, Faculdade de Educação, v. 17, n.27, 1994.

EDUCAÇÃO & FILOSOFIA. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, v.7, n. 13, jan./jun. 1993.

ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 10, jul./dez. 1994.

FERREIRA, Mariana K. Leal. *Com quantos paus se faz uma canoa! A matemática na vida cotidiana e na experiência escolar indígena*. Brasília: MEC, 1994.

GIRÃO, Célio Brasil. *Memória do Hospital das Clínicas: fragmentos da história do hospital-escola da UFC*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará/Hospital Universitário Walter Cândido, 1994.

GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. *Índios no Brasil*. Brasília: MEC.

HARVARD EDUCATIONAL REVIEW. Cambridge, MA: Harvard University, V.65, n.1, Spr.1995.

- LA EDUCACION. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. Washington, DC: OEA, Departamento de Assuntos Educativos, v.37, n.116, 1993; v.117, 1994; v.38, n.118, 1994.
- NORRAGNEWS. Edinburg: University of Edinburg, v.17, Apr. 1995.
- PARADIGMAS em movimento. Anais do Seminário Educação 94. Cuiabá: Ed. UFMT, 1994. 283p.
- PEDAGOGIA HISTÓRICA. International Journal of the History of Education. België: Universiteit Gent, v.31, n.1, 1995.
- PESSOTTI, Alda Luzia. *Ensino médio rural: as contradições da formação em alternância*. Vitória: Secretaria de Produção e Difusão Cultural, UFES, 1995, 145p.
- PSIQUE. Belo Horizonte: Faculdades Integradas Newton Paiva, Departamento de Psicologia, v.3, n.3, 1993, v.4, n.4, 1994; v.4, n.5, 1994.
- RANGEL, Mary. *Representações e reflexões sobre o "Born Professor"*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA. Educação ambiental. Cuiabá: Ed. UFMT, v.1, n.1, out. 1992; v.2, n.2, out. 1993.
- REVISTA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA. Madrid: Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia, n.11, oct./ene. 1995.
- REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. San Angel, México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación, V.23, n.90, abr./jun. 1994.

SEMINA: Ciências Sociais/Humanas. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, v.15, n.3, set. 1994.

SEMINÁRIO DE PESQUISA DA UnB, 3,1993. Brasília. *Você pesquisa? Então... mostre!* 3º Seminário de pesquisa da UnB graduação, pós-graduação e projetos gerais, anais. Brasília, UnB, 1994. 266p.

SIMPÓSIO NACIONAL DE LEITURA, 1994. Rio de Janeiro. *Leitura, saber e cidadania*. Rio de Janeiro: PROLER: Centro Cultural Banco do Brasil, 1994. 215p.

SNYDERS, Georges. *Heureux à l'Université: étude à partir de quelques biographies*. Paris: Nathan, 1993.

TECNOLOGIA EDUCACIONAL. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, v.23, n.1 19/120, jul./out.1994; v.23, n.121, nov/dez. 1994.

VALERIEN, Jean. *Gestão da escola pública: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento*/Jean Valerien, José Augusto Dias. São Paulo: Cortez; [Paris] UNESCO; [Brasília]: MEC, 1993.

ÍNDICE DO VOLUME 74

Este índice refere-se às matérias do volume 74 (números 176, 177, 178) da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Divide-se em duas partes, de acordo com os diferentes pontos de acesso: índice de Autores e índice de Assuntos.

Quanto ao índice de Autores:

- . arrolados pelo último sobrenome; . os colaboradores fazem remissiva para o autor principal; . os livros resenhados têm entrada pelo autor da resenha, com remissiva do autor do livro para o autor da resenha.

Quanto ao índice de Assuntos:

- . rotação das palavras significativas do título;
- . Os termos em maiúsculas — extraídos do Thesaurus Brasileiro de Educação (BRASED) — indicam assuntos não constantes do título.

ÍNDICE DE AUTORES

- AGUIAR, Vera Teixeira de *ver* ZILBERMAN, Regina.
- ALVES, Kleide Márcia Barbosa *ver* RODRIGUES JR., José Florêncio.
- ARDOINO, Jacques. Editorial: de uma ambigüidade própria à pesquisa — ação as confusões mantidas pelas práticas de intervenção. RBEP, v.74 n.178, p.701-712, set./dez. 1993. /seção: Traduções/
- ASCIUTTI, Cacilda M. A formação técnico-profissional e a pedagogia da fábrica nas indústrias químicas do Grande ABC — São Paulo. RBEP, v.74, n.176, p.200-205, jan./abr.1993. /seção: Notas de pesquisa/
- ÁVILA, Aretê Porciúncula, BERLITZ, Angela Maria Jacobus, HEINEMANN, Carmo, WAIKERRITT, Heinz Horst von, BECKER, Renato Eugênio GRINGS, Rosa Maria, DETSCH, Rudolfô José. Instrumentação para o ensino de Física em níveis de 1^o e 2^o graus. RBEP, v.74, n.178, p.735-737, set./dez. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- BARRADAS^ Mary Suely S. *ver* TIRIBA, Léa.
- BARROS^ Mari Nilza Ferrari de, SANTOS, Ronilda Aparecida Cordioll. O envolvimento de universitários em movimentos religiosos. RBEP, v.74, n.178, p.723-728, set./dez. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- BECK Fábio de Lima *ver* OTT, Margot Bertoluci.
- BECKER, Fernando *ver* ZIEBELL, Clair Ribeiro.
- BECKER, Renato Eugênio *ver* ÁVILA, Aretê Porciúncula.
- BERGER^ Maria Lúcia S. R. *ver* BERGER, Miguel André.
- BERGER Miguel André BERGER, Maria Lúcia S.R. A formação do professor para o ensino de 1^o e 2^o graus em Sergipe. RBEP, v.74, n.176, p.225-230, jan./abr.1993! /seção: Notas de pesquisa/
- BERLITZ, Angela Maria Jacobus *ver* ÁVILA, Aretê Porciúncula.
- BIANCHETTI, Lucídio, JANTSCH, Ari Paulo. Universidade e interdisciplinaridade. RBEP, v.74, n.176, p.25-34 jan./abr.1993. /seção: Estudos/
- BOUFLEUR, José Pedro. /Resenha/ MARQUES, Mario Osório. Conhecimento e modernidade em reconstrução. RBEP, v.74, n. 177, p.467-471, maio/ago. 1993.
- BOUFLEUR, José Pedro *ver* VERZA, Severino Batista /Resenha/
- BRANDÃO, Maria Lúcia Araújo *ver* MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de.
- BRITTO, Jader de Medeiros. INEP: laboratório de idéias em educação no Brasil. RBEP, v.74, n.177, p.475-486, maio/ago. 1993. /seção: Comunicações e informações/
- CARVALHO, Dione Lucchesi de. A matematização feita pelo aluno do curso de suplência de 1^o grau. RBEP, v.74, n. 177, p.447-451, maio/ago. 1993. /seção: Notas de pesquisa/

- CARVALHO, Márcia Siqueira de. Formas de transmissão de conteúdos sobre as mudanças na Cafecultura paranaense. RBEP, v.74, n.176, p.221-225, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- CAVALCANTI, Ednar Carvalho. O ensino médio na realidade brasileira: as possíveis saídas e impasses na execução de seu estudo. RBEP, v.74, n.176 p. 190-195, jan./abr.1993.) seção: Notas de pesquisa/
- CHAGAS, Valnir. Núcleo comum para os currículos do ensino de 2º grau. RBEP, v.74, n. 177, p.385-423, maio/ago. 1993. /seção: Segunda edição/
- COELHO, Pedro Rabelo. O movimento sindical na universidade pública brasileira. RBEP, v.74, n.178, p.555-580, set./dez. 1993. /seção: Estudos/
- COLASANTI, Marina *ver* COSTA Solanilda Nascimento /Resenha/
- COSTA, Messias *ver* MELLO, Ediruald de.
- COSTA, Solanilda Nascimento. / Resenha/COLASANTI, Marina. Ana Z. Aonde vai você? RBEP, v.74, n.178, p.739-742, set. dez.1993.
- COUTINHO» Laura Maria *ver* MENDONÇA, Erasto Fortes.
- CUNHA, Luiz Antônio. Universidade e sociedade: uma nova dependência? RBEP, v.74, n.176, p. 103-110, jan./abr. 1993. /seção: Segunda edição/
- DETSCH, Rudolfo José *ver* ÁVILA, Arete Porciúncula.
- DI PIERRO, Maria Clara *ver* HADDAD, Sérgio.
- DIAS Maria da Graça BB, ROAZZI, Antonio. Raciocínio lógico e escolarização. RBEP, v.74, n. 176, p.73-102, jan./abr. 1993. /seção: Estudos/
- FLEITR Denise de Souza *ver* RODRIGUES JR., José Florêncio.
- FLYVBJERG, Bent. Sócrates não gostava do método de estudo de casos: por que você gostaria? RBEP, v.74, n.177, p.171-384, maio/ago. 1993. /seção: Traduções/
- FONSECA^ João Pedro da. /Resenha/ MAZZOTTA, Marcos J.S. Trabalho docente e formação de professores de educação especial. RBEP, v.74, n.176, p.256-258, jan./abr. 1993
- FRANCO, Maria A. Ciavatta, FRIGOTTO, Gaudêncio. As faces históricas do trabalho: como se constroem as categorias. RBEP, v.74, n.178, p.529-554, set./dez. 1993. /seção: Estudos/
- FREITAS. Décio /Resenha/ STEIN, Ernildo. Orfãos de utopia: a melancolia da esquerda. RBEP, v.74, n.177, p.465-467, maio/
- FREITAS, Maria Virgínia de *ver* HADDAD, Sérgio.
- FREITAS, Rute Cândida de, GLAT, Rosana. Experiências vividas por alfabetizadores no ensino regular do município do Rio de Janeiro. RBEP, v.74, n.178, p.713-717, set./dez. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- FRIGOTTO, Gaudêncio *ver* FRANCO, Maria A. Ciavatta.
- GADOTTI, Moacir *ver* MADURO NETO, Célia Pereira /Resenha/

