

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

**inep**

volume 66

153

maio/ago. 1985

inep

REVISTA

BRASILEIRA

DE ESTUDOS

PEDAGÓGICOS

**Presidente da República**  
José Sarney

**Ministro da Educação**  
Marco Maciel

**Secretário-Geral**  
Everardo Maciel

**INEP**

volume 66

153

maio/ago. 1985

**INEP**

REVISTA  
BRASILEIRA  
DE ESTUDOS  
PEDAGÓGICOS

---

R. bras. Est. pedag., Brasília, v.66, n. 153, p. 183-395, maio/ago. 1985

**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS  
E PESQUISAS EDUCACIONAIS**

**Diretora-Geral**  
Vanilda Paiva

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

**Coordenador de Documentação e Informação**  
Sérgio Dayrell Porto

**Coordenador de Editoração e Divulgação**  
Antonio Bezerra Filho (respondendo)

REVISTA  
BRASILEIRA  
DE ESTUDOS  
PEDAGÓGICOS

**Editor**  
Jader de Medeiros Britto

**Editores Assistentes**  
Therezinha Félix Cardoso  
Sílvia Maria Galliac Saavedra

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

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

**Assistente de Produção e Revisão**  
Flávio Gonçalves da Rocha Castro

**Revisão**  
Adriana Morgado Loureiro (estagiária)  
Marlow Santos (estagiária)  
Tamara Galvão (estagiária)

**Normalização Bibliográfica**  
Regina Célia Soares

**Serviços Editoriais**  
Tânia Maria Castro

**Traduções e Versões**  
Amábilis Pierrotti (Francês)  
Therezinha Félix Cardoso (Inglês)  
Juscelino Mafra de Oliveira (Espanhol)

**Capa e Programação Visual**  
Ana Maria Boaventura

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

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

Publicação oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas  
Educacionais.

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

ISSN 0034-7183

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

Ed. Rev. 71518  
Ac 70747

# Sumário

REVISTA  
BRASILEIRA  
DE ESTUDOS  
PEDAGÓGICOS

## DESTAQUE

Capanema e a Educação Brasileira . . . . .	187
--	-----

## ESTUDOS

A Divulgação da Pesquisa Educacional Pedro Goergen . . . . .	201
A Diferente Distribuição do Saber Escolar Heliane Gramiscelli Ferreira de Mello . . . . .	215
Razões, Estilos e Classificações no Ensino de 1º Grau Vera Wrobel e Hugo Lovisolo . . . . .	229
Modalidades de Feedback através de Microcomputadores e seus Efeitos na Aprendizagem Lucila Maria Costi Santarosa . . . . .	244
Gustavo Capanema e a Educação Brasileira: uma Interpretação Simon Schwartzman . . . . .	265
Formação do Artista Plástico no Brasil: o Caso da Escola de Belas Artes da UFRJ Carlos Zilio . . . . .	273

## SEGUNDA EDIÇÃO

Educação para Todos – Caminho para Mudança . . . . .	287
Universidade Agora e no Futuro . . . . .	295
Universidade em Debate . . . . .	300

## DEBATES E PROPOSTAS

Linhas de Atuação do INEP (Seminário) . . . . .	305
Educação e Política – em Busca de uma Compreensão Gerusa de Mendonça Gomes e Arlindo Cavalcanti de Queiróz . . . . .	344

## NOTAS DE PESQUISA

Análise dos Egressos de Escolas Agrícolas de 2º Grau: Subsídios à Avaliação Curricular. RS, 1983-1984 . . . . .	353
Pedagogia Popular: uma Proposta de Intervenção na Escola Pública . . . . .	356

---

Professores Leigos X Professores Habilitados – o Impacto dos Programas de Habilitação sobre os Alunos, a Escola, a Comunidade e os Orçamentos Municipais . . . . .	359
Variantes Lingüísticas Empregadas pela Escola e pelos Alunos . . . . .	361
<b>DISSERTAÇÕES E TESES . . . . .</b>	<b>367</b>
<b>RESENHAS CRÍTICAS . . . . .</b>	<b>377</b>
<b>COMUNICAÇÕES E INFORMAÇÕES . . . . .</b>	<b>389</b>

# Capanema e a educação brasileira

*Em 14 de março do corrente ano, faleceu no Rio de Janeiro o Dr. Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde durante o período que se estendeu de 1934 a 1945, compreendendo portanto a fase do Estado Novo. A análise dessa gestão e particularmente da Reforma Capanema no ensino secundário, a cargo dos pesquisadores e historiadores da educação brasileira, comportará, certamente, enfoques divergentes, dada a complexidade do momento histórico em que ela ocorreu, notabilizado por diretrizes político-ideológicas de teor autoritário.*

*Dessa gestão, ressalta-se com justiça o patrocínio do Ministro à plena expressão da arte moderna na cultura brasileira, de que se constitui marco histórico o edifício sede do Ministério da Educação e Saúde no Rio de Janeiro, construído por Oscar Niemeyer e Lúcio Costa, segundo o risco original de Le Corbusier, inaugurado em 14/10/1945, ornamentado com murais de Portinari, esculturas de Bruno Giorgi e Adriana Janacópulos e os jardins de Burle Marx. A Villa-Lobos coube projetar as dimensões da musicalidade nacional em sua imponente criação.*

*Assinale-se também sua percepção de que o fenômeno educacional deveria receber adequado tratamento científico. Nessa perspectiva, ao reorganizar o Ministério, mediante a Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, criou o Instituto Nacional de Pedagogia, "destinado a realizar pesquisas sobre os problemas do ensino" (art. 39).*

*Em exposição ao Presidente da República, assim justificava a criação desse órgão: "Não possui ainda o nosso País um aparelho central destinado a inquirir, estudos, pesquisas e documentações sobre os problemas do ensino nos mais diferentes aspectos. É evidente a falta de um órgão dessa natureza, destinado a realizar trabalhos originais nos vários setores do problema educacional e, ao mesmo tempo, a recolher, sistematizar e divulgar os trabalhos realizados pelas instituições pedagógicas, públicas e particulares. Além disso, incumbir-se-á de promover o mais intenso intercâmbio no terreno das investigações relativas à educação com as demais nações em que este problema esteja sendo objeto de particular cuidado da parte dos poderes públicos ou das entidades privadas."*

*Afinal, em 30 de julho de 1938 foi expedido o Decreto-lei nº 580 que alterou a denominação do órgão para a de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, definindo de modo mais amplo sua competência e estrutura.*

*Mais tarde, em 11 de julho de 1944, Capanema fundava a REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, afirmando em sua apresentação que se tratava de um*

*"instrumento de indagação e divulgação científica, como um órgão de publicidade dos estudos originais brasileiros de biologia, psicologia e sociologia educacionais e também das conclusões da experiência pedagógica dos que, no terreno da aplicação, trabalham e lutam pelo aperfeiçoamento da vida escolar em nosso País".*

*Como homenagem do INEP a seu criador, transcrevemos a íntegra da conferência que proferiu no auditório do Ministério da Educação e Saúde, em 1/10/1945, em que, respondendo a discurso proferido pelo Brigadeiro Eduardo Gomes em comício realizado na Bahia, durante a campanha eleitoral para a Presidência da República, traça o painel de sua expressiva gestão. Acreditamos que esse texto ainda não publicado oferecerá ao pesquisador subsídios valiosos para a análise educacional dessa fase de nossa história.*

Minhas Senhoras,  
Meus Senhores:

Agradeço cordialmente o vosso comparecimento, em que vejo não somente uma demonstração de pessoal apreço, mas também um vivo sinal de vosso interesse pela causa nacional da educação.

O meu objetivo é fazer algumas considerações sobre o discurso que, em fins de agosto, o Sr. Brigadeiro Eduardo Gomes pronunciou na Bahia sobre o problema do ensino.

Nesse discurso, quase todos os assuntos pedagógicos foram tratados, em termos que denotam o intuito de negar ou subestimar a obra, plena de sinceridade e de fervor patriótico, que a administração do País, sob a preclara orientação do Presidente Getúlio Vargas, vem realizando nestes últimos quinze anos.

Ser-me-ia mais agradável proceder de modo discursivo, expondo, com o devido método e seqüência, o panorama da obra educacional empreendida em nosso País na grande época getuliana. A injusta objugatória, a crítica infeliz, a acusação desarrazoada do discurso da Bahia seriam assim desfeitas por negação geral.

### A Educação no Governo Getúlio Vargas

Seria fácil mostrar o que era a educação nacional antes de Getúlio Vargas. O maior problema do País permanecia quase abandonado pela União. Esta, mantendo à sua custa alguns estabelecimentos de ensino, limitava a sua ação nacional à expedição periódica de reformas do ensino secundário e superior. Faltava, no centro do problema, o aparelho de direção e orientação, o ministério próprio, como fonte de ordem, da diretriz, do estímulo e da cooperação. Em consequência dessa ausência, desse abandono, o ensino primário desenvolvia-se, nos vários pontos do País, de modo irregular e disparatado; o ensino secundário era um mero ensino preparatório; o ensino de segundo grau, nos seus diversos ramos profissionais, não tinha plano ou definição; o ensino superior, ministrado no tumulto das faculdades superlotadas, entregue em grande parte ao comércio das escolas livres, não era dotado das características de um ensino verdadeiramente universitário e criava, sistematicamente, o autodidatismo generalizado. Em suma, a grande causa da educação considerava-se um assunto estadual ou municipal, ou um serviço deixado à iniciativa particular; não era uma causa nacional.