- GARZ, Detlef. A perda dos paradigmas. Erosão dos paradigmas e sentido de crise na ciência da educação contemporânea. O caso da República Federal da Alemanha RBEP, v.74, n. 176, p. 151-180, jan./abr. 1993. /seção: Questão em debate/
- GLAT, Rosana *ver* Freitas, Rute Cândida de.
- GOHN, Maria da Glória. Demandas populares urbanas no Brasil: Formas educativas da população. RBEP, v.74, n.176, p.51-72, jan./abr. 1993. /seção: Estudos/
- GOMES, Pedro Gilberto. Como as pessoas vêm a televisão. RBEP, v.74, n.178, p.728-735 set./ dez. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- GONCALVES, Eliane, ZANATTA, Mauro. Fala Darcy (ou a história do futuro). RBEP, v.74, n.178, p. 743-750, set./dez. 1993. /seção: Comunicações e informações/
- GRINGS, Rosa Maria *ver* ÁVILA, Aretê Porciúncula.
- HABERMAS, Jurgen. A idéia da universidade: processos de aprendizagem. RBEP, v.74, n.176, p. 111-130, jan./jun. 1993. /seção: Traduções/
- HADDAD, Sérgio, DI PIERRO, Maria Clara, FREITAS, Maria Virgínia de. Perfil do atendimento em alfabetização de jovens e adultos no Estado de São Paulo. RBEP, v.74, n.178. p.495-528. set./ dez. 1993. /seção: Estudos/
- HEINEMANN, Carmo *ver* ÁVILA, Aretê Porciúncula.
- HENRIQUES, Cinira Maria Nóbrega *ver* MENDONÇA, Erasto Fortes.
- HENRIQUES, Vera Maria. Campo educacional: identidade científica e interdisciplinaridade. RBEP, v.74 n.178, p.655-680, set./dez. 1993. /seção: Questão em debate/
- HENRIQUES, Vera Maria P. de Miranda. Sobre a resenha "A crise dos paradigmas" de Waldemar de Gregori. RBEP, v.74, n.176 p. 181 -184, jan./abr. 1993. /seção: Questão em debate/
- JANTSCFL, Ari Paulo *ver* BIANCHETTI, Lucídio.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Livros didáticos: obstáculos verbais e substancialistas ao aprendizado da ciência química. RBEP, v.74, n.177, p.309-334 maio/ago. 1993. /seção: Estudos/
- MACHADO, Lourdes Marcelino. Ensino agrícola no Estado de São Paulo: introdução ao estudo da relação trabalho-educação. RBEP, v.74, n.176, p.214-221. jan./ abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- MADURO NETO, Célia Pereira. / Resenha/ GADOTTI, Moacir. Escola vivida, escola projetada. RBEP, v.74, .176, p 251-256, jan./abr. 1993.
- MARQUES, Mario Osório *ver* BOUFLEVER, José Pedro /Resenha/
- MATTOS, Carmea Lúcia Guimarães de. BRANDAO, Maria Lúcia Araújo. Projeto TEJA — Tecnologia Educacional para Jovens e Adultos: enfrentando o fracasso escolar. RBEP, v.74, n.177, p.45 1-460, maio/ago. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- MAZZOTTA, Marcos J. S. *ver* FONSECA, João Pedro da /Resenha/

- MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Data venia: comentários sobre "Como Falar em Paradigmas da Educação", de A. A. Rubim RBEP, v.74, n. 178 p.681-700, set./dez. 1993. /seção: Questão em debate/
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Formação de professores: racionalidades em disputa. RBEP, v.74, n.177, p.279-308, maio/ago. 1993. /seção: Estudos/
- MELLO, Ediruald de, COSTA, Messias. Padrões mínimos de oportunidades educacionais: uma proposta. RBEP, v.74, n. 176, p.11-24, jan./abr. 1993. /seção: Estudos/
- MENDONÇA, Erasto Fortes. SANTANA, Arão P. de. HENRIQUES, Cinira Maria Nóbrega, PEREIRA, Eva Waisros, COU-TINHO, Laura Maria. Curso normal no Distrito Federal: processo de mudança. RBEP, v.74, n.176, n.205-214, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- MIGNOT Ana Chrystina Venancio. Decifrando o recado do nome: uma escola em busca de sua identidade pedagógica. RBEP, v.74, n. 178, p.619-638 set./dez. 1993. /seção: Estudos/
- MORAES, Vera Regina Pires *ver* OTT, Margot Bertofuci.
- OTT, Margot Bertoluci, MORAES, Vera Regina Pires, BECK, Fábio de Lima. Profissionalização e cidadania: visão de mundo nas escolas técnicas industriais. RBEP, v.74, n. 176, p.238-242, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- PEREIRA, Eva Waisros *ver* MENDONÇA, Erasto Fortes.
- PIMENTA, Selma Garrido. O estágio como praxis na formação do professor: um estudo sobre o estágio nos cursos de magistério de 2º grau, desenvolvidos nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério(CEFAM) RBEP v.74, n. 176, p. 187-190, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- RANGEL, Mary. E continua o mundo encantado das cartilhas... RBEP, v.74, n.178, p.639-654 set./ dez. 1993. /seção: Estudos/
- RANGEL, Mary. Perspectivas de análise da prática de ensino. RBEP, v.74, n. 177, p.437-42, maio/ago. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- ROAZZI, Antonio *ver* DIAS, Maria da Graça BB.
- RODRIGUES JR., José Florêncio, FLEITH, Denise de Souza, ALVES, Kleide Márcia Barbosa. A dissertação de mestrado: um estudo sobre as interações entre o orientador e o orientando com base em incidentes críticos. RBEP, v.74, n. 177, p.460-463, maio/ago. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- ROLLA, Angela da Rocha *ver* ZILBERMAN, Regina.
- RUBIM, Achylle Alexio. Como falar em paradigmas da educação. RBEP, v.74, n.177, p.425-436, maio/ago. 1993. /seção: Questão em debate/
- SANDER, Benno. Sistemas e anti-sistemas na educação brasileira. RBEP, v.74, n.177, p.335-370 maio/ago. 1993. /seção: Estudos/
- SANTANA, Arão P. de *ver* MENDONÇA, Erasto Fortes.
- SANTOS Romilda Aparecida Cordioli *ver* BARROS, Mari Nilza Ferrari de.

- SCHEIBE, Leda. O ensino de 2º grau em Santa Catarina: um estudo sobre seu principal protagonista — o jovem trabalhador. RBEP, v.74, n.176, p. 185-187, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- SCHMITZ, Egidio. A realidade da preparação para o trabalho na 2ª Região Escolar — São Leopoldo-RS. RBEP, v.74, n.176, p.242-250, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Paradigmas filosóficos e conhecimento da educação: limites do atual discurso filosófico no Brasil na abordagem da temática educacional. RBEP, v.74, n.176, p. 131 -154, jan./abr. 1991/seção: Questão em debate/
- STEIN, Ernildo *ver* FREITAS, Décio /Resenha/
- TAFNER, José. Avaliação da atuação dos professores de 2º grau nas disciplinas de Matemática, Química, Física e Biologia na microrregião do Médio Vale do Itajaí-SC. RBEP, v.74, n.176, p.231-237, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- TIRIBA, Léa, BARRADAS, Mary Suely S. Criança, meio ambiente e cidadania. RBEP v.74, n. 176, p.35-50, jan./abr. 1993. /seção: Estudos/
- VERZA, Severino Batista. /Resenha/ BOUFLEUR, José Pedro. Pedagogia latino-americana: Freire e Dussel. RBEP, v.74, n.177, p.471-474, maio/ago. 1993.
- WACKERRITT, Heinz Horst von *ver* AVILA Arete Porciuncula.
- YANNOULAS, Sílvia Cristina. Educar: uma profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docência en Brasil y Argentina (1870-1930). RBEP, v.74, n. 178, p.717-723, set./dez. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- ZANATTA, Mauro *ver* GONÇALVES, Eliane.
- ZIBAS, Dagmar M.L. Perfil sociocultural de alunos trabalhadores do curso noturno de 2º grau através da análise de seu cotidiano. RBEP, v.74, n.176, p. 195-200, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- ZIEBELL, Clair Ribeiro, BECKER, Fernando. Meninos e meninas de rua: o que sabem e como pensam. RBEP/v.74, n.178, p.581-618, set./dez. 1993. /seção: Estudos/
- ZILBERMAN, Regina, AGUIAR, Vera Teixeira de, ROLLA Angela da Rocha. A literatura infantil na pré-escola. RBEP, v.74, n.177, p.443-446, maio/ago. 1993. /seção: Notas de pesquisa/

ÍNDICE DE ASSUNTOS

- 1870-1930). /Educar: una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docência en Brasil y Argentina (RBEP, v.74, n.178, p.717-723, set./dez. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- 1930). /Educar: una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docência en Brasil y Argentina (1870-. RBEP v.74, n. 178, p.717-723, set./dez.1993. / seção: Notas de pesquisa/
- 2ª Região Escolar — São Leopoldo-RS. /A realidade da preparação para o trabalho na. RBEP, v.74, n.176, p.242-250, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- 1º e 2º graus. /Instrumentação para o ensino de Física em níveis de. RBEP, v.74 n.178; p.735-738, set./dez. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- 1º e 2º graus. /Núcleo comum para os currículos do ensino de. RBEP, v.74 n.177, p.385-423, maio/ago. 1993. /seção: Segunda edição/
- 1º e 2º graus em Sergipe. /A formação do professor para o ensino de. RBEP, v.74 n.176, p.225-230, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- 1º grau. /A matematização feita pelo aluno do curso de suplência de 1º grau. RBEP, v.74, n.177, p.447-451, maio/ago. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- 2º grau através da análise de seu cotidiano. /Perfil sociocultural de alunos trabalhadores do curso noturno de. RBEP, v.74, n.176, p. 195-200, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- 2º grau, desenvolvidos nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). /O estágio como praxis na formação do professor: um estudo sobre o estágio nos cursos de magistério de. RBEP, v.74, n.176, p. 187-190, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- 2º grau em Santa Catarina: um estudo sobre seu principal protagonista — o jovem trabalhador. /O Tensino de. RBEP, v.74, n. 176, p. 185-187, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- 2º grau nas disciplinas de Matemática, Química, Física e Biologia na microrregião do Médio Vale do Itajaí-SC /Avaliação da atuação dos professores de. RBEP, v.74, n.176, p.231-237, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- 2º graus. /Instrumentação para o ensino de Física em níveis de 1º e. RBEP, v.74, n.178, p.735-738. set./dez. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- 2º graus. /Núcleo comum para os currículos de ensino de 1º e. RBEP, v.74 n.177, p.385-423, maio/ago. 1993. /seção: Segunda edição/
- 2º graus em Sergipe. /A formação do professor para o ensino de 1º e. RBEP, v.74 n.176, p.225-230, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- abordagem da temática educacional. / Paradigmas filosóficos e conhecimento da educação: limites do

- atual discurso filosófico no Brasil na. RBEP, v.74, n.176, p.131-154, jan./abr.1993. /seção: Questão em debate/
- acordo nacional. /Educação para Todos. RBEP, v.74, n. 176, p.259-268, jan./abr. 1993. /seção: Comunicações e informações/
- Adultos: enfrentando o fracasso escolar. /Projeto TEJA — Tecnologia Educacional para Jovens e. RBEP, v.74, n. 177, p.451-460, maio/ago. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- adultos no Estado de São Paulo. /Perfil do atendimento em alfabetização de jovens e. RBEP v.74, n. 177, p.495-528, set./dez. 1993. /seção Estudos/
- agrícola no Estado de São Paulo: introdução ao estudo da relação trabalho-educação. /Ensino. RBEP, v.74, n.176, p.214-221. jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- Alemanha. /A perda dos paradigmas. Erosão dos paradigmas e sentido de crise na ciência da educação contemporânea. O caso da República Federal da. RBEP, v.74, n.176, p.151-180, jan./abr.1993. /seção: Questão em debate/
- ALFABETIZAÇÃO. FREITAS, Rute Candida de, GLAT, Rosana. Experiências vividas por alfabetizadores no ensino regular do município do Rio de Janeiro. RBEP, v.74 n.178, p.713-717, set./dez. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- alfabetização de jovens e adultos no Estado de São Paulo. /Perfil do atendimento em. RBEP, v.74, n.178, p.495-528, set./dez. 1993. /seção Estudos/
- alfabetizadores no ensino regular do município do Rio de Janeiro. /Experiências vividas por. RBEP, v.74 n.178, p.713-717, set./dez. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- ALUNO DE SEGUNDO GRAU. SCHEIBE, Leda. O ensino de 2º grau em Santa Catarina: um estudo sobre seu principal protagonista — o jovem trabalhador. RBEP, v.74, n.176, p. 185-187, jan/abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- aluno do curso de suplência de 1º grau. /A matematização feita pelo. RBEP, v.74, n.177, p.447-451, maio/ago. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- ALUNO TRABALHADOR, SCHEIBE, Leda. O ensino de 2º grau em Santa Catarina: um estudo sobre seu principal protagonista — o jovem trabalhador. RBEP, v.74, n.176, p. 185-187, jan/abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- alunos trabalhadores do curso noturno de 2º grau através da análise de seu cotidiano. /Perfil sociocultural de. RBEP, v.74, n. 176, p. 195-200, jan./abr.1993. /seção: Notas de pesquisa/
- ambigüidade própria à pesquisa-ação às confusões mantidas pelas práticas de intervenção. /Editorial: de uma. RBEP v.74, n. 178, p.701-712, set./dez. 1993. /seção: Traduções/
- Ana Z. Aonde vai você? RBEP, v.74, n.178, p.739-742, set./dez. 1993. /seção: Resenhas críticas/
- análise da prática de ensino. /Perspectivas de. RBEP v.74, n.177, p.437-442, maio/ago. 1993. /seção: Notas de pesquisa/

- análise de seu cotidiano. /Perfil socio-cultural de alunos trabalhadores do curso noturno de 2º grau através da análise de seu cotidiano. RBEP, v.74, n. 176, p. 195-200, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- anti-sistemas na educação brasileira. /Sistemas e. RBEP, v.74, n.177, p.335-370, maio/ago. 1993.) /seção: Estudos/
- Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). /O estágio como praxis na formação do professor: um estudo sobre o estágio nos cursos de magistério de 2º grau, desenvolvidos nos Centros de Formação e. RBEP, v.74, n.176, p.187-190, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- aprendizado da ciência química. /Livros didáticos: obstáculos verbais e substancialistas ao. RBEP, v.74, n.177, p.309-334, maio/ago. 1993. /seção: Estudos/
- aprendizagem. /A idéia de universidade: processos de. RBEP, v.74, n. 176, p. 111 -130, jan./abr. 1993. /seção: Traduções/
- Argentina (1870-1930). /Educar: una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docência en Brasil y. RBEP v.74, n. 178, p.717-723, set./dez. f 993. /seção: Notas de pesquisa/
- atendimento em alfabetização de jovens e adultos no Estado de São Paulo. /Perfil do. RBEP, v.74, n.178, p.495-528, set./dez. 1993. /seção: Estudos/
- atuação dos professores de 2º grau nas disciplinas de Matemática, Química, Física e Biologia na microrregião do Médio Vale do Itajaí-SC. /Avaliação da. RBEP, v.74, n.176, p.231-237, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- Avaliação da atuação dos professores de 2º grau nas disciplinas de Matemática, Química, Física e Biologia na microrregião do Médio Vale do Itajaí-SC. UBEP, v.74, n.176, p.231-237, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. MELLO, Ediruald de, COSTA, Messias. Padrões mínimos de oportunidades educacionais: uma proposta. RBEP, v.74, n. 176, p.11-24, jan./abr. 1993. /seção: Estudos/
- Biologia na microrregião do Médio Vale do Itajaí-SC /Avaliação da atuação dos professores de 2º grau nas disciplinas de Matemática, Química, Física e. RBEP, v.74, n. 176, p.231-237, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- Brasil. /INEP: laboratório de idéias em educação no. RBEP, v.74, n.177, p. 475-486, maio/ago. 1993. /seção: Comunicações e informações/
- Brasil: formas educativas da população. /Demandas populares urbanas no. RBEP, v.74, n.176, p.51-72, jan./abr. 1993. /seção: Estudos/
- Brasil na abordagem da temática educacional. /Paradigmas filosóficos e conhecimento da educação: limites do atual discurso filosófico no. RBEP, v.74, n.176, p.131-154, jan./abr. 1993. /seção: Questão em debate/
- Brasil v Argentina (1870-1930). /Educar: una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docência en. RBEP, v.74,

- n.178, p.717-723, set./dez. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- brasileira. /O movimento sindical na universidade pública. RBEP, v.74, n.178, p.555-580, set./dez. 1993. /seção: estudos/
- brasileira. /Sistemas e anti-sistemas na educação. RBEP, v.74, n.177, p.335-370, maio/ago. 1993. /seção: Estudos/
- brasileira: as possíveis saídas e impasses na execução de seu estudo. 70 ensino médio na realidade. RBEP, v.74, n.176, p.190-195, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- Cafecultura paranaense. /Formas de transmissão de conteúdos sobre as mudanças na. RBEP v.74, n. 176, p.221-225, jan./abr.1993. /seção: Notas de pesquisa/
- Campo educacional: identidade científica e interdisciplinaridade. RBEP, v.74, n.178, p. 655-680, set./dez. 1993. /seção: Questão em debate/
- CARREIRA DO MAGISTÉRIO. YANNOULAS, Silvia Cristina. Educar: una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia en Brasil v Argentina (1870-1930). RBEP, v.74, n.178, p.717-723, set./dez. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- cartilhas... /E continua o mundo encantado das. RBEP, v.74, n.178, p.639-654, set./dez. 1993. /seção: Questão em debate/
- categorias. /As faces históricas do trabalho: como se constroem as. RBEP, v.74, n.178, p.529-554, set./dez. 1993. /seção: Estudos/
- CEFAM). /O estágio como praxis na formação do professor, um estudo sobre o estágio nos cursos de magistério de 2º grau, desenvolvidos nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (. RBEP: v.74, n. 176, p.187-190, jan./abr.1993. /seção: Notas de pesquisa/
- Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). /O estágio como praxis na formação do professor: um estudo sobre o estágio nos cursos de magistério de 2º grau, desenvolvidos nos. RBEP, v.74 n.176, p. 187-190, jan./abr.1993. /seção: Notas de pesquisa/
- cidadania. /Criança, meio ambiente e. RBEP, v.74, n.176, p.35-50, jan./abr. 1993./seção: Estudos/
- cidadania: visão de mundo nas escolas técnicas industriais. /Profissionalização e. RBEP, v.74, n.176, p.238-242, jan./abr.1993! /seção: Notas de pesquisa/
- ciência da educação contemporânea. O caso da República Federal da Alemanha. /A perda dos paradigmas. Erosão dos paradigmas e sentido de crise na. RBEP, v.74, n.176, p.151-180, jan./abr.1993. /seção: Questão em debate/
- ciência química. /Livros didáticos: obstáculos verbais e substancialistas ao aprendizado da. RBEP, v.74, n.177, p.309-334, maio/ago. 1993. /seção: Estudos.
- científica e interdisciplinaridade. / Campo educacional: identidade. RBEP, v.74 n.178, p.655-680, set./dez. 1993. /seção: Questão em debate/
- comentários sobre "Como Falar em Paradigmas da Educação", de A. A. Rubim. /Data venia:. RBEP, v.74,

- n.178, p.681-700, set./dez. 1993. /
seção Questão em debate/
- Como as pessoas veem a televisão.
RBEP, v.74, n.178 p.728-735,
set./dez. 1993. /seção: Notas de
pesquisa/
- "Como Falar em Paradigmas da
Educação", de A.A. Rubim. /Data
venia: comentários sobre. RBEP,
v.74, n. 178, pp.681-700, set./
dez. 1993. /seção: Questão em de-
bate/
- conhecimento da educação: limites do
atual discurso filosófico no Brasil
na abordagem da temática educa-
cional. /Paradigmas filosóficos e.
RBEP, v.74, n.176, p.131-154,
jan./abr. 1993. /seção: Questão em
debate/
- Conhecimento e modernidade em
reconstrução. RBEP, v.74, n. 177,
p.467-471, maio/ago. 1993. /
seção: Resenhas críticas/
- constróem as categorias. /As faces
históricas do trabalho: como se.
RBEP, v.74 n.178, p.529-554,
set./dez. 1993. /seção: Estudos/
- CONSTRUÇÃO DO CONHECI-
MENTO. ZIEBELL, Clair Ri-
beiro, BECKER, Fernando. Me-
ninos e meninas de rua: o que
sabem e como pensam. RBEP,
v.74 n.178, p.581-618 set./ dez.
1993. /seção: Estudos/
- conteúdos sobre as mudanças na
Cafeicultura paranaense. /Formas
de transmissão de. RBEP, v.74,
n.176, p. 221-225, jan./abr.1993.
/seção: Notas de pesquisa/
- continua o mundo encantado das
cartilhas... /E. RBEP v.74, n.178,
p.639-654, set./dez. 1993. /seção:
Questão em debate/
- cotidiano. /Perfil sociocultural de
alunos trabalhadores do curso
noturno de 2º grau através da
análise de seu. RBEP, v.74, n. 176,
p. 195-200, jan./abr.f 993. /seção:
Notas de pesquisa/
- Criança, meio ambiente e cidadania.
RBEP, v.74, n. 176 p.35-50, jan./
abr. 1993. /seção: Estudos/
- CRISE DA EDUCAÇÃO. GON-
CALVES, Eliane; ZANATTA,
Mauro. Fala Darcy (ou a história
do futuro). RBEP, v.74, n.178,
p.743-750, set./dez. 1993. /seção:
Comunicações e informações/
- crise dos paradigmas" de Waldemar de
Gregori. /Sobre a resenha "A. RBEP,
v74 n. 176, p. 181-184 jan./abr. 1993.
/seção: Questão em debate/
- crise na ciência da educação contem-
porânea. O caso da República
Federal da Alemanha. /A perda
dos paradigmas. Erosão dos
paradigmas e sentido de. RBEP,
v.74, n.176, p.151-180, jan./ abr.
1993. /seção: Questão em debate/
- CURRÍCULO. CARVALHO, Márcia
Siqueira de. Formas de trans-
missão de conteúdos sobre as
mudanças na Cafeicultura parana-
ense. RBEP, v.74 n.176, p.221-
225, jan./abr. 1993. /seção: Notas
de pesquisa/
- CURRÍCULO. OTT Margot Berto-
luci, MORAES, Vera Regina
Pires, BECK, Fábio de Lima.
Profissionalização e cidadania:
visão de mundo nas escolas
técnicas industriais. RBEP, v.74,
n.176, p.238-242, jan./abr.1993.
/seção: Notas de pesquisa/
- currículos do ensino de 1º e 2º graus. /
Núcleo comum para os. RBEP,