Igualmente seria fácil traçar as linhas gerais da obra do governo Getúlio Vargas no terreno da educação. Essa obra tem o sinal dos empreendimentos fundamentais e decisivos. As suas características essenciais são estas: em primeiro lugar, a União colocou o

problema sob a sua direta responsabilidade, fundando, para presidir-lhe as soluções, o ministério próprio, hoje organizado em termos os mais amplos e com alcance nacional; em segundo lugar, no decurso desses três lustros de existência, fixaram-se, com relação à educação em geral e a cada um de seus setores em especial, diretrizes e planos, que se ampliam e se retificam à luz de uma viva e fecunda experiência; finalmente o Governo Federal, por um lado, multiplicou as suas iniciativas no campo das realizações e, pelo estímulo e pela cooperação, tornou cada vez maiores os empreendimentos executivos estaduais e municipais, assim como os da iniciativa particular. Essa imensa obra, tão segura nas fundações quão flexível e dinâmica nos seus elementos de criação e desenvolvimento, tem sentido revolucionário e histórico. É sobre ela que o futuro vai construir os monumentos com que sonha e por que sofre o nosso idealismo.

### Desvalorização do Homem

Prefiro, todavia, fugir à ordem expositiva, para apenas considerar, um a um, os tópicos do discurso da Bahia, pois o meu objetivo, nesta oportunidade, não é historiar uma obra de governo, mas tentar desfazer os erros de exposição e apreciação com que dela tratou o Brigadeiro Eduardo Gomes.

A primeira afirmativa do ilustre Brigadeiro é que o governo atual “realizou, deliberada ou involuntariamente, a política de desvalorização do homem brasileiro”. E a culpa do governo — acrescida — é ainda mais grave, por ter tido nas mãos tão grande soma de poderes: “Podendo fazer o bem, porque tudo dele dependia, agravou, como nunca, a fonte e o volume de nossos males.”

Três condições de ordem geral são apontadas como causa dessa desvalorização humana, a saber: as restrições da liberdade política, e elevação do custo da vida e a política trabalhista.

Não cabe, nas pretensões e nos limites de meu discurso, tratar desses problemas. Direi apenas que representa, sem dúvida, um erro de visão considerar, como termos negativos da política valorativa do homem, duas circunstâncias ocasionais, os limites do direito político e as dificuldades da economia popular, ambas decorrentes de nossa participação na guerra, ambas verificadas, pelo mesmo motivo, em países de adiantada cultura e notáveis pelo permanente esforço no sentido da valorização do ser humano.

Quanto à nossa política trabalhista, acusa-a o Brigadeiro de tentacular e absorvente. Escraviza, em vez de libertar o trabalhador. Também não é minha a matéria.

Mas os entendidos, e ainda mais os interessados na política trabalhista brasileira, sabem que ela constitui um dos maiores empreendimentos de nossa história. Sabem que o trabalhador que ela encontrou era um trabalhador sem direito e sem amparo, sem o reconhecimento de sua significação social, sem a devida posição na hierarquia dos valores humanos, e que, corajosamente, lhe conferiu os atributos jurídicos, as regalias econômicas e as prerrogativas espirituais pregadas e preconizadas pela mais adiantada doutrina social.

Já não é mais tempo de falar em desvalorização do homem brasileiro. O julgamento, proferido há tanto tempo por um erudito escritor estrangeiro, de que no Brasil tudo é grande exceto o homem, já não pode encontrar mais eco no nosso espírito. O homem brasileiro, tão forte no seu estado de natureza, como dramaticamente o vemos nas páginas de Euclides da Cunha ou do velho Afonso Arinos, é cada vez maior o seu valor físico e espiritual. Deixemos as sentenças depreciativas, mesmo quando proferidas com a mais elevada finalidade patriótica, pois elas, além de nos desprestigiarem perante o estrangeiro, podem pôr-nos em dúvida a respeito de nós mesmos.

Não devo deixar de acentuar ainda que o traço mais vivo da monumental obra de governo, empreendida pelo presidente Getúlio Vargas, é justamente esse de constituir um persistente esforço no sentido da valorização do homem brasileiro. Sem falar nas realizações educativas e culturais de proporções sem precedentes e nos desdobramentos nacionais de uma política sanitária segura e benfazeja, deixando de parte a política social, abrangendo o sistema de proteção dos trabalhadores, a obra de amparo à maternidade e à infância, a política de proteção da família, consideremos os diferentes dados de construção econômica, base que é da construção cultural: a multiplicação dos transportes e das comunicações em toda a extensão do território nacional; a conquista da terra brasileira, perdida em grande parte no pântano das baixadas ou na longa desolação do deserto; a organização da produção em bases científicas, resolvendo em termos novos os velhos e comuns problemas e ferindo decisivamente problemas novos, como o do ferro, o do carvão, o do petróleo. Essa é, na verdade, e antes de tudo, uma política de valorização do homem.

### Abandono dos problemas da Educação e da Saúde

O que, porém, para o ilustre Brigadeiro Eduardo Gomes, mais caracteriza a política de desvalorização humana, de que acusa o governo, é o abandono dos problemas da educação e da saúde.

O Brigadeiro deplora esse descaso. A acusação é em termos irrestritos: apesar do longo tempo que teve, o governo não organizou, para resolver os problemas da educação e da saúde, nenhum plano, e não chegou assim a nenhum início de execução de providências adequadamente delineadas. Para tornar a desídia ainda mais censurável, no que diz respeito ao primeiro dos dois problemas, invoca uma velha palavra de Rui Barbosa, segundo a qual a educação é colocada na base de todas as realizações nacionais.

Lamenta o Brigadeiro que a advertência de Rui Barbosa, proferida há oitenta e três anos, ainda não tenha sido executada.

Essa palavra de Rui Barbosa não é tão antiga assim. Escrita em 1882, data apenas de sessenta e três anos. Há oitenta e três anos, Rui Barbosa era ainda uma criança.

É preciso frisar, porém, que antes mesmo do célebre livro de Rui Barbosa, já era velho em nosso País o clamor pela educação, o clamor no sentido de que da educação se fizesse uma verdadeira causa nacional.

Os mais ilustres ministros, que ocuparam a pasta do Império, tiveram sempre amargas palavras. Em 1869, assim se exprimia, em seu relatório, o Ministro Paulino de Sousa: "É com verdadeira mágoa que me vejo obrigado a confessar que em poucos países a instrução pública se acha em circunstâncias tão pouco lisonjeiras como no Brasil."

Os publicistas mais eminentes daquele tempo não tinham outra linguagem. Desde os primeiros tempos monárquicos, clamava-se por uma obra nacional de educação. No segundo tomo das "Cartas Políticas", publicado em 1826, dizia o Marquês de Abrantes: "Com o desígnio pois de formalizar um plano de educação ou ensino público nacional é que vou estabelecer alguns princípios sobre esta matéria, os quais me parecem de uma fácil aplicação no Brasil, onde tanto se carece de lançar os primeiros fundamentos a este edifício; os primeiros, digo, porque o edifício antigo é preciso assolá-lo, não só pelos seus defeitos positivos, mas pelo seu total mérito negativo."

Venhamos porém aos tempos mais próximos. Depois da obra pedagógica de Rui Barbosa, assim na monarquia, como em todo o primeiro período republicano, grandes espíritos falaram, pleiteando para o ensino uma organização nacional.

Esse longo clamor não foi escutado nos tempos imperiais. Também não repercutiu nos conselhos governamentais dos numerosos quatriênios republicanos. O problema da educação, assim como o da saúde, permaneceram colocados no segundo plano de um ministério, cheio de agitação política, ao qual Calógeras chamou "ministério incompreendido", justamente pela sua inadequação ou incapacidade com relação a tais e tão exigentes problemas.

Mas o clamor teria, enfim, de ser ouvido. E quem o ouviu foi Getúlio Vargas.

Quando candidato à Presidência da República em 1929, Getúlio Vargas tinha em mãos esse importante documento da história de nossa educação, que é a conferência pronunciada por Miguel Couto, a 2 de julho de 1927, na Associação Brasileira de Educação. O tema dessa conferência se divisava no seu eloquente título: "No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo." Ao fim de seus corajosos argumentos, Miguel Couto propugnava pela criação de um novo ministério, com a finalidade de presidir à solução do problema da educação e ao qual se subordinasse o problema da saúde. Deplorando que tal ministério ainda não existisse entre nós, assim se exprimia aquela voz apostolar: "Nas grandes nações onde a cultura do povo alcançou o seu escopo e se acha já incorporada na harmonia das coisas, compreender-se-ia talvez, sem paradoxo, a ausência desse órgão de direção e eurtímia, como numa orquestra ensaiada a ausência do regente; entretanto, todas o possuem. Mas, num país de analfabetos, a inexistência dele significa o desânimo, a conformação, a indiferença, o ponto final, e a espíritos perversos a suspeita de uma maldade, de um programa de analfabetização utilitária. Não, isto não é possível. Ensino e higiene são o mesmo e os nossos patrícios mergulhados nos sertões do Brasil não podem permanecer no desamparo dos poderes públicos, no que concerne à saúde do corpo, que, na frase inglesa, é a melhor fortuna, nem quanto à da alma, que os eleva a condições de homens, e os torna úteis a si mesmos e às gerações futuras."

Tais argumentos, tais palavras calaram no espírito do candidato de 1929. Na sua plataforma, pronunciada a 2 de janeiro de 1930, era prometida a criação do novo ministério propugnado por Miguel Couto.

Vitorioso em outubro de 1930, Getúlio Vargas, entre os primeiros atos de seu governo, criou o Ministério da Educação e Saúde.

Se, portanto, em nosso País houve descuido e abandono com relação aos problemas da educação e da saúde, esse "erro criminoso", como lhe chama o Brigadeiro Eduardo Gomes, deve ser atribuído aos governos anteriores, surdos que foram todos, por mais de um século, ao geral clamor. Não, porém, ao grande homem de Estado que hoje preside aos nossos destinos, e que, fundando desde logo o Ministério da Educação e Saúde, lhe deu organização ampla e metódica, dotada de alcance nacional, presidiu à fixação de seus planos e diretrizes, e lhe proporcionou, apesar dos tempos difíceis, apesar das exigências absorventes da segurança nacional, os indispensáveis recursos para a realização de uma obra que hoje constitui, sob múltiplos aspectos, uma honra para o nosso País.

Sem falar no ensino, de cujas realizações teremos oportunidades de tratar noutros capítulos deste discurso, indiquemos, dentre tantos trabalhos realizados pelo MES, um certo número de empreendimentos culturais e sanitários, cuja importância já é do conhecimento geral: a proteção generalizada às bibliotecas públicas do País e a publicação sistemática de obras raras ou monumentais; o tombamento, a defesa, a conservação e a restauração das obras e monumentos do patrimônio histórico e artístico nacional, abandonado que estava à rapina e à destruição; a proteção ao teatro; a organização e a proteção dos desportos; o estabelecimento das bases de um sistema de cine-

ma educativo e de rádio educativo; a obra de proteção à maternidade e à infância; a organização de um sistema de proteção a psicopatas, em grande parte concluído; as campanhas nacionais contra a tuberculose, a lepra, a peste, a febre amarela, a malária, especialmente a malária transmitida pelo *Anopheles gambiae*. É de acentuar que vários desses empreendimentos já alcançaram renome internacional. É nestes termos que o governo do Presidente Getúlio Vargas tratou dos dois problemas básicos de nosso País: a educação e a saúde... [ilegível], deles não descurou. Tomou-os [ilegível], e com eles empreendeu uma obra de salvação nacional.

### A Educação nas Constituições de 1934 e de 1937

Longo trecho do discurso da Bahia é destinado à comparação da Constituição de 1934 com a de 1937, sob o ponto de vista de suas disposições em matéria de educação. O ilustre Brigadeiro Eduardo Gomes, nessa comparação, indicando as excelências do texto de 1934, tenta mostrar a inferioridade do de 1937.

A matéria deve ser considerada em três pontos: sob o aspecto da técnica constitucional, da orientação doutrinária e do valor das disposições.

Quanto ao primeiro ponto, diz o Brigadeiro que a Constituinte de 1934 acertou, adotando o critério das então recentes constituições das democracias da Alemanha e da Espanha, as quais elevaram os preceitos fundamentais sobre a educação à categoria de princípios constitucionais.

Ora, neste ponto, também acertou a Constituição de 1937, que consagra um de seus capítulos ao problema da educação e da cultura.

A diferença que há entre os dois textos, do ponto de vista da técnica constitucional, é que o de 1937 é mais perfeito, por ser mais reduzido, mais sintético, isto é, mais conforme com a natureza de um instrumento constitucional. A Constituição de 1934 avolumou-se excessivamente em matéria de educação. Grande número de seus dispositivos, por não ser de caráter constitucional, devia mesmo ser suprimido para incorporar-se à legislação ordinária. A Constituição espanhola de 1937, gabada pelo Brigadeiro, não adotou outra diretiva: as suas disposições sobre a educação e a cultura reduzem-se a quatro artigos.

Quanto ao segundo ponto, isto é, quanto à orientação doutrinária, o Brigadeiro, acentuando o caráter democrático da Constituição de 1934, procura divisar objetivos fascistas na de 1937.

Como único argumento, diz que a segunda constituição suprimiu o princípio da liberdade de cátedra, assegurado pela primeira.

Duas considerações bastarão a desfazer esse argumento.

A primeira é que a liberdade de cátedra, considerada como irrestrita liberdade de pregação política, foi suprimida não pela Constituição de 1937, mas pela própria Constituição de 1934, na sua Emenda nº 3, votada pelo Poder Legislativo em 1935.

A segunda é que, se se considerar o princípio da liberdade de cátedra no seu justo sentido, isto é, como um princípio que assegura ao professor o direito de ensinar a verdade, qualquer que ela seja, no terreno filosófico ou científico, neste caso, tal princípio jamais se suprimiu, jamais deixou de ser observado em nosso País, antes e depois de 1937. O fato de não estar ele declarado na Constituição de 1937 nada significa. A Constituição alemã de 1919, que o Brigadeiro Eduardo Gomes considera tão digna de imitação, também não o inclui. Ele não é, em rigor, um princípio de natureza constitucional.

É de todo ilegítima a tentativa de confrontar os textos referentes à educação e à cultura de uma e da outra constituição, para diversificá-las quanto à orientação política.

ca. O eminente professor Fernando de Azevedo, tão intransigente nos seus princípios democráticos, tratando dessa matéria na sua já famosa obra *A Cultura Brasileira*, diz o seguinte: “A nova Constituição, outorgada em 1937, reafirmou com efeito, levando ainda mais longe do que a Constituição de 1934, as finalidades e as bases democráticas da educação nacional, não só estabelecendo pelo artigo 128 que ‘a arte e a ciência e o seu ensino são livres à iniciativa individual e à de associações ou pessoas coletivas, públicas e particulares’, como também mantendo a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, instituindo, em caráter obrigatório, o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas primárias, normais e secundárias, e, sobretudo, dando preponderância, no programa de política escolar, ao ensino pré-vocacional e profissional, que se destina ‘às classes menos favorecidas e é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado’ (art. 129). Sob esse aspecto, a Constituição de 1937, rompendo com as tradições intelectualistas e acadêmicas do País e erigindo à categoria de primeiro dever do Estado o ensino técnico e profissional, pode-se considerar a mais democrática e revolucionária das leis que se promulgaram em matéria de educação.”

Enfim, o terceiro ponto das considerações do Brigadeiro Eduardo Gomes consiste no confronto das disposições educacionais das duas constituições.

A principal disposição da Constituição de 1934, em matéria educacional, é a que instituiu o plano nacional de educação (art. 150, letra a).

Em que devia consistir o plano nacional de educação? A questão foi resolvida, em 1937, pelo Conselho Nacional de Educação, órgão a que, por preceito constitucional, competia elaborar esse plano. O plano seria um código de diretrizes, dispondo sobre a organização geral do ensino.

A idéia desse código persiste na Constituição de 1937, cujo art. 15 atribui privativamente à União o poder de fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude.

É em vão que o discurso da Bahia procura insinuar que, neste assunto, a Constituição de 1937 conferiu à União todo o arbítrio. Ao contrário, o texto citado, singelo e claro, é até mais liberal do que o do art. 150 da Constituição de 1934.

Ainda a este respeito depõe de modo preciso o professor Fernando de Azevedo, no livro citado: “Não foi menos precisa — diz ele — a Constituição de 1937 quando, seguindo a esse respeito as tendências já consagradas na Carta Constitucional de 1934, determinou que compete privativamente à União ‘fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da juventude’ (art. 15, n. IX). Essa disposição com que se reafirmaram e se ampliaram os princípios fixados na Carta de 1934 (art. 5, n. XIV e art. 150), assinala a vitória definitiva de uma política escolar com caráter nacional, nos seus princípios e nas suas diretrizes fundamentais, estabelecidas para todos os graus e tipos de ensino, de maneira a favorecer no País uma educação bastante livre para respeitar as diversidades, mas bastante forte para fazer progredir a obra comum no respeito dessas diversidades. Desse ângulo de observação verifica-se que as duas constituições, a de 1934 e a de 1937, se orientaram numa direção única, ao decidirem romper sem reserva contra o abstencionismo tradicional da União, em matéria de política escolar, atribuindo-lhe a competência privativa de fixar as bases, determinar os quadros e traçar as diretrizes da educação nacional.”