- v.74 n.177, p.385-423, maio/ago. 1993. /seção: Segunda edição/
- curso de suplência de 1º grau. /A matematização feita pelo aluno. RBEP, v.74, n.177, p.447-451, maio/ago. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- CURSO NORMAL. BERGER, Miguel André, BERGER, Maria Lúcia S.R. A formação do professor para o ensino de 1º e 2º graus em Sergipe. RBEP, v.74, n. 176, P.225-231, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- Curso normal no Distrito Federal: processo de mudança. RBEP, v.74, n.176, p.205-214, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- CURSO NOTURNO. SCHEIBE, Leda. O ensino de 2º grau em Santa Catarina: um estudo sobre seu principal protagonista — o jovem trabalhador. RBEP, v.74, n.176, p. 185-187, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- curso noturno de 2º grau através da análise de seu cotidiano. /Perfil sociocultural de alunos trabalhadores do. RBEP, v.74, n.176, p. 195-200, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- curso de magistério de 2º grau, desenvolvidos nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). /O estágio como praxis na formação do professor: um estudo sobre o estágio nos. RBEP, v.74 n.176, p.187-190, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- Darcy (pu a história do futuro). /Fala. "RBEP, v.74, n.178, p.743-750, set./dez. 1993. /seção: Comunicações e informações/
- Data venia: comentários sobre "Como Falar em Paradigmas da Educação", de A. A. Rubim. RBEP, v.74, n. 178, D.681-700, set./dez. 1993. /seção: Questão em debate/
- Decifrando o recado do nome: uma escola em busca de sua identidade pedagógica. RBEP, v.74, n.178, p.619-638, set./dez. 1993. /seção: Estudos/
- Demandas populares urbanas no Brasil: formas educativas da população. RBEP, v.74, n. 176, p.51-72, jan./abr. 1993. /seção: Estudos/
- DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO. MELLO, Ediruald de, COSTA, Messias. Padrões mínimos de oportunidades educacionais: uma proposta. RBEP, v.74, n. 176, p. 1 f-24, jan./abr. 1993. /seção: Estudos/
- dependência? /Universidade e sociedade: uma nova. RBEP, v.74, n.176, p.103-110, jan./abr.1993. /seção: Segunda edição/
- DESEMPENHO DOCENTE. TAFNER, José. Avaliação da atuação dos professores de 2º grau nas disciplinas de Matemática, Química, Física e Biologia na microrregião do Médio vale do Itajaí-S. RBEP, v.74, n.176, p.231-237, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- DESENVOLVIMENTO COGNITIVO. CARVALHO, Dione Lucchesi de. A matematização feita pelo aluno do curso de suplência de 1º grau. RBEP, v.74, n.177, p.447-451, maio/ago. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- DIDÁTICA. RANGEL, Mary. Perspectivas de análise da prática de ensino. RBEP, v.74, n. 177, p.437-

- 442, maio/ago. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- disciplinas de Matemática, Química, Física e Biologia na microrregião do Médio Vale do Itajaí-SC. / Avaliação da atuação dos professores de 2º grau nas. RBEP, v.74, n.176, p.231-237, jan./abr.1993. /seção: Notas de pesquisa/
- discurso filosófico no Brasil na abordagem da temática educacional. / Paradigmas filosóficos e conhecimento da educação: limites do atual. RBEP, v.74, n.176, p.131-154, jan./abr. 1993. /seção: Questão em debate/
- disputa. /Formação de professores: racionalidades em. RBEP, v.74, n. 177, p.279-308, maio/ago. 1993. /seção: Estudos/
- dissertação de mestrado: um estudo sobre as interações entre o orientador e o orientando com base em incidentes críticos. /A. RBEP, v.74, n.177, p.460-463, maio/ago. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- Distrito Federal: processo de mudança. /Curso normal no. RBEP, v.74, n.176, p.205-214, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- docência em Brasil y Argentina (1870-1930). /Educar: una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y là. RBEP, v.74, n.178, p.717-723, set./dez. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- docente e formação de professores de educação especial. /Trabalho. RBEP, v.74, n.176, p.256-258, jan./abr. 1993. /seção: Resenhas críticas/
- Dussel. /Pedagogia latino-americana: Freire e RBEP, v.74, n.177, p.471-474, maio/ago. 1993. /seção: Resenhas críticas/
- Editorial: de uma ambigüidade própria à pesquisa-ação às confusões mantidas pelas práticas de intervenção. RBEP, v.74, n.178, p.701-712, set./dez. 1993. /seção: Traduções/
- educação. /Como falar em paradigmas da educação. RBEP, v.74, n.177, p.425-436, maio/ago. 1993. /seção: Questão em debate/
- educação brasileira. /Sistemas e anti-sistemas na. RBEP, v.74, n.177, p.335-370, maio/ago.1993. /seção: Estudos/
- educação contemporânea. O caso da República Federal da Alemanha. /A perda dos paradigmas. Erosão dos paradigmas e sentido de crise na ciência da. RBEP, v.74, n.176, p.151-180, jan./abr. 1993. /seção: Questão em debate/
- EDUCAÇÃO DA MULHER. COSTA Solanilda Nascimento /Resenha/ COLASANTI, Marina. Ana Z. Aonde vai você? RBEP, v.74, n.178, p.739-742, set./dez. 1993.
- Educação", de A.A. Rubim. /Data venia: comentários sobre "Como Falar em Paradigmas da. RBEP, v.74, n.178, p.681-700, set./dez. 1993. /seção: Questão em debate/
- EDUCAÇÃO E CULTURA. GOHN, Maria da Glória. Demandas populares urbanas no Brasil: formas educativas da população. RBEP, v.74, n.176, p.51-72, jan./abr. 1993. /seção: Estudos/
- EDUCAÇÃO E TRABALHO. FRANCO Maria A Ciavatta, FRIGOTTO, Gaudêncio. As faces

- históricas do trabalho: como se constroem as categorias. RBEP, v.74 n. 178, p.529-554, set./dez. 1993. /seção: Estudos/
- educação especial. /Trabalho docente e formação de professores de. RBEP, v.74 n.176, p.256-258, jan./abr. 1993. /seção: Resenhas críticas/
- EDUCAÇÃO INFORMAL. GOHN, Maria da Glória. Demandas populares urbanas no Brasil: formas educativas da população. RBEP, v.74, n.176 p.51-72, jan./abr. 1993. /seção: Estudos/
- EDUCAÇÃO INTEGRAL. TIRIBA, Léa; BARRADAS, Mary Suely S. Criança, meio ambiente e cidadania. RBEP v.74, n. 176, p.35-50, jan./abr. 1993. /seção: Estudos/
- EDUCAÇÃO LIBERTADORA. VERZA, Severino Batista /Resenha/ BOUFLEUR, José Pedro. Pedagogia latino-americana: Freire e Dussel. RBEP, v.74, n.177, p.471-474, maio/ago. 1993.
- educação: limites do atual discurso filosófico no Brasil na abordagem da temática educacional. /Paradigmas filosóficos e conhecimento da RBEP, v.74, n.176, p.131-154, jan./abr. 1993. /seção: Questão em debate/
- educação no Brasil. /INEP: laboratório de idéias em. RBEP, v.74, n.177, p.475-486, maio/ago. 1993. /seção: Comunicações e informações/
- Educação para Todos: acordo nacional. RBEP, v.74, n.176, p.259-268, jan./abr. 1993. /seção: Comunicações e informações/
- EDUCAÇÃO POPULAR. GOHN, Maria da Glória. Demandas populares urbanas no Brasil: formas educativas da população. RBEP, v.74, n. 176 p.51-72, jan./abr. 1993. /seção: Estudos/
- EDUCAÇÃO POPULAR. MADURO NETO, Célia Pereira /Resenha/ GADOTTI, Moacir. Escola vivida, escola projetada. RBEP, v.74, n.176, p.251-256, jan./abr. 1993.
- EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR. TIRIBA, Léa, BARRADAS, Mary Suely S. Criança, meio ambiente e cidadania. RBEP v.74, n.176, p.35-50, jan./abr. 1993. /seção: Estudos/
- educacionais: uma proposta. /Padrões mínimos de oportunidades. RBEP, v.74, n. 176, p.1-24, jan./abr. 1993. /seção: Estudos/
- educacional. /Paradigmas filosóficos e conhecimento da educação: limites do atual discurso filosófico no Brasil na abordagem da temática. RBEP, v.74, n.176, p.131-154, jan./abr. 1993. /seção: Questão em debate/
- educacional: identidade científica e interdisciplinaridade. /Campo. RBEP, v.74, n.178, p.655-680, set./dez. 1993. /seção: Questão em debate/
- Educacional para Jovens e Adultos: enfrentando o fracasso escolar. /Projeto TEJA — Tecnologia. RBEP, v.74, n.177, p.451-460, maio/ago. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- educativas da população. /Demandas populares urbanas no Brasil: Formas. RBEP, v.74, n.176, p.51-72, jan./abr. 1993. /seção: Estudos/
- Educar: una profesión de mujeres? La feminización del profesorado y la docencia en Brasil y Argentina (1870-1930). RBEP, v.74 n. 178,

- p.717-723, set./dez. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- enfrentando o fracasso escolar. /Projeto TEJA — Tecnologia Educacional para Jovens e Adultos. RBEP, v.74, n. 177, p.451-460, maio/ago. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- ensino. /Perspectivas de análise da prática de. RBEP, v.74, n.177, p.437-442, maio/ago.1993. /seção: Notas de pesquisa/
- Ensino agrícola no Estado de São Paulo: introdução ao estudo da relação trabalho-educação. RBEP, v.74, n.176, p.214-221, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- ensino de 1º e 2º graus. /Núcleo comum para os currículos do. RBEP, v.74, n.177, p.385-423, maio/ago. 1993. /seção: Segunda edição/
- ensino de 1º e 2º graus em Sergipe. /A formação do professor para o. RBEP, v.74, n.176, p.225-230, jan./abr.1993. /seção: Notas de pesquisa/
- ensino de 2º grau em Santa Catarina: um estudo sobre seu principal protagonista — o jovem trabalhador. /O. RBEP, v.74, n.176, p.185-187, jan./abr.1993. /seção: Notas de pesquisa/
- ensino de Física em níveis de 1º e 2º graus. /Instrumentação para o. RBEP, v.74, n.178, p.735-738, set./dez. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- ENSINO DE PRIMEIRO GRAU. CARVALHO Márcia Siqueira de. Formas de transmissão de conteúdos sobre as mudanças na Cafeicultura paranaense. RBEP, v.74, n.176, p.221-225 jan/abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- ENSINO DE SEGUNDO GRAU. CARVALHO Márcia Siqueira de. Formas de transmissão de conteúdos sobre as mudanças na cafeitura paranaense. RBEP, v.74, n.176, p.221-225, jan./abr. 1993. /seção: ilotas de pesquisa/
- ENSINO DE SEGUNDO GRAU. CAVALCANTI, Ednar Carvalho. O ensino médio na realidade brasileira: as possíveis saídas e impasses na execução de seu estudo. RBEP, v.74, n.176, p.190-195, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- ENSINO DE SEGUNDO GRAU. TAFNER, José. Avaliação da atuação dos professores de 2º grau nas disciplinas de Matemática, Química, Física e Biologia na microrregião do Médio Vale do Itajaí-SC. RBEP, v.74, n.176, p.231-237, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- ENSINO DE SEGUNDO GRAU. ZIBAS, Dagmar ML. Perfil sociocultural de alunos trabalhadores do curso noturno de 2º grau através da análise de seu cotidiano. RBEP, v.74, n.176, p.195-200, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- ENSINO INDUSTRIAL. OTT, Margot Bertoluci, MORAES, Vera Regina Pires, BECK, Fábio de Lima. Profissionalização e cidadania: visão de mundo nas escolas técnicas industriais. RBEP, v.74, n.176, p.238-242, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- ensino médio na realidade brasileira: as possíveis saídas e os impasses na execução de seu estudo. /O. RBEP, v.74, n.176, p.190-195, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/