Poucos dias depois de decretada a Constituição de 10 de novembro, na solenidade comemorativa do primeiro centenário do Colégio Pedro II, falando em nome do Presidente da República, tive oportunidade de dizer o seguinte: “Cumprir fixar, em um cor-

po único da lei, os preceitos diretores da educação nacional, de modo que todas as atividades educacionais do País, de caráter federal, estadual, municipal ou privado, se regam pela mesma disciplina. Serão aí estabelecidas as diretrizes ideológicas, sob cuja influência toda a educação será realizada, e ainda os princípios gerais de organização e funcionamento de todo o aparelho educativo do País. Tal corpo de lei constituirá o código da educação nacional." Persistia assim, sob o regime da Carta de 1937, em toda a sua força, a idéia do plano nacional de educação.

As outras disposições constitucionais, referentes à educação, vigentes sob o regime de 1934, e que o Brigadeiro Eduardo Gomes considera tão valiosas, não foram revogadas. Se uma ou outra não persiste na Constituição de 1937, é porque foi considerada própria da legislação ordinária, na qual se inclui.

### O fascismo na educação

Declara o ilustre Brigadeiro Eduardo Gomes que, sob o regime da Carta de 1937, se fez, em nosso País, a implantação do fascismo no ensino, "cujos órgãos — diz ele — passaram a servir aos fins partidários e unipessoais da ditadura".

Para contestar essas afirmações, tentemos uma definição do fascismo e da escola fascista.

O fascismo é, antes de tudo, uma filosofia da vida. No terreno político, que é o seu terreno por excelência, essa filosofia se traduz em duas teses essenciais.

A primeira é que a pessoa humana nada significa; a suprema realidade é o Estado. A concepção fascista, diz Mussolini, "é contra o liberalismo clássico, nascido da necessidade de reagir contra o absolutismo, e que terminou sua função histórica depois que o Estado se tornou a consciência mesma e a própria vontade do povo. O liberalismo negava o Estado no interesse do indivíduo; o fascismo reafirma o Estado como a verdadeira realidade do indivíduo". Nesta mesma ordem de idéias, conclui Mussolini que "para o fascista, tudo está no Estado e nada de humano nem de espiritual existe e *a fortiori* nada tem valor, fora do Estado. Neste sentido, o fascismo é totalitário, e o Estado fascista, síntese e unidade de todo o valor, interpreta, desenvolve e domina toda a vida do povo".

A segunda tese da concepção fascista, no terreno político, é a negação da possibilidade de paz entre as nações. "Antes de tudo — são ainda palavras de Mussolini — o fascismo, no que concerne, de uma maneira geral, ao futuro e ao desenvolvimento da humanidade, não crê nem na possibilidade nem na utilidade de uma paz perpétua. Ele repele o pacifismo, que envolve uma fuga em face da luta e uma covardia em face do sacrifício. Só a guerra eleva ao máximo de tensão todas as energias humanas e imprime uma marca de nobreza aos povos que têm a coragem de a afrontar." O Estado fascista repele o postulado da paz: é um Estado guerreiro.

Para tomar viva essa concepção na alma do povo, para mobilizar o povo dentro dessa ordem de vida, organiza-se o partido, um só partido. O Estado fascista se traduz, pois, na prática política, num Estado unipartidário.

Isto posto, define-se a escola fascista como um instrumento essencial do Estado. Essa escola tem por objetivo, em primeiro lugar, formar politicamente a infância e a juventude. Na ordem fascista, diz a segunda declaração da *Carta della Scuola*, idade escolar e idade política coincidem. Essa formação política baseia-se essencialmente nos dois postulados essenciais da concepção política do fascismo: a anulação da pessoa e a pregação da guerra. Outro essencial objetivo da escola fascista é conduzir os jovens, finda a idade escolar, aos quadros e às atividades do partido. Essa idéia da escola colocada como fundamento do partido está expressa na primeira declaração da *Carta della Scuola*.

Colocada a questão nestes termos, que são os termos sociologicamente corretos, nego peremptoriamente que o fascismo tenha sido introduzido no ensino brasileiro.

Examinai a legislação do ensino, essa legislação que o nobre Brigadeiro considera tão numerosa e demasiada, e de balde buscareis uma só disposição, uma só palavra, que consagre uma tese fascista, quer do ponto de vista da filosofia geral da vida, quer sob o aspecto de sua concepção política. A nossa legislação do ensino é, em todos os seus pontos, estritamente pedagógica. Todas as suas disposições somente encerram a matéria usual, referente à organização e ao funcionamento das escolas e dos cursos. Do ponto de vista político, é uma legislação, em tudo e por tudo, relativista.

Por outro lado, lede e relede os discursos e declarações do Chefe do Governo ou do seu Ministro da Educação, e não encontrareis a afirmação de uma só tese do fascismo educacional. Ao contrário, o que sempre pregamos foram teses antifascistas: a afirmação das prerrogativas superiores da pessoa humana e a crença no caráter necessário e definitivo da paz. Nunca convocamos professores e alunos para demonstrações partidárias, ou para assumir compromissos com um partido único do governo, o qual, de resto, jamais existiu entre nós.

Enfim, vos digo que nenhuma escola brasileira, desde a primária até a universitária, ministrou jamais a educação em termos fascistas, sob o signo de um pensamento ou de um objetivo fascista. Nesse longo tempo de fascismo no mundo, as nossas escolas conservaram o seu espírito tradicional. Foram escolas democráticas, no mais comum, no mais humano sentido da palavra. O seu objetivo foi a formação da personalidade física, moral e intelectual das crianças e dos jovens, e o ensino de uma cultura geral ou especializada em termos totalmente isentos de uma eiva ideológica, política ou partidária.

O eminente Brigadeiro Eduardo Gomes, não podendo encontrar o fascismo na substância de nosso ensino, tentou divisá-lo nalgumas aparências ou detalhes. Mas é um vão esforço em face de uma realidade educacional clara e positiva. Nunca foi fascista a escola brasileira: foi sempre uma escola democrática e patriótica.

Até aqui, a primeira parte de meu discurso, destinada que é a responder às questões de princípio de que se ocupa a maior parte do discurso do Brigadeiro Eduardo Gomes.

A segunda parte de meu discurso se destina a tratar, no seu detalhe, da situação escolar do País.

Aqui, examinarei, uma a uma, as objeções e negativas do ilustre Brigadeiro, a fim de restabelecer a verdade sobre a realidade de nossa vida escolar.

Como esta parte do discurso é longa, não a lerei aqui, a fim de não fatigar mais a atenção do meu fidalgo auditório.

Todavia, vou recolher de minha resposta alguns dados sintéticos, destinados a refutar as mais incisivas e sensacionais afirmativas do Brigadeiro Eduardo Gomes.

## 1º Ponto

Para demonstrar a incapacidade da administração educacional do País, diz o Brigadeiro que entre o ano de 1937 e o de 1942 o crescimento das matrículas em todo o País deu-se na mesma proporção do crescimento de nossa população. A cifra desse crescimento, diz ele, é de 18%. Acrescenta que enquanto o rendimento escolar do País permaneceu assim inalterável, as despesas com a educação se tornaram muito maiores, passando de 343 milhões, em 1937, a 477 milhões em 1942, com aumento aproximado (diz o discurso) de 40%.

Esses dados não estão certos. Vou dar agora as cifras exatas:

O crescimento da matrícula geral nas escolas do País foi, no período considerado, de 18,59%.

O crescimento da população do País foi, não de 18%, mas apenas de 11,54%, conforme os cálculos autorizados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Não foi assim igual o crescimento escolar e o demográfico. Aquele, o escolar, foi maior que este em mais de 50%.

Errados, portanto, estão esses números do discurso do ilustre Brigadeiro.

Errados, também, são as cifras relativas às despesas. Em 1937, gastaram os poderes da União e dos Estados 360 milhões e, em 1942, 466 milhões, o que dá aumento de 21%, e não de 40%.

Desses dados, quer o Brigadeiro tirar a conclusão da incompetência administrativa do governo para resolver o problema do ensino. Aceita, porém, a argumentação, os números provam justamente o contrário...

Para demonstrar que a realidade educacional de nosso País, sobretudo no que concerne ao ensino primário, representa um problema agudo, que está exigindo providências cada vez mais decisivas dos poderes públicos, não é necessário reunir estatísticas erradas. As estatísticas certas bastam para prová-lo.

A verdade, porém, é que, como já acentuei no começo deste discurso, o governo central, no Império e na República, deixou de lado a educação, que ficou assim, por mais de um século, entregue aos poderes locais e à iniciativa privada. Foi a Getúlio Vargas que coube iniciar a obra nacional da educação.

Em três lustros de governo, não poderia recuperar o tempo perdido em um século. A obra agora iniciada é, porém, de proporções monumentais, e não pode ser desconhecida ou negada por quem estudar o problema com ânimo seguro e tranqüilo.

## 2º Ponto

Pretende o Brigadeiro provar que o nosso País não está dando a devida importância ao desenvolvimento da educação, ao ela destinando apenas 6,9% da renda resultante dos tributos da União, dos estados, dos municípios. O Brigadeiro toma como base de seu cálculo os dados estatísticos do ano de 1944.

Também aqui o Brigadeiro labora em lamentável erro.

Mesmo pelas cifras citadas em seu discurso, a percentagem certa é 8,9%, e não a que indica o discurso.

Mas a verdade é que essas cifras representam simples estimativas, e não a realidade. Darei aqui as cifras exatas, com referência ao exercício de 1944.

Pelo que consta dos orçamentos dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, gastaram os poderes públicos, em 1944, 788 milhões com a educação. Aceita a cifra de 159 milhões como despesa educacional da União (é o dado que o Brigadeiro oferece), teremos o total de 947 milhões, o que dá sobre a receita tributária 10,5% e não 6,98% como quer fazer acreditar.

O Brigadeiro Eduardo Gomes considera a atribuição de 10% das rendas tributárias aos serviços gerais de educação como solução satisfatória.

Se em 1944 ultrapassamos essa cifra, quer isto dizer que já nos encontramos além do que é satisfatório.

## 3º Ponto

Diz o Brigadeiro Eduardo Gomes que há no Brasil, neste momento, 30 milhões de analfabetos. O texto do Brigadeiro é o seguinte: "Somos uma Nação de 45 milhões de habitantes. Destes, cerca de 30 milhões são analfabetos." Essa cifra causou sensação.

Pelo mesmo raciocínio, isto é, adotando o absurdo critério estatístico do senhor Brigadeiro, poderíamos dizer que os Estados Unidos têm, neste momento, 25 milhões de analfabetos. Nos cálculos do analfabetismo, em qualquer país, não se podem computar os habitantes de 1 a 7 anos de idade, que, normalmente, em nenhum país do mundo sabem ler.

Nos países americanos, segundo deliberação da Conferência do Panamá, de 1943, a exclusão para o cálculo deve abranger a população de idade inferior a 15 anos.

Nossa situação, quanto à população analfabeta, segundo apurou o Recenseamento Nacional de 1940, é esta: nas idades de 18 anos e superiores, a taxa de analfabetos era de 45%. Nessas idades, havia 10 milhões de iletrados.

O cálculo exato de nosso analfabetismo, segundo o critério estatístico da Conferência do Panamá, dará uma cifra [abaixo?] dos 30.000.000 de analfabetos, [quase?] a metade da cifra do Brigadeiro.

Nas idades compreendidas entre 18 e 15 anos, segundo os trabalhos do gabinete técnico do Serviço do Recenseamento, a situação melhorou sensivelmente. E por quê? Porque sobre essas idades tem-se exercido a ação da rede escolar especialmente desenvolvida depois de 1930.

Bastará confrontar estes números: em 1932, tínhamos 54 alunos por mil habitantes nas escolas primárias; em 1942, tínhamos já cerca de 80.

Comparado esse crescimento com o de iguais períodos anteriores, ele nos mostra que a situação da cultura popular no País tem melhorado, depois de 1930, como não melhorou em igual período em qualquer época da vida nacional.

#### 4º Ponto

Diz o Brigadeiro Eduardo Gomes que mais de três milhões de crianças brasileiras não frequentam a escola primária, permanecendo no analfabetismo, visto como para ela a escola primária não existe.

Também aqui estão erradas as cifras do Brigadeiro. Ou, melhor, está fundamentalmente errado o seu modo de raciocinar, e que é o seguinte: "Há, no Brasil, 6 milhões e meio de crianças de 7 a 12 anos. Há matriculados nas escolas primárias três milhões e 300 mil. Logo, três milhões e duzentos mil estão fora das escolas..."

O sofisma é de fácil demonstração. Há uma população escolar teórica, que pode ser a de 7 a 12, como a de 6 a 14 anos. E ainda bem que o Brigadeiro não tomou esta... E há uma população escolar "real", que é a que as escolas podem acolher pela extensão normal dos cursos que ofereçam.

Ora, esta, em nosso País, é a que compreende quatro idades, e não seis. Porque, de outra forma, computando também crianças de 11 e 12 anos, o Brigadeiro está incluindo no grupo das crianças sem escolas as que já estejam no 1º e 2º anos das escolas secundárias, industriais, agrícolas e comerciais... Não é curioso?

Segundo a estimativa do IBGE, o discipulado virtual das escolas primárias de nosso País alcança cinco milhões e meio. Subtraindo a matrícula existente, apura-se um déficit de dois milhões e não de mais de três milhões. Situação grave, sem dúvida. Mas, nem por isso, tão grave como quer o Brigadeiro, nem sua descoberta.

Em minucioso estudo que este Ministério publicou, em 1941, pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, foi essa situação clara e lisamente demonstrada. E, diante dela, o Ministério não cruzou os braços.

## 5º Ponto

Assevera o Brigadeiro, tratando da educação pré-primária, no Distrito Federal, que três eram os estabelecimentos oficiais dessa natureza em 1937 e que hoje o número desses estabelecimentos continua o mesmo. Ainda aqui a cifra do Brigadeiro está errada.

Em 1937, mantidos pelos poderes públicos, havia no Distrito Federal seis instituições pré-primárias, e não três. Em 1944 (última estatística apurada), o número dessas instituições era de 21.

A diferença, portanto, para os dados do Brigadeiro, é apenas de seiscentos por cento...

## 6º Ponto

Diz o Brigadeiro Eduardo Gomes que as escolas industriais existentes hoje no Brasil são exatamente as mesmas do tempo de Nilo Peçanha. Outro erro do Brigadeiro.

As escolas industriais do tempo de Nilo Peçanha, que a Revolução de 1930 encontrou, eram em grande parte escolas destinadas a ler, escrever e contar, pois a população escolar que as buscava era de analfabetos. Por outro lado, tais escolas estavam instaladas em edifícios pequenos e inadequados.

O governo do Presidente Vargas remodelou e ampliou grande número desses estabelecimentos e está substituindo a maioria deles por escolas técnicas de tão grandes instalações e tão complexos equipamentos que podem ocupar um lugar honroso em qualquer país adiantado do mundo.

Nestes últimos anos, construímos para esse gênero de estudos seis novos e monumentais estabelecimentos de ensino, a saber: a Escola Técnica Nacional no Distrito Federal, a Escola Técnica de Manaus, a Escola Técnica de São Luís, a Escola Técnica de Vitória, a Escola Técnica de Goiânia e a Escola Técnica de Pelotas. Essa obra custou aos cofres federais a importância de mais de 50 milhões de cruzeiros.

Por outro lado, a população escolar, de analfabeta em grande parte que era, passou a ser uma clientela dotada de completa preparação primária, selecionada em exames de admissão, o que quer dizer que não apenas estamos substituindo instalações inadequadas e anti-higiências por escolas grandes e modernas, mas ainda que transformamos a própria natureza dos estabelecimentos, os quais somente agora passaram a ser na verdade estabelecimentos de ensino industrial.

A Nilo Peçanha cabe o grande título de uma bela iniciativa. Mas a Getúlio Vargas é que cabe a glória da realização.

## 7º Ponto (cancelado no original)

## 8º Ponto

Estranha o Brigadeiro Eduardo Gomes que a população escolar de nosso ensino superior tenha diminuído de 21.526 para 18.636, entre o ano de 1932 e o de 1942.

Se o Brigadeiro Eduardo Gomes estivesse plenamente persuadido das reais finalidades do ensino superior e se estivesse a par neste particular da nossa realidade educacional, não teria espanto, mas, ao contrário, encontraria af motivo de júbilo.

Por que era tão grande assim a nossa população escolar universitária em 1932?

Isto era devido a dois fatores, a saber:

Primeiro, porque naquele tempo a matrícula não estava subordinada ao princípio da

---

limitação, isto é, ao princípio que subordina o número da clientela escolar à capacidade didática do estabelecimento.

Em consequência disso as nossas escolas superiores, em grande parte, atulhavam-se de alunos, que não freqüentavam as aulas, que não conheciam os professores, que na maior parte só iam aos estabelecimentos nas ocasiões de prova final.

Não havia, pois, ensino, mas simulacro de ensino.

Segundo, porque, naquele tempo e até há bem pouco, grande parte de nosso ensino superior estava entregue ao comércio das escolas livres, agora fechadas pelo governo.

As estatísticas mostram que o número de nossas escolas superiores aumentou consideravelmente de 1930 até agora, tanto na capital da República como no interior.

Em 1930, tínhamos 37 estabelecimentos de ensino superior em todo o País; esses estabelecimentos são hoje em número de 91.

Ora, se o número de estabelecimentos aumentou e o número de matrículas diminuiu é porque algo de excepcionalmente importante deve ter acontecido.

É que o ensino superior passou a ser um ensino de qualidade, um ensino destinado à formação de uma real elite intelectual e não apenas um ensino para conferir a granel diplomas de doutores.

Todos estes pontos, aqui sucintamente expostos em curtas respostas aos dados inseguros do Brigadeiro Eduardo Gomes, estão devidamente desenvolvidos na segunda parte de meu discurso. A publicação do texto integral satisfará à curiosidade dos especialistas interessados.