- ensino regular do município do Rio de Janeiro. /Experiências vividas por alfabetizadores no. RBEP, v.74, n.178, p.713-717, set./dez. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- ENSINO SUPERIOR. CUNHA, Luiz Antônio. Universidade e sociedade: uma nova dependência? RBEP, v.74, n.176, p. 103-110, jan.? abr. 1993. /seção: Segunda edição/
- ENSINO TÉCNICO. SCHMITZ, Egídio. A realidade da preparação para o trabalho na 2ª Região Escolar — São Leopoldo-RS. RBEP, v.74, n.176, p.242-250, jan./abr.1993. /seção: Notas de pesquisa/
- envolvimento de universitários em movimentos religiosos. /O. RBEP. v.74, n.178, p.723-728. set.? dez. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO. GARZ Detlef. A perda dos paradigmas. Erosão dos paradigmas e sentido de crise na ciência da educação contemporânea. O caso da República Federal da Alemanha. RBEP, v.74, n.176, p. 151 -180, jan./abr. 1993. /seção: Questão em debate/
- EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO. HENRIQUES, Vera Maria P. de Miranda. Sobre a resenha "A crise dos paradigmas" de Waldemar de Gregori. RBEP v.74, n.176 p.181-184, jan./abr. 1993. /seção: Questão em debate/
- EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO. MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Data venia: comentários sobre "Como Falar em Paradigmas da Educação", de A.A. Rubim. RBEP v.74, n. 178, p.681 -700, set./dez. 1993. /seção: Questão em debate/
- EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO. RUBIM, Achylle Alexio. Como falar em paradigmas da educação. RBEP, v.74 n.177, p.425-436, maio/ago. 1993. ? seção: Questão em debate/
- EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO. SEVERINO, Antônio Joaquim. Paradigmas filosóficos e conhecimento da educação: limites do atual discurso filosófico no Brasil na abordagem da temática educacional. RBEP, v.74, n.176, p. 131-154, jan./abr. 1993./seção Questão em debate/
- Erosão dos paradigmas e sentido de crise na ciência da educação contemporânea. O caso da República Federal da Alemanha. /A perda dos paradigmas. RBEP, v/4, n.176, P 151-180, jan./abr. 1993. /seção: Questão em debate/
- escola em busca de sua identidade pedagógica. /Decifrando o recado do nome: uma. RBEP, v.74, n. 178, p.619-638, set./dez. 1993. /seção: Estudos/
- ESCOLA NORMAL. BERGER Miguel André, BERGER, Maria Lúcia S.R. A formação do professor para o ensino de 1º e 2º graus em Sergipe. RBEP, v.74, n.176. p.225-230), jan./abr.1993. /seção: Notas de pesquisa/
- escola projetada. /Escola vivida. RBEP, v.74, n. 176, p.251-256, jan./abr. 1993. /seção: Resenhas críticas/
- ESCOLA REGIONAL DE MERITI. MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. decifrando o recado do nome: uma escola em busca de sua identidade pedagógica. RBEP, v.74 n.178, p.619-638 set.? dez. 1993. /seção: Estudos/

- Escola vivida, escola projetada. RBEP, v.74, n.176, p.251-256, jan./abr. 1993. /seção: Resenhas críticas/
- escolarização. /Raciocínio lógico e. RBEP, v.74, n.176, p.72-103, jan./abr. 1993. /seção: Estudos/
- escolas técnicas industriais. /Profissionalização e cidadania: visão de mundo das. RBEP, v.74, n.176, p.238-242, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- esquerda. /Órfãos de utopia: a melancolia da. RBEP, v.74, n.177, p.465-467, maio/ago. 1993. /seção: Resenhas críticas/
- estágio como praxis na formação do professor, um estudo sobre o estágio nos cursos de magistério de 2º grau desenvolvidos nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). /O RBEP, v.74, n.176, p.187-190, jan./abr.1993. /seção: Notas de pesquisa/
- estágio nos cursos de magistério de 2º grau, desenvolvidos nos Centros e 5Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). /O estágio como praxis na formação do professor: um estudo sobre o. RBEP, v.74, n.176, p.187-190, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO. BARROS, Mari Nilza Ferrari de. SANTOS, Romilda Aparecida Cordioll. O envolvimento de universitários em movimentos religiosos. RBEP, v.74, n.178, p.723-728, set./dez. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- estudo. /O ensino médio na realidade brasileira: as possíveis saídas e os impasses na execução de seu. RBEP, v.74, n.176, p.190-195, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- estudo da relação trabalho-educação. / Ensino agrícola no Estado de São Paulo: introdução ao. RBEP, v.74, n.176, p.214-221, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- estudo de casos :por que você gostaria? / Sócrates nao gostava do método de. RBEP, v.74, n.177, p.371-384, maio/ago. 1993. /seção: Traduções/
- estudo sobre as interações entre o orientador e o orientando com base em incidentes críticos. /A dissertação de mestrado: um. RBEP, v.74, n.177, p.460-463, maio/ago. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- estudo sobre o estágio nos cursos de magistério de 2º grau, desenvolvidos nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). O estágio como praxis na formação do professor: um. RBEP, v.74, n.176, p.187-190, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- estudo sobre seu principal protagonista — o jovem trabalhador. /O ensino de 2 grau em Santa Catarina: um. RBEP, v.74, n.176, p.185-187, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- execução de seu estudo. /O ensino médio na realidade brasileira: as possíveis saídas e os impasses na. RBEP, v.74, n.176, p.190-195, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- Experiências vividas por alfabetizadores no ensino regular do município do Rio de Janeiro. RBEP, v.74, n.173,

- p.713-717, set./dez. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- fábrica nas indústrias químicas do Grande ABC — São Paulo. /A formação técnico-profissional e a pedagogia da. RBEP, v.74, n. 176, p.200-705, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- faces históricas do trabalho: como se constroem as categorias. /As. RBEP, v.74, n.178f p.529-554, set./dez. 1993. /seção: Estudos/
- Fala Darcy (ou a história do futuro). RBEP, v.74, n. 178, 743-750, set./dez. 1993. /seção: Comunicações e informações/
- feminización del normalismo y la docencia en Brasil y Argentina (1870-1930). /Educar: una profesión de mujeres? La. RBEP, v.74, n.178, p 717-723, set./dez. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- FILOSOFIA. BOUFLEUPv. José Pedro /Resenha/ MARQUES, Mario Osório. Conhecimento e modernidade em reconstrução. RBEP, v.74 n.177, p.467-471 maio/ago. 1993. /seção: Resenhas críticas/
- filosófico no Brasil na abordagem da temática educacional. /Paradigmas filosóficos e conhecimento da educação: limites do atual discurso. TR.BEP, v.74, n.176, p. 131-154, jan./abr.1993. /seção: Questão em debate/
- filosóficos e conhecimento da educação: limites do atual discurso filosófico no Brasil na abordagem da temática educacional. /Paradigmas. RBEP, v.74, n.176, p.131-154, jan./abr. 1991 /seção: Questão em debate/
- Física e Biologia na microrregião do Médio Vale do Itajaí-SC. /Avaliação da atuação dos professores de 2º grau nas disciplinas de Matemática, Química,. RBEP, v.74, n.176, p.231-237, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- Física em níveis de 1º e 2º graus. /Instrumentação para o ensino de. RBEP, v.74, n.178, p.735-738, set./dez. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- formação de professores de educação especial. /Trabalho docente e. RBEP, v.74, n. 176. p.256-258, jan./abr. 1993. /seção: Resenhas críticas/
- Formação de professores: racionalidades em disputa. RBEP, v.74, n.177, p.279-308, maio/ago. 1993. /seção: Estudos/
- formação do professor para o ensino de 1º e 2º graus em Sergipe. /A. RBEP, v.74 n.176, p.223-230, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- formação do professor: um estudo sobre o estágio nos cursos de magistério de 2º grau, desenvolvidos nos Centros de Fomiação e Aperfeiçoamento do Magisterio (CEFAM). /O estágio como praxis na. RBEP, v.74n.176, p 187-190 jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- formação técnico-profissional e a pedagogia da fábrica nas indústrias químicas do Grande ABC — São Paulo. /A. RBEP, v.74, n. 176, p.200-205, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- FORMADORES DE PROFESSORES. MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Formação de professores:

- racionalidades em disputa. RBEP, V.74, n.177, p.279-308, maio/ago. 1993. /seção: Estudos/
- Formas de transmissão de conteúdos sobre as mudanças na Cafeicultura paranaense. RBEP, v.74, n.176, p.221-225, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- formas educativas da população. / Demandas populares urbanas no Brasil. RBEP, v.74, n.176, p.51-72, jan./abr. 1993. /seção: Estudos/
- fracasso escolar. /Projeto TEJA — Tecnologia Educacional para Jovens e Adultos: enfrentando o. RBEP, v.74, n.177, p.451-460, maio/ago. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- Freire e Dussel. /Pedagogia latino-americana. RBEP, v.74, n.177, p.471-474, maio/ago. 1993. /seção: Resenhas críticas/
- futuro). /Fala Darcy (ou a história do. RBEP, v.74, n.178, p.743-750, set./dez. 1993. /seção: Comunicações e informações/
- GADOTTI, Moacir. MADURO NETO, Célia Pereira /Resenha/ GADOTTI, Moacir. Escola vivida, escola projetada. RBEP, v.74, n.176, p.251-256, jan./abr. 1993.
- Grande ABC — São Paulo. /A formação técnico-profissional e a pedagogia da fábrica nas indústrias químicas do. RBEP, v.74, n.176, p.200-205, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- Gregori. /Sobre a resenha "A crise dos paradigmas" de Waldemar de. RBEP, v.74, n.176, p.181-184, jan./abr. 1993. /seção: Questão em debate/
- HABILIDADES INTELLECTUAIS. DIAS, Maria da Graça B.B., ROAZZI, Antonio. Raciocínio lógico e escolarização. RBEP, v.74, n.176, p.73-102, jan./abr. 1993. /seção: Estudos/
- HABILITAÇÃO DE SEGUNDO GRAU PARA O MAGISTERIO. PIMENTA, Selma Garrido. O estágio como praxis na formação do professor: um estudo sobre o estágio nos cursos de magistério de 2º grau, desenvolvidos nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). RBEP, v.74, n.176, p.187-190, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. BERGER, Miguel André BERGER, Maria Lúcia S. R. A formação do professor para o ensino de 1º e 2º graus em Sergipe. RBEP, v.74, n.176, p.225-230, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. BRITTO, Jader de Medeiros. INEP: laboratório de idéias em educação no Brasil. RBEP, v.74, n.177, p.475-486, maio/ago. 1993. /seção: Comunicações e informações/
- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. GOHN, Maria da Glória. Demandas populares urbanas no Brasil: formas educativas da população. RBEP, v.74, n.176, p.51-72, jan./abr. 1993. /seção: Estudos/
- história do futuro). /Fala Darcy (ou a. RBEP, v.74, n.178, p.743-750, set./dez. 1993. /seção: Comunicações e informações/
- história do trabalho: como se constroem as categorias. /As faces. RBEP,

- v.74, n.178, p.529-554, set./dez. 1993. /seção: Estudos/
- idéias de universidade: processos de aprendizagem. /A. RBEP, v.74, n.176, p.111-130, jan./abr.1993. /seção: Traduções/
- idéias em educação no Brasil. /INEP: laboratório de. RBEP v.74, n. 177, p.475-486, maio/ago. 1993. /seção: Comunicações e informações/
- identidade científica e interdisciplinaridade. /Campo educacional: RBEP, v.74 n.178, p.655-680, set./dez. 1993. /seção: Questão em debate/
- identidade pedagógica. /Decifrando o recado do nome: uma escola em busca de sua. RBEP, v.74, n.178, p.619-638, set./dez. 1993. /seção: Estudos/
- impasses na execução de seu estudo. / O ensino médio na realidade brasileira: as possíveis saídas e os. RBEP, v.74 n.176, p.190-195, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- incidentes críticos. /A dissertação de mestrado: um estudo sobre as interações entre o orientador e o orientando com base em. RBEP, v.74 n.177, p.460-463, maio/ago. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- industriais. /Profissionalização e cidadania: visão de mundo nas escolas técnicas. RBEP, v.74, n.176, p.238-242, jan./abr.1993. /seção: Notas de pesquisa/
- indústrias químicas do Grande ABC — São Paulo. /A formação técnico-profissional e a pedagogia da fábrica nas. RBEP, v.74, n.176, p.200-205, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- INEP: laboratório de idéias em educação no Brasil. RBEP, v.74, n.177, & 475-486, maio/ago. 1993. /seção: comunicações e informações/
- infantil na pré-escola. /A literatura. RBEP, v.74, n.177, p.443-446, maio/ago. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- Instrumentação para o ensino de Física em níveis de 1º e 2º graus. RBEP, v.74, n.178, p.733-738, set.º dez. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- INTEGRAÇÃO UNIVERSIDADE-SOCIEDADE. CUNHA, Luiz Antônio. Universidade e sociedade: uma nova dependência? RBEP, v.74, n.176, p. 103-110, jan.º abr. 1993. /seção: Segunda edição/
- interações entre o orientador e o orientando com base em incidentes críticos. / A dissertação de mestrado: um estudo sobre as. RBEP v.74, n. 177, p.460-463, maio/ago. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- interdisciplinaridade. /Campo educacional: identidade científica e. RBEP, v.74, n.178, p.655-680, set./dez. 1993. /seção: Questão em debate/
- interdisciplinaridade. /Universidade e. RBEP, v.74, n. 176 p.25-34, jan./abr. 1993. /seção: Estudos/
- intervenção. /Editorial/ de uma ambigüidade própria à pesquisa — ação às confusões mantidas pelas práticas de. RBEP, v.74, n.178, p.701-712, set./dez. 1993. /seção: Traduções/
- introdução ao estudo da relação trabalho-educação. /Ensino agrícola no Estado de São Paulo: RBEPv.74, n.176, p.214-221, jan./abr.1993. /seção: Notas de pesquisa/

- Itajaí-SC. /Avaliação da atuação dos professores de 2º grau nas disciplinas de Matemática, Química, Física e Biologia na microrregião do médio Vale do. RBEP, v.74, n.176, p.231-237, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- jovem trabalhador. /O ensino de 2º grau em Santa Catarina: um estudo sobre seu principal protagonista —. RBEP, v.74, n.176, p.185-187, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- Jovens e Adultos: enfrentando o fracasso escolar. /Projeto TEJA — Tecnologia Educacional para. RBEP, v.74, n.177, p.451-460, maio/ago. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- jovens e adultos no Estado de São Paulo. /Perfil do atendimento em alfabetização de. RBEP, v.74, n.178, p.495-528, set./dez. 1993. /seção: Estudos/
- laboratório de idéias em educação no Brasil. /INEP: RBEP, v.74, n.177, p.475-486, maio/ago. 1993. /seção: Comunicações e informações/
- latino-americana: Freire e Dussel. /Pedagogia. RBEP, v.74, n.177, p.471-474, maio/ago.1993.) /seção: Resenhas críticas/
- limites do atual discurso filosófico no Brasil na abordagem da temática educacional. /Paradigmas filosóficos e conhecimento da educação: RBEP, v.74 n.176, p.131-154, jan./abr. 1991 /seção: Questão em debate/
- literatura infantil na pré-escola. /A. RBEP, v.74, n.177, p.443-446, maio/ago. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- Livros didáticos: obstáculos verbais e substancialistas ao aprendizado da ciência química. RBEP, v.74, n.177, p.309-334, maio/ago. 1993. /seção: Estudos/
- lógico e escolarização. /Raciocínio. RBEP, v.74, n.176, p.72-103, jan./abr. 1993. /seção: Estudos/
- MAGISTÉRIO. MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Formação de professores: racionalidades em disputa. RBEP, v.74, n.177, p.279-308 maio/ago. 1993. /seção: Estudos/
- Magistério de 2º grau, desenvolvidos nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). /O estágio como praxis na formação do professor: um estudo sobre o estágio nos cursos de. RBEP, v.74, n.176, p.187-190, jan./mar. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- Matemática, Química, Física e Biologia na Microrregião do Médio Vale do Itajaí-SC. /Avaliação da atuação dos professores de 2º grau nas disciplinas de. RBEP, v.74, n.176, p.231-237, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- matematização feita pelo aluno do curso de suplência de 1º grau. /A. RBEP, v.74, n.177, p.447-451, maio/ago. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- Médio Vale do Itajaí-SC. /Avaliação da atuação dos professores de 2º grau nas disciplinas de Matemática, Química, Física e Biologia na microrregião do. RBEP, v.74, n.176, p.231-237, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- meio ambiente e cidadania. /Criança,. RBEP, v.74, n.176, p.35-50, jan./abr. 1993. /seção: Estudos/

- melancolia da esquerda. /Órfãos de utopia: a. RBEP, v.74 n.177, p.465-467, maio/ago. 1993. /seção: Resenhas críticas/
- meninas de rua: o que sabem e como pensam. /Meninos e. RBEP, v.74, n.178, p.581-618, set./dez. 1993. /seção: Estudos/
- Meninos e meninas de rua: o que sabem e como pensam. RBEP, v.74, n.178, p.581-618, set./dez. 1993. /seção: Estudos/
- mestrado: um estudo sobre as interações entre o orientador e o orientando com base em incidentes críticos. /A dissertação de. RBEP, v.74, n.177, p.460-463, maio/ago. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- método de estudo de casos: por que você gostaria? /Sócrates não gostava do. RBEP, v.74, n.177, p.371-384, maio/ago.1993. /seção: Traduções/
- microrregião do Médio Vale do Itajaí-SC. /Avaliação da atuação dos professores de 2º grau nas disciplinas de Matemática, Química, Física e Biologia na. RBEP, v.74, n.176, p.231-237, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- modernidade em reconstrução. /Conhecimento e. RBEP, v.74, n.177, p.467-471, maio/ago. 1993. /seção: Resenhas críticas/
- movimento sindical na universidade pública brasileira. IO. RBEP, v.74, n. 178, p.555-580 set./dez. 1993. /seção: Estudos/
- movimentos religiosos. /O envolvimento de universitários em. RBEP, v.74, n.178, p. 723-728, set./dez. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- mudança. /Curso normal no Distrito Federal: processo de. RBEP, v.74, n.176, p.205-214, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- mudanças na Cafeicultura paranaense. /Formas de transmissão de conteúdo sobre as. RBEP, v.74, n.176, p. 221-225, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- mujeres? La feminización del normalismo y la docencia en Brasil y Argentina (1870-1930). /Educar: una profesión de. RBEP, v.74, n.178, p.717-723, set./dez. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- mundo encantado das cartilhas... /E continua o. RBEP, v.74, n.178, p.639-654, set./dez. 1993. /seção: Questão em debate/
- município do Rio de Janeiro. /Experiências vividas por alfabetizadores no ensino regular do. RBEP, v.74, n.178, p.71X-717, set./dez. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- níveis de 1º e 2º graus. /Instrumentação para o ensino de Física em. RBEP, v.74, n.178, p.735-738, set./dez. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- nome: uma escola em busca de sua identidade pedagógica. /Decifrando o recado do. K.BEP, v.74, n.178, p.619-638, set./dez. 1993. /seção: Estudos/
- normal no Distrito Federal: processo de mudança. /Curso. RBEP, v.74, n.176, p.205-214, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- normalismo y la docencia en Brasil y Argentina (1870-1930). /Educar: una profesión de mujeres? La feminización del. RBEP, v.74, n.178, p.717-723, set./dez. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- noturno de 2º grau através da análise de seu cotidiano. /Perfil sociocul-

- tural de alunos trabalhadores do curso. RBEP, v.74, n.176, p.195-200, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- Núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. RBEP, v.74, n.177, p.385-423, maio/ago. 1993. /seção: Segunda edição/
- obstáculos verbais e substancialistas ao aprendizado da ciência química. / Livros didáticos:. RBEP, v.74, n.177, p.309-334, maio/ago. 1993. /seção: Estudos/
- oportunidades educacionais: uma proposta. /Padrões mínimos de. RBEP, v.74, n. 176, p. 11-24, jan./abr. 1993. /seção: Estudos/
- Órfãos de utopia: a melancolia da esquerda. RBEP, v.74 n.177, p.465-467, maio/ago. 1993. /seção: Resenhas críticas/
- orientador e o orientando com base em incidentes críticos. /A dissertação de mestrado: um estudo sobre as interações entre o. RBEP, v.74, n. 177, p.460-463, maio/ago. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- orientando com base em incidentes críticos. /A dissertação de mestrado: um estudo sobre as interações entre o orientador e o. RBEP, v.74, n. 177, p.460-463, maio/ago. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- Padrões mínimos de oportunidades educacionais: uma proposta. RBEP, v.74 n. 176, p. 11-24, jan./abr. 1993. /seção: Estudos/
- PAPEL DO EDUCADOR. MADURO NETO, Célia Pereira /Resenha/ GADOTTI, Moacir. Escola vivida, escola projetada. RBEP, v.74, n.176, p.251-256, jan./abr. 1993.
- paradigmas. Erosão dos paradigmas e sentido de crise na ciência da educação contemporânea. O caso da República Federal da Alemanha. /A perda dos. RBEP, v.74, n. 176, p. 151-180, jan./abr. 1993. /seção: Questão em debate/
- paradigmas da educação. /Como falar em. RBEP, v.74, n.177, p.425-436, maio/ago. 1993. /seção: Questão em debate/
- Paradigmas da Educação", de A.A. Rubim. /Data venia: comentários sobre "Como Falar em RBEP, v.74 n.178, p.681-700, set./dez. 1993. /seção: Questão em debate/
- paradigmas" de Waldemar de Gregori. /sobre a resenha "A crise aos. RBEP, v.74 n. 76, D. jan./abr. 1993. /seção: Q debate/ .181-184, ucstão em
- Paradigmas filosóficos e conhecimento da educação: limites do atual discurso filosófico no Brasil na abordagem da temática educacional. RBEP, v.74 n. 176, p. 131-154, jan./abr. 1993. /seção: Questão em debate/
- paranaense. /Formas de transmissão de conteúdos sobre as mudanças na Cafeicultura. RBEP, v.74 n.176, p.221-225, jan./abr.1993. /seção: Notas de pesquisa/
- pedagogia da fábrica nas indústrias químicas do Grande ABC — São Paulo. /A formação técnico-profissional e a. RBEP, v.74, n.176, p.200-205, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- PEDAGOGIA DO CONFLITO. MADURO NETO Célia Pereira / Resenha/ GADOTTI, Moacir. Escola vivida, escola projetada. RBEP, v.74, n.176, p. 251-256, jan./abr. 1993.
- Pedagogia latino-americana: Freire e Dussel. RBEP, v.74 n. 177, p.471-