Não quero deixar de apontar um dos pontos mais infelizes do discurso do Brigadeiro: é quando diz que foi a escola primária que mais sofreu os efeitos do nosso fascismo educacional.

Justamente no terreno da escola primária que o Governo, a partir de 1937, realizou a mais profunda e a mais decisiva obra antifascista.

A indiferença dos governos anteriores deixou proliferar no sul do País a rede imensa das escolas primárias estrangeiras, sobretudo alemãs, que depois de Hitler, passaram a ser centros de educação nazistas de milhares de crianças brasileiras.

Não se confunda, porém, uma escola democrática com uma escola indiferente ao espírito nacional. A circunstância de haver estado, por mais de um século, a educação entregue aos governos regionais, gerou, entre nós essa confusão. Já José Veríssimo, contra ela pregava num livro publicado em 1890. Parlamentares, educadores, sociólogos procuraram depois mostrar o perigo que essa escola ausente de espírito nacional vinha representando para a unidade do País. Aspecto dos mais graves era já, não e apesar, o de escola incapaz de nacionalizar, mas a escola desnacionalizante.

Contra esse estado de coisas aqui, reagiu firmemente o governo depois de 1937. E fê-lo por duas formas substanciais: a legislação sobre a nacionalização do ensino e o auxílio federal para aparelhamento escolar naqueles núcleos.

A legislação está fixada no Decreto-lei nº 406, de maio de 1938, e no Decreto nº 3.010, de agosto do mesmo ano. Decretos estaduais no Paraná, em Santa Catarina, no Rio Grande do Sul, e ainda no Espírito Santo, no Estado do Rio, em Mato Grosso e em Minas Gerais, datados de 1938 ou de 1939, mostram quão necessárias eram essas providências governamentais.

Elas conduziram à enérgica fiscalização do ensino particular, e trouxeram, como consequência, o fechamento de centenas de escolas onde nem mesmo se fazia o ensino da língua do País.

Para que se possa fazer idéia do que representavam essas escolas, bastará reproduzir este pequeno trecho do relatório do Secretário de Educação, no Rio Grande do Sul, so-

bre o assunto, datado de 1939:

“A colônia alemã mantinha perto de duas mil escolas. Possuía suas escolas de formação de professores. A organização escolar sinodal (isto é, administrada pelo Sínodo Luterano) era mantida pelo governo alemão, que enviava dinheiro, professores e pastores, devidamente orientados pelos institutos da Alemanha.”

Situação semelhante havia em Santa Catarina, parte do Paraná e parte do Espírito Santo. Havia ainda, em São Paulo, nas zonas de colonização japonesa. Os relatórios dos secretários e diretores de educação nesses estados são também muito claros a respeito.

Não foi só repressiva a ação do governo. Procedeu-se a um largo plano de recuperação nacional, através das escolas das citadas regiões. Para isso, concorreu a União, através de seu ministério próprio, com auxílios para a construção de nada menos que 166 edifícios escolares.

Di-se-ia que, já anteriormente, concorria a União com auxílios para as escolas das zonas de colonização estrangeira. É verdade. Mas em proporção insuficiente para atacar de frente o problema. É assim que, de 1920 a 1930, em onze anos, portanto, tais auxílios foram apenas de trezentos mil cruzeiros anuais. De 1931 a 1937, os mesmos auxílios montaram já a 3 milhões e 700 mil cruzeiros, o que significa 500 mil cruzeiros anuais.

De 1938 a 1940, totalizaram, porém, 17,5 milhões, com a média de mais de cinco milhões por ano.

De tal forma foi eficaz essa campanha de nacionalização do ensino que, em julho de 1939, o Sr. Reinhard Maack publicava um artigo “The Quartely Journal of Inter-American Relations”, onde diz, textualmente: “Depois de 10 de novembro de 1937 foram fechadas ou nacionalizadas todas as escolas e associações alemãs. O sul do Brasil não oferece mais possibilidades para uma existência tolerável” – tolerável, entenda-se bem, para os agentes das entidades nazistas, aí dantes disseminados.

## Conclusão

Direi finalmente algumas palavras sobre o programa do Brigadeiro Eduardo Gomes.

O Brigadeiro não apresenta propriamente um programa. Preferiu não entrar neste terreno realmente difícil. Ministrou, entretanto, coisa mais preciosa do que um programa, isto é, um conjunto das diretrizes gerais que deverão presidir as suas realizações de governo no terreno da educação, caso seja eleito Presidente da República.

Nada posso opor a essas cinco fundamentais declarações de princípios, apresentadas pelo Brigadeiro Eduardo Gomes.

Digo mais o seguinte: nos discursos do Presidente Getúlio Vargas, nos documentos ministeriais publicados nestes últimos anos, e até mesmo nos textos da vigente legislação do ensino, esses cinco princípios estão reiteradamente declarados e expostos.

Motivo tenho, pois, para apresentar ao Brigadeiro Eduardo Gomes congratulações pela última parte de seu discurso.

Acrescento que essas congratulações devem também ser dirigidas ao governo. De fato, se o programa que o Brigadeiro Eduardo Gomes pretende desenvolver no governo deve decorrer de seus princípios doutrinários e se esses princípios doutrinários são exatamente os vigentes, concluiremos que o programa de governo do Brigadeiro Eduardo Gomes, no terreno da educação, vai coincidir com programa atualmente executado pelo governo.

E deste modo, certos ficamos de que, se o Brigadeiro Eduardo Gomes vier a ser Presidente da República, a nossa obra, em matéria de educação, não será interrompida.

# A divulgação da pesquisa educacional\*

Pedro Goergen

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

*O presente trabalho examina a questão da divulgação da pesquisa educacional, sobretudo daquela realizada nos programas de pós-graduação das universidades. Seu objetivo é apontar algumas dificuldades e deficiências, partindo do pressuposto compromisso social da universidade. Na tentativa de identificar algumas razões da não divulgação da maioria das pesquisas, são levantadas questões como a qualidade das investigações, o compromisso social dos pesquisadores e a precariedade dos meios de divulgação. Aprimoramentos na área dos dois primeiros é assunto complexo que deve ser encaminhado através de um debate mais amplo da universidade, de seus cursos de pós-graduação e da pesquisa neles realizada. Com relação ao último aspecto são indicados alguns caminhos alternativos.*

"A praxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade." Karel Kosik

## Introdução

A universidade é uma instituição plurifuncional. Desde Humboldt a pesquisa é, ao lado da docência, uma das funções básicas dessa instituição. Esta nova função conquistou seu lugar e cresceu em importância seguindo os caminhos abertos pela instalação da revolução científico-tecnológica de nossa era. Mais recentemente, os autores subdividem as funções da universidade em docência, pesquisa e extensão de serviços, ou, como prefere F. Fernandes, em missão cultural (transmissão e conservação do saber), missão investigadora (produção e progresso do saber), missão técnico-profissional (formação de profissionais de alto nível) e missão social (serviço social da universidade).<sup>1</sup>

---

\* Este texto faz parte de um trabalho mais amplo sobre pesquisa educacional, onde são enfocados outros aspectos que serão publicados futuramente.

<sup>1</sup> FERNANDES, F. A universidade brasileira: reforma ou revolução. São Paulo, Alfa-Omega, 1979. p.247-8.

Nestes esquemas, a prestação de serviços, também chamada de extensão universitária ou missão social da universidade, forma um setor isolado dos demais, o que sugere que a nova função tem como objetivo superar o distanciamento social que, ao longo da história, vem caracterizando a docência e a pesquisa. A prestação de serviços, como costumamos ouvir, seria a ponte de ligação entre a universidade e a sociedade, superando seu caráter isolacionista, elitista e endogenista através do acesso de faixas mais amplas da população aos benefícios da universidade. A pergunta que surge é se realmente o objetivo de socializar o saber, criado e veiculado pela universidade, pode ser alcançado através do simples acréscimo de uma nova função que procura estabelecer a ligação, antes inexistente, entre a universidade e a sociedade ou se, antes e além da extensão de serviços à comunidade, a própria docência e pesquisa já não deveriam ter um caráter social.<sup>2</sup> É no contexto desta pergunta, restrita à área da pesquisa, que será colocada a questão da divulgação da pesquisa educacional.

Baseados nas críticas e queixas constantes que vêm de dentro e de fora da universidade, podemos tomar como ponto de partida o fato de que os resultados da pesquisa educacional, realizada na universidade, não vêm sendo divulgados adequadamente junto aos diversos segmentos sociais, supostamente destinatários interessados, sejam eles do próprio meio universitário, da comunidade dos pais, professores e alunos dos outros níveis de ensino, ou da sociedade em geral. Trata-se de um tema complexo devido aos vários fatores que nele interferem. A falta de recursos e os meios inadequados não são os únicos fatores responsáveis pela não difusão das pesquisas. O argumento de que elas não são divulgadas porque faltam meios adequados de publicação, apesar de verdadeiro, parece ser unilateral e limitado, quando tomado sozinho. A restrita publicação também deve ser examinada do ponto de vista da própria universidade e dos pesquisadores. Temos que reconhecer que estamos facilmente dispostos a identificar e apontar os erros e falhas dos outros, mas dificilmente os próprios. As considerações que se seguem procuram dar conta de alguns aspectos centrais, num plano mais amplo, enfocando três níveis distintos: primeiro, a qualidade das pesquisas; segundo, a responsabilidade social do pesquisador; e, finalmente, a falta de recursos e meios adequados de publicação. Serão sugeridos ainda alguns caminhos que poderiam contribuir para uma maior divulgação da pesquisa educacional.

### A qualidade e criatividade das pesquisas educacionais

Através de um rápido olhar, podemos constatar o volume significativo de pesquisas que vêm sendo realizadas, sobretudo naquelas instituições que reúnem melhores condições em termos de recursos humanos e materiais. Ainda não temos um sistema de estatística que registre dados atualizados sobre o tipo e a quantidade destas pesquisas, mas já o número de teses de mestrado e doutorado, elaboradas e defendidas nas principais universidades do País, nos fornece uma amostra dos trabalhos que ano a ano vêm sendo apresentados.

Este volume de pesquisas, porém, ainda não é um indicador seguro do seu valor. Pesquisa de boa qualidade é aquela cientificamente competente, criativa e socialmente relevante. Dela esperam-se resultados confiáveis que contribuam para a ampliação dos conhecimentos e a abertura de novos caminhos para a interpretação da realidade e a

<sup>2</sup> Compare, SAVIANI, D. Extensão universitária: uma abordagem não extensionista. In: *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1984. p.46 e ss.

solução de problemas. Pela experiência do meio universitário, pode-se afirmar, sem medo de cometer injustiças, que grande parte das pesquisas não resiste a uma crítica que questione a relevância dos seus objetos e/ou a adequação e o rigor dos seus métodos. Não interessa aqui apontar os culpados e convém lembrar que, neste particular, devem ser evitados os julgamentos globais e muito fáceis. Há razões de ordens diferentes, como o despreparo do docente ou estudante-pesquisador, sua sobrecarga com trabalhos ou exigências administrativas, falta de recursos e tradição de pesquisa, inexistência de bibliotecas, etc., etc. Deve ficar claro também que, a despeito de todas as coisas negativas que possamos dizer da pesquisa universitária, ela ainda é proveitosa e merece ser aprimorada.

Vejamos mais de perto os dois aspectos apontados — o objeto e o método —, uma vez que deles dependem a qualidade dos resultados finais das pesquisas, seu potencial de explicação e interpretação da realidade, bem como o maior ou menor interesse de sua publicação. É comum que o baixo nível de qualidade de muitas pesquisas seja atribuído à crônica falta de recursos e aos outros fatores mencionados acima. Na verdade, estes fatores são relevantes, mas, além destes, devem ser mencionados outros, inerentes à própria elaboração da pesquisa. Tais são a escolha dos objetos e o tratamento metodológico que lhes é dado. Destes decorrem detalhamentos como a compartimentalização da realidade e a descontinuidade entre as pesquisas. Convém ainda discutir um outro fator — o caráter teórico —, freqüentemente apontado como responsável pela não publicação.

Quanto aos objetos, podemos constatar que, não raro, são escolhidos e delimitados em função de interesses e necessidades circunstanciais, como a desincumbência de determinadas exigências acadêmicas, ingresso ou prosseguimento na carreira, obtenção de títulos, delimitações dos programas departamentais, limitações dos orientadores, etc. Em decorrência, os objetos revelam, muitas vezes, desinteresse ou falta de visão do quadro sócio-cultural e de seus problemas mais importantes. Muitas pesquisas, sobretudo na área de ciências humanas e, particularmente, as teses de mestrado ou doutorado, são livrescas, de segunda ou terceira mão, que nada trazem de original e criativo para o leitor, interessando somente àqueles que já se encontram na universidade estudando os mesmos assuntos. Ocupam lugar de destaque as tentativas de absorção e transferência dos resultados de pesquisas realizadas fora do País, totalmente desvinculadas de nossa realidade. Os temas são escolhidos sem levar em consideração sua relevância social, seu compromisso com a história e fora do horizonte sócio-cultural de nossa sociedade.<sup>3</sup> Não que seja fácil determinar o que é e o que não é socialmente relevante e nem há os iluminados que sempre o sabem: não se pode prescrever ou ditar ao pesquisador o que seja socialmente relevante<sup>4</sup>, mas pode-se esperar dele a sensibilidade e a responsabilidade de levar este aspecto em consideração na hora de fixar a temática de sua pesquisa. Se, de um lado, a universidade e o pesquisador devem preservar a sua autonomia, devem, de outro, estar atentos à sua responsabilidade ante os grandes problemas que afligem a sociedade.

A semelhança do que ocorre com relação à escolha e delimitação dos objetos da pesquisa, também o tratamento metodológico sofre influências externas e alheias às

<sup>3</sup> Compare, NOSELLA, P. Aspectos teóricos da pesquisa educacional. *Educação & Sociedade*, São Paulo, 6(19): 15 —, ago. 1984.

<sup>4</sup> Compare, ROMANO, R. Progressismo e conservadorismo: questões sobre a universidade. *Educação & Sociedade*, São Paulo, 4(13): 7-18, dez. 1982.

razões verdadeiramente científicas. A condição de vivermos numa cultura periférica nos expõe e torna sensíveis aos chamados modismos metodológicos. Estes modismos, que geralmente nascem fora do País, determinam o que deve e o que não deve ser considerado científico. Fazem-se, então, as maiores acrobacias para adaptar o objeto escolhido ao método, o que conduz às conhecidas discrepâncias entre o método que é anunciado no início de um trabalho e aquele que é usado ao longo do seu desenvolvimento. Parece haver um temor generalizado diante de uma "desatualização" metodológica que pode levar a um enquadramento ideológico do autor. Há pesquisas elaboradas com apreciável rigor mas que se ocupam de temas irrelevantes; e há pesquisas cujos temas são do maior interesse mas não recebem o tratamento devido.

Estes dois aspectos — o objeto e o método — aqui apenas mencionados de forma muito genérica, mas que são determinantes da maior ou menor qualidade das pesquisas, poderiam ser comentados e detalhados. Os limites do presente trabalho não abrem espaço para esta análise, mas é oportuno, ainda, lembrar dois outros aspectos que, no fundo, são reflexo dos anteriores. Trata-se da fragmentação da realidade e da falta de continuidade das pesquisas. As duas questões estão estreitamente ligadas entre si, de modo que poderíamos falar de um fracionamento horizontal e vertical da pesquisa. O fracionamento horizontal significa o enfoque de momentos estanques da realidade, sem chegar a uma análise mais global e a uma visão contextualizada dos problemas. O fracionamento vertical significa que a pesquisa é estanque, isto é, que após sua realização (após a conclusão da dissertação, tese ou convênio) é interrompida abruptamente. Não há continuidade. O pesquisador, sobretudo aquele que ainda é aluno de algum programa de pós-graduação, vê-se na contingência de respeitar determinados prazos que são estabelecidos sem levar em consideração a índole particular de seu trabalho, pressionado pela duração das bolsas ou montantes fixos de recursos que se deterioram com a inflação. A necessidade destas medidas, que a experiência mostra como absolutamente necessárias, pode comprometer a qualidade final de determinadas pesquisas. Exige-se do pesquisador que delimite e reduza o objeto de sua investigação, de tal forma que possa dar conta da tarefa no tempo previsto. Isto pode resultar numa pesquisa micro, tão especializada que perde seu interesse, especialmente quando não estiver integrada num projeto maior que contextualize e dê suporte ao detalhe pesquisado. Fora de um contexto mais amplo, os objetos de interesses muito locais tomam-se assuntos sem sentido para um público maior. Para superarem esta dificuldade sozinhos, os potenciais usuários deveriam acompanhar um grande número de pesquisas, a fim de que, na suposição de que estas tenham sido realizadas, possam, à semelhança de quem compõe um mosaico, juntar peça por peça para compor um quadro mais amplo e coerente. Como, porém, a maior parte das pesquisas permanece isolada, não fazendo parte de um projeto maior, o detalhamento anula seu interesse teórico e prático.

A esta compartimentalização da realidade em pequenos objetos isolados entre si, acrescenta-se a falta de continuidade das pesquisas. Depois de definido e delimitado o tema, elabora-se o trabalho e pronto: nunca mais se retorna ao assunto. Não há um avanço continuado na exploração de determinado tema. Não há progresso nem avanço, seja através do mesmo pesquisador, seja através do trabalho de outros que criticam e somam a partir dos conhecimentos alcançados.