- 474, maio/ago. 1993. /seção: Resenhas críticas/
- pedagógica. /Decifrando o recado do nome: uma escola em busca de sua identidade. RBEP, v.74, n.178, p.619-638, set./dez. 1993. /seção: Estudos/
- pensam. /Meninos e meninas de rua: o que sabem e como. RBEP, v.74, n.178, p.581-618, set./dez. 1993. /seção: estudos/
- PENSAMENTO LÓGICO. CARVALHO, Dione Lucchesi de. A matematização feita pelo aluno do curso de suplência de 1º grau. RBEP, v.74, n.177, p.447-451, maio/ago. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- perda dos paradigmas. Erosão dos paradigmas e sentido de crise na ciência da educação contemporânea. O caso da República Federal da Alemanha. /A. RBER v.74, n.176, p. 151-180, jan./abr. 1993. /seção: Questão em debate/
- Perfil do atendimento em alfabetização de jovens e adultos no Estado de São Paulo. RBEP, v.74, n.178, p.495-528, set./dez. 1993. /seção: Estudos/
- Perfil sociocultural de alunos trabalhadores do curso noturno de 2º grau através da análise de seu cotidiano. RBEP, v.74, n.176, p. 195-200, jan./abr. 1991 /seção: Notas de pesquisa/
- Perspectivas de análise da prática de ensino. RBEP, v.74, n. 177 p.437-442, maio/ago. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- PESQUISA CIENTÍFICA. BIANCHETTI, Lucídio, JANTSCH, Ari Paulo. Universidade e interdisciplinaridade. RBEP, v.74, n.176, P.25-34 jan./abr.1993. /seção: Estudos/
- pesquisa-ação às confusões mantidas pelas práticas de intervenção. /Editorial: de uma ambigüidade própria à. RBEP, v.74, n.178j).701-712, set./dez. 1993. /seção: Traduções/
- peçoas vêm a televisão. /Como as. RBEP, v.74, n.178, p.728-735, set./dez. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- POBREZA. COSTA, Solanilda Nascimento /Resenha/ COLASANTI Marina. Ana Z. Aonde vai você? RBEP, v.74, n.178, p.739-742, set./dez. 1991
- POLÍTICA DA EDUCAÇÃO. CAVALCANTI, Ednar Carvalho. O ensino médio na realidade brasileira: as possíveis saídas e impasses na execução de seu estudo. RBEP, v.74, n.176, p. 190-195, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- POLÍTICA DA EDUCAÇÃO. TIRIBA Léa BARRADAS, Mary Suely S. Criança, meio ambiente e cidadania. RBEP, v.74, n.176, jan./abr. 1993. /seção: Estudos/
- população. /Demandas populares urbanas no Brasil: formas educativas da. RBEP, v.74, n.176, p.51-72, jan./abr. 1993. /seção: Estudos/
- populares urbanas no Brasil: formas educativas da população. /Demandas. RBEP, v.74 n.176, p.51-72, jan./abr. 1993. /seção: Estudos/
- prática de ensino. /Perspectivas de análise da. RBEP, v.74, n.177, p.437-442, maio/ago.1993. /seção: Notas de pesquisa/
- práticas de intervenção. /Editorial: de uma ambigüidade própria à pes-

- quisa-ação às confusões mantidas peias. RBEP, v.74, n.178, p.701-712, set./dez. 1993 /seção: Traduções/
- praxis na formação do professor: um estudo sobre o estágio nos cursos de magistério de 2º grau, desenvolvidos nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). /O estágio como. RBEP, v.74, n.176, p.187-190, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- pré-escola. /A literatura infantil na. RBEP, v.74, n.177, p.443-446, maio/ago. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- preparação para o trabalho na 2ª Região Escolar — São Leopoldo-RS/A realidade da. RBEP, v.74, n.176, p.242-250, jan./abr.1993. /seção: Notas de pesquisa/
- principal protagonista — o jovem trabalhador. /O ensino de 2º grau em Santa Catarina: um estudo sobre seu. RBEP, v.74, n.176, p.185-187, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- processo de mudança. /Curso normal no Distrito Federal: RBEP, v.74, n.176, p.205-214, jan./abr.1993. /seção: Notas de pesquisa/
- processos de aprendizagem. /A idéia de universidade:. RBEP v.74, n. 176, o.III-l 30, jan./abr. 1993. /seção: Traduções/
- profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la decência en Brasil y Argentina (1870-1930). /Educar: una. RBEP v.74, n. 178, p.717-723, set./dez. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- professor para o ensino de 1º e 2º graus em Sergipe. /A formação do. RBEP, v.74, n.176, p.225-230, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- professor: um estudo sobre o estágio nos cursos magistério de 2º grau, desenvolvidos nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). /O estágio como praxis na formação do. **RBEP, v.74**, n.176, p.187-190, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- professores de 2º grau nas disciplinas de Matemática, Química, Física e Biologia na microrregião do Médio Vale do Itajaí-SC. /Avaliação da atuação de. RBEP, v.74, n.176, p.231-237, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- professores de educação especial. / Trabalho docente e formação de. RBEP, v.74, n. 176 p.256-258, jan./abr. 1993. /seção: Resenhas críticas/
- professores: racionalidades em disputa. /Formação de. RBEP, v.74, n. 177, p.279-308, maio/ago. 1993.) seção: Estudos/
- PROFISSÃO FEMININA. YANNOULAS, Sylvia Cristina. Educar: una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docência en Brasil y Argentina (1870-1930). RBEP. v.74In. 178, p.717-723, set./dez. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- profissional e a pedagogia da fábrica nas indústrias químicas do Grande ABC — São Paulo. /A formação técnico-. RBEP., v.74, n.176, p.200-205, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- Profissionalização e cidadania: visão de mundo nas escolas técnicas industriais. RBEP, v.74, n.176, p.238-

- 242, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- projetada. /Escola vivida, escola. RBEP, v.74, n.176, p.251-256, jan./abr. 1993. /seção: Resenhas críticas/
- Projeto TEJA—Tecnologia Educacional para Jovens e Adultos: enfrentando o fracasso escolar. RBEP, v.74, n. 177, p.451-460, maio/ago. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- proposta. /Padrões mínimos de oportunidades educacionais: uma. RBEP, v.74, n. 176, p. 11-24, jan./abr. 1993. /seção: Estudos/
- protagonista — o jovem trabalhador. /O ensino de 2º grau em Santa Catarina: um estudo sobre seu principal. RBEP, v.74, n.176, p.185-187, jan./abr.1991 /seção: Notas de pesquisa/
- pública brasileira. /O movimento sindical na universidade. RBEP, v.74, n. 178, p.555-580. set./dez. 1993. /seção: Estudos/
- QUALIDADE DA EDUCAÇÃO. MELLO, Ediruald de, COSTA, Messias. Padrões mínimos de oportunidades educacionais: uma proposta. RBEP v.74, n. 176, p. 11-24, jan./abr. 1993. /seção: Estudos/
- QUALIDADE DO ENSINO. GONCALVES, Eliane, ZANATTA, Mauro. Fala Darcy (ou a história do futuro). RBEP, v.74, n.174, p. 743-750, set./dez. 1993. /seção: Comunicações e informações/
- QUALIDADE DO ENSINO. MELLO, Ediruald de, COSTA, Messias. Padrões mínimos de oportunidades educacionais: uma proposta. RBEP, v.74, n. 176, p.11-24, jan./abr. 1993. /seção: Estudos/
- QUALIFICAÇÃO TÉCNICA. ASCIUTTI, Cacilda M. A formação técnico-profissional e a pedagogia da fábrica nas indústrias químicas do Grande ABC — São Paulo. RBEP, v.74, n.176 p.200-205, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- química. /Livros didáticos obstáculos verbais e substancialistas ao aprendizado da. RBEP v.74, n. 177, p.309-334, maio/ago. 1993. /seção: Estudos/
- Química, Física e Biologia na microrregião do Médio vale do Itajaí-SC. /Avaliação da atuação dos professores de 2º grau nas disciplinas de Matemática. RBEP, v.74, n.176, p.231-237, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- químicas do Grande ABC — São Paulo. /A formação técnico-profissional e a pedagogia da fábrica nas indústrias. RBEP, v.74, n.176, p.200-205, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- RACIOCÍNIO. CARVALHO, Dione Lucchesi de. A matematização feita pelo aluno do curso de suplência de 1º grau. RBEP, v.74, n.177, p.447-451, maio/ago. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- RACIOCÍNIO. ZIEBELL, Clair Ribeiro, BECKER, Fernando. Meninos e meninas de rua: o que sabem e como pensam. RBEP, v.74 n.178, p 581-618 set./ dez. 1993. /seção: Estudos/
- Raciocínio lógico e escolarização. RBEP, v 74. n.176, p.73-102, jan./abr. 1993. /seção: Estudos/
- RACIOCÍNIO VERBAL. DIAS, Maria da Graça BB, ROAZZI Antonio. Raciocínio lógico e escolarização. RBEP, v.74, n 176 p.73-102, jan./abr. 1993. /seção: Estudos/

- racionalidades em disputa. /Formação de professores:. RBEP, v.74, n.177, p.279-308, maio/ago. 1993. /seção: Estudos/
- realidade brasileira: as possíveis saídas e os impasses na execução de seu estudo. /O ensino médio na. RBEP, v.74, n.176, p.190-195, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- realidade da preparação para o trabalho na 2ª Região Escolar — São Leopoldo-Hs. /A. RBEP, v.74, n.176, p.242-250, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- recado do nome: uma escola em busca de sua identidade pedagógica. /Decifrando o. RBEP v.74, n.178, p.619-638, set./dez. 1993. /seção: Estudos/
- reconstrução. /Conhecimento e modernidade em. RBEP, v.74, n.177, p.467-471, maio/ago. 1993. /seção: Resenhas críticas/
- Região Escolar — São Leopoldo-RS. /A realidade da preparação para o trabalho na 2ª. RBEP, v.74, n.176, p.242-250, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- relação trabalho-educação. /Ensino agrícola no Estado de São Paulo: introdução ao estudo da. RBEP, v.74, n.176, p.214-221 jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- religiosos. /O envolvimento de universitários em movimentos. RBEP, v.74, n.178, p.723-728 set./ dez. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- RENDIMENTO ESCOLAR. MELLO, Ediruald de, COSTA, Messias. Padrões mínimos de oportunidades educacionais: uma proposta. RBEP, v.74, n.176, p. 11-24, jan./abr. 1993. /seção: Estudos/
- REPRESENTAÇÃO SOCIAL. RANGEL, Mary. E continua o mundo encantado das cartilhas... RBEP, v.74 n.178, p.639-654 set/ dez. 1993. /seção: Estudos/
- República Federal da Alemanha. /A perda dos paradigmas. Erosão dos paradigmas e sentido de crise na ciência da educação contemporânea. O caso da. RBEP, v.74, n.176, p. 131-150, jan./abr. 1993. /seção: Questão em debate/
- resenha "A crise dos paradigmas" de Waldemar de Gregori. /Sobre a. RBEP, v.74, n.176, p.181-184, jan./abr. 1993. /seção: Questão em debate/
- Rio de Janeiro. /Experiências vividas por alfabetizadores no ensino regular do município do. RBEP v.74, n.178, p.713-717, set./dez. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- RS. /A realidade da preparação para o trabalho na 2ª Região Escolar — São Leopoldo-. RBEP, v.74, n.176, p.242-250, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- rua: o que sabem e como pensam. / Meninos e meninas de. RBEP, v.74, n.178, p.581-618 set/ dez. 1993. /seção: Estudos/
- Rubim. /Datavenia: comentários sobre "Como Falar em Paradigmas da Educação" de A.A. Rubim. RBEP, v.74, n.178, p.681-700, set./dez. 1993. /seção: Questão em debate/
- sabem e como pensam. /Meninos e meninas de rua: o que. RBEP, v.74, n.178, p.581-618 set./ dez. 1993. /seção: Estudos/

- saídas e impasses na execução de seu estudo. /O ensino médio na realidade brasileira: as possíveis. RBEP, v.74, n.176, p.190-195, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- Santa Catarina: um estudo sobre seu principal protagonista — o jovem trabalhador. /O ensino de 2º grau em. RBEP, v.74, n.176, p.185-187, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- São Leopoldo-RS. /A realidade da preparação para o trabalho na 2ª Região Escolar —. RBEP, v.74, n.176, p.242-250, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- São Paulo. /A formação técnico-profissional e a pedagogia da fábrica nas indústrias químicas do Grande ABC —. RBEP, v.74, n.176, p.200-205, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- São Paulo. /Perfil do atendimento em alfabetização de jovens e adultos no Estado de. RBEP, v.74, n.178, p.495-528, set./dez. 1993. /seção: Estudos/
- São Paulo: introdução ao estudo da relação trabalho-educação. /Ensino agrícola no Estado de. RBEP, v.74, n.176, p.214-221, jan./abr.1993. /seção: Notas de pesquisa/
- SC. /Avaliação e atuação dos professores de 2º grau nas disciplinas de Matemática, Química, Física e Biologia na microrregião do Médio Vale do Itajaí-. RBEP, v.74, n.176, p.231-237, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- sentido de crise na ciência da educação contemporânea. O caso da República Federal da Alemanha. /A perda dos paradigmas. Erosão dos paradigmas e. RBEP, v.74, n.176, 151-180, jan./abr. 1993. /seção: questão em debate/
- Sergipe. /A formação do professor para o ensino de 1º grau em. RBEP, v.74, n.176, p.225-230, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- sindical na universidade pública brasileira. /O movimento. RBEP, v.74 n.178, p.555-580. set./dez. 1993. /seção: Estudos/
- sistemas e anti-sistemas na educação brasileira. RBEP, v.74, n.177, p.335-370, maio/ago. 1993. /seção: Estudos/
- Sobre a resenha "A crise dos paradigmas" de Waldemar de Gregori. RBEP, v.74 n.176, p.181-184, jan./abr. 1993. /seção: Questão em debate/
- SOCIALISMO. FREITAS, Décio / Resenha/ STEIN, Ernildo. Orfãos de utopia: a melancolia da esquerda. RBEP v.74 n.177, p.465-467, maio/ago. 1993.
- sociedade: uma nova dependência? / Universidade e. RBEP, v.74, n.176, p.103-110, jan./abr. 1993. /seção: Segunda edição/
- sociocultural de alunos trabalhadores do curso noturno de 2º grau através da análise de seu cotidiano. /Perfil. RBEP v.74, n.176, p.195-200, jan./abr.1993. /seção: Notas de pesquisa/
- Sócrates não gostava do método de estudo de casos: por que você gostaria? RBEP, v.74, n.177, p.371-384, maio/ago. 1993. /seção: Traduções/
- SUBSTANCIALISMO. LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Livros didá-

- ticos: obstáculos verbais e substancialistas ao aprendizado das ciências químicas. RBEP, v.74, n. 177, p.309-334, maio/ago. 1993. /seção: Estudos/
- suplência de 1º grau. /A matematização feita pelo aluno do curso de. RBEP, v.74, n.177, p.447-451, maio/ago. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- técnicas industriais. /Profissionalização e cidadania: visão de mundo das escolas. RBEP, v.74, n.176, p.238-242, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- TECNICISMO. MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Formação de professores: racionalidades em disputa. RBEP, v.74, n.177, p.279-308, maio/ago. 1993. /seção: Estudos/
- técnico-profissional e a pedagogia da fabricanas indústrias químicas do Grande ABC — São Paulo. /A formação. RBEP, v.74, n.176, p.200-205, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- Tecnologia Educacional para Jovens e Adultos: enfrentando o fracasso escolar. /Projeto TEJA — RBEP, v.74, n.177, p.451-460, maio? ago. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- TEJA — Tecnologia Educacional para Jovens e Adultos: enfrentando o fracasso escolar. /Projeto. RBEP, v.74, n.177, p.451-460, maio? ago. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- televisão. /Como as pessoas vêem a. RBEP, v.74, n.178, p.728-735, set./dez. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS. GARZ, Detlef. A perda dos paradigmas. Erosão dos paradigmas e sentido de crise na ciência da educação contemporânea. O caso da República Federal da Alemanha. RBEP, v.74, n.176, p. 151-180, jan./abr. 1993. /seção: Questão em debate/
- temática educacional. /Paradigmas filosóficos e conhecimento da educação: limites do atual discurso filosófico no Brasil na abordagem da. RBEP, v.74, n.176, p. 01 -154, jan./abr. 1993. /seção: Questão em debate/
- trabalhador. /O ensino de 2º grau em Santa Catarina: um estudo sobre seu principal protagonista — o jovem RBEP, v.74, n. 176, p. 185-187, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- trabalhadores do curso noturno de 2º grau através da análise de seu cotidiano. /Perfil sociocultural de alunos. RBEP, v.74, n. 176, p. 195-200, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- trabalho: como se constrõem as categorias. /As faces históricas do. RBEP, v.74, n.178, p.529-554, set./dez. 1993. /seção: Estudos/
- Trabalho docente e formação de professores de educação especial. RBEP, v.74, n.176,p.250-258, jan.? abr. 1993. /seção: Resenhas críticas/
- trabalho na 2ª Região Escolar — São Leopoldo-RS. /A realidade da preparação para o. RBEP, v.74, n.176, p.242-250, jan /abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- trabalho-educação. /Ensino agrícola no Estado de São Paulo: introdução ao estudo da relação. RBEP, v.74, n.176, p.214-221, jan./abr. 1993. /seção: T-Jotas de pesquisa/

- transmissão de conteúdos sobre as mudanças na Cafeicultura paranaense. /Formas de. RBEP, v.74, n.176, p.221-225, jan./abr.1993. /seção: Notas de pesquisa/
- UNIVERSIDADE. GONÇALVES, Eliane, ZANATTA, Mauro. Fala Darcy (ou a história do futuro). RBEP, v.74, n.178, p.743-750, set./dez. 1993. /seção: Comunicações e informações/
- Universidade e interdisciplinaridade. RBEP, v.74, n. 176, p 25-34, jan./abr. 1993. /seção: Estudos/
- Universidade e sociedade: uma nova dependência? RBEP, v.74, n. 176, p. 103-110 Jan./abr. 1993. /seção: Segunda edição/
- universidade: processos de aprendizagem. /A idéia de. RBEP, v.74, n.176, n.111-130, jan./abr. 1993. /seção: Traduções/
- universidade pública brasileira. /O movimento sindical na. RBEP, v.74, n.178, p.555-580. set./dez. 1993. /seção: Estudos/
- universitários em movimentos religiosos. /O envolvimento de. RBEP1993. /seção: Notas de pesquisa/
- urbanas no Brasil: formas educativas da população. /Demandas populares. RBEP v.74, n. 176, p.51-72, jan./abr.1993. /seção: Estudos/
- p.465-467, maio/ago.1993. ; seção: Resenhas críticas/
- Vale do Itajaí-SC. /Avaliação da atuação dos professores de 2º grau nas disciplinas de Matemática, Química, Física e Biologia na microrregião do Médio. RBEP v.74, n.176, p.231-237, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- VERBALISMO, LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Livros didáticos: obstáculos verbais e substancialistas ao aprendizado das ciências químicas. RBEP, v.74, n. 177, p.309-334, maio/ago. 1993! /seção: Estudos/
- visão de mundo nas escolas técnicas industriais. /Profissionalização e cidadania:. RBEP, v.74, n.176, p.238-242, jan./abr. 1993. /seção: Notas de pesquisa/
- vivida, escola projetada. /Escola. RBEP, v.74, n.176, p.251-256, jan./abr. 1993. /seção: Resenhas críticas/
- Waldemar de Gregori. /Sobre a resenha "A crise dos paradigmas" de. RBEP, v.74, n 176, p. 181-184, jan/abr. 1993. /seção: Questão em debate/

Publicaremos no próximo número:

Seção Estudos

Os Caminhos e Descaminhos dos Recursos Financeiros em Educação

Cândido Alberto da Costa Gomes *Educação em Serviço para o*

Professor: Dimensões de sua Estrutura

Operacional

Ruth da Cunha Pereira *Rupturas e Permanências na Busca de uma*

Melhoria Qualitativa: o Ensino

Público no Distrito Federal (1979-1988)

Divado Couto Gontijo Muniz *Participação na Universidade:*

Penetrando nos Meandros do Cotidiano

Stella Cecilia Duarte Segenreich *Teoria e Prática de Professores*

Considerados Construtivistas

Sérgio Antonio da Silva Leite e Luciane Vieira Palma

Seção Questão em Debate

Os Novos Paradigmas em Educação

Minan Paura Sabrosa Zippin Grinspun

A Crise dos que Discutem Paradigmas

Waldemar De Gregori

Seção Traduções

Pesquisa Social e Decisões Políticas: o Mercado do Conhecimento José

Joaquín Brunner Ried

Emails: Notas de Pesquisa, Resenhas Críticas e Comunicações e Informações