Quando se discute a divulgação, depara-se, freqüentemente, com a argumentação de que a sua falta é devida ao caráter demasiadamente teórico da pesquisa. Segundo este argumento, que está relacionado com a questão da qualidade, a pesquisa é muito teórica e, portanto, vazia de interesse para aqueles que dela esperam uma orientação para a sua ação concreta. Este argumento merece um pouco de nossa atenção porque pa-

rece esconder um mal-entendido com conseqüências eventualmente graves para a orientação da própria pesquisa. Não é de hoje que a universidade procura encontrar um equilíbrio entre a pesquisa, que se propõe encontrar respostas para questões concretas que se manifestam na sociedade em determinado momento histórico, e a pesquisa chamada de base, menos presa aos problemas imediatos. O debate está balizado, de um lado, pelo posicionamento daqueles que querem uma universidade compromissada com o real e, de outro, por aqueles que exigem da universidade um trabalho mais abstrato, voltado para as questões de base. Parecem duas posições antagônicas que se polarizam no tradicional binômio teoria-prática. De parte a parte, ouvem-se críticas, procurando mostrar o erro em que o outro está incorrendo. Aqueles que defendem uma universidade menos comprometida com os problemas concretos e mais voltada para as questões mais gerais, abstratas e básicas são acusados de utopistas e alienados. Os outros, que defendem uma universidade compromissada, são chamados de cegos e imediatistas, sem visão das questões mais profundas e de longo alcance que se escondem por detrás das aparências concretas. Trata-se de um debate de vital importância para a universidade, uma vez que discute sua própria função. Parece no entanto que, colocada nestes termos e assim polarizada, a questão envolve um falso dilema. Será que estas duas formas de trabalho caracterizam duas formas excludentes de universidade? Em termos de pesquisa educacional, há realmente uma contraposição entre a pesquisa empenhada em encontrar explicações e soluções de aplicabilidade mais direta para os problemas que afligem os pais, alunos e professores da rede de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus e aquela que se dedica a questões filosófico-históricas, sociológicas, psicológicas, etc., mais fundamentais e sem reflexo imediato sobre a prática? Partindo do princípio de que a universidade deve estar ligada ao contexto sócio-cultural e confrontando esta exigência com os dois posicionamentos acima, com a intenção de descobrir qual das duas formas de trabalho corresponde e qual não corresponde aos interesses da sociedade, certamente não encontraríamos uma resposta fácil. Tanto a pesquisa básica, menos preocupada com os problemas concretos, quanto aquela que estuda situações mais imediatas podem trazer contribuições de fundamental importância para a sociedade, a sua autocompreensão e os caminhos pelos quais deve seguir. Se a universidade, de um lado, não se pode omitir ante os problemas concretos, de outro também deve reservar espaço para a pesquisa mais geral, inclusive conscientemente distanciada da pressão do real. Não se trata de dois momentos antagônicos, mas antes complementares. São duas formas de pesquisa úteis e indispensáveis, quando bem realizadas. O que ocorre é que hoje vivemos um momento histórico de grande ênfase nos modelos "objetivista-positivistas", aos quais nos agarramos na esperança de conseguir soluções para os inúmeros problemas que pendem sobre nós e que exigem solução imediata. O caráter de médio ou longo prazo da pesquisa de base, ligado ao fato de sua frequente alienação, trouxe-lhe o conceito de inútil e meramente ornamental. Daí surge a expressão "isto é mera teoria", o que vale dizer que não tem utilidade nenhuma. Mas, de fato, ambas podem ser mal ou bem feitas e, em conseqüência, podem ser úteis ou inúteis. Nem a pesquisa de base (erradamente também chamada teórica) tem o direito de discutir o "sexo dos anjos" e nem a pesquisa aplicada pode enclausurar-se numa visão empírico-positivista, sem uma perspectiva ampla e generalizante que é questão fundamental de toda a ciência.

Este excursus, um pouco longo, tornou-se necessário para esclarecer a afirmação que muitas vezes ouvimos e por vezes repetimos, de que a falta de interesse na pesquisa educacional e a sua conseqüente não divulgação decorre do fato de ela ser demasiado teórica ou muito amarrada à prática. Parece-nos que o enfoque está deslocado e que a origem da falta de interesse, mais uma vez, decorre da falta de qualidade, nos termos

acima colocados, trate-se de pesquisa aplicada ou teórica. Tanto uma quanto outra podem focar temas e dispensar-lhes um tratamento tal que seus resultados não apresentem nenhum interesse, isto é, podem ser inócuas e vazias enquanto pesquisa, mas podem, igualmente, abordar temas e trabalhá-los de tal maneira que seus resultados sejam da maior relevância. Não se trata, portanto, da decisão entre um trabalho mais "teórico" ou um mais "prático", mas da relação que cada uma destas abordagens tem com a realidade sócio-cultural, qual seu poder de análise, sua capacidade explicativa. O pressuposto que válida ou invalida ambas é o seu relacionamento com a realidade histórico-cultural social e o seu rigor científico. Esta relevância, é necessário alertar, nem sempre é fácil de ser avaliada. Não se trata de um processo mecanicamente mensurável. Na universidade deve haver espaço para o experimento, para a construção de utopias, e para tanto é necessária a preservação da autonomia de pesquisa.<sup>5</sup> Contudo, esta autonomia não significa um alvará de dispensa do compromisso social da universidade. Ao contrário, trata-se de uma autonomia responsável que a liberta e protege de grupos interessados em servir-se dela para proveito próprio, mas da qual deverão prestar contas. Prestar contas não a grupos específicos (tecnocratas, políticos, economistas, etc.), mas à sociedade como um todo. Ora, e assim retornamos ao meio do tema, a forma de prestar conta dos trabalhos de pesquisa é a publicação dos seus resultados. As pesquisas devem ser socializadas, de modo que possam ser julgadas, criticadas, corrigidas, ampliadas e usadas. Aquelas cujos resultados não são de alguma forma divulgados (há muitas formas de divulgação) são pesquisas inúteis.

Fica agora mais claro que a divulgação da pesquisa não é apenas uma questão técnica, relativa aos meios de divulgação. Trata-se também, e talvez antes de mais nada, de um problema substantivo, inerente à própria pesquisa, tal qual vem sendo realizada nas nossas universidades. Efetivamente, devemos reconhecer que muitas pesquisas não estão qualificadas para aparecerem em público. Esta, então, é a primeira conclusão parcial: há muitas pesquisas que permanecem nas prateleiras ou nas gavetas das escrituinhas dos pesquisadores porque não vale a pena que sejam divulgadas.

### A responsabilidade social do pesquisador

A universidade sempre teve como objetivo cultivar e transmitir o saber. Sua ação sempre esteve intimamente ligada aos interesses dominantes e à própria estrutura da sociedade. Enquanto o saber era considerado um arsenal mais ou menos fixo de conhecimentos, sua função principal era a de cultivar e transmitir esses conhecimentos. Seus integrantes, os professores, deviam ser sábios e bons docentes. Depois, "sob o impacto determinado por novas exigências, constatou-se a necessidade de ampliar os conhecimentos, produzir novos saberes, e o meio privilegiado foi a pesquisa".<sup>6</sup> Com Humboldt, este novo pilar — a pesquisa — foi introduzido formalmente na universidade moderna. Mesmo que nessa época ainda não mencionasse o terceiro objetivo básico — a extensão — que mais tarde veio juntar-se aos dois primeiros, a pesquisa, por si só, acompanhando o movimento geral da sociedade, ampliava a presença social da universidade, uma vez que os resultados desta pesquisa deveriam ser transmitidos, exercendo função importante na evolução e transformação da sociedade.<sup>7</sup>

<sup>5</sup> Sobre este assunto aconselho a leitura das anotações críticas de R. Romano, no artigo citado na nota anterior.

<sup>6</sup> WANDERLEY, E. O que é universidade. São Paulo, Brasiliense, 1983. p.37.

<sup>7</sup> GOERGEN, P. A universidade, sua estrutura e função. Educação & Sociedade, São Paulo, 1 (2): 52-9, jan. 1979.

No Brasil, desde o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que estabelece como princípios básicos da universidade a elaboração, transmissão e vulgarização da ciência, até as inúmeras manifestações posteriores do MEC, CRUB e de outros organismos educacionais, verificamos uma constante insistência na imagem da universidade como uma instituição ligada à sociedade na qual está inserida. A despeito destes propósitos terem ficado mais na teoria do que na prática, eles de finem o caráter social da docência e da pesquisa, estabelecendo, desta forma, parâmetros para a ação do docente/pesquisador. Se concordamos com Wanderley, de que “o ensino e a pesquisa devem manter padrões elevados de competência, seriedade e qualidade, sendo questionados sempre em função de sua relevância social”<sup>8</sup>, estaremos estabelecendo a relevância social como um critério importante para a ação do pesquisador. No caso da pesquisa, este critério tem presença importante em dois momentos: o estabelecimento de temática e a divulgação dos seus resultados. Já foi colocado acima a importância do critério social para a qualidade da pesquisa e o seu reflexo sobre sua divulgação. Contudo, nem todo trabalho bem elaborado e socialmente relevante é automaticamente publicado. Sobre tudo naqueles casos em que não apresenta interesses comerciais mais imediatos, faz-se necessária a vontade do pesquisador para que seu trabalho seja divulgado. Mesmo sabendo das mil dificuldades que cercam o pesquisador, desde o início até o final de seu trabalho, parece que se pode constatar, em muitos casos, uma falta de consciência da responsabilidade de promover a divulgação de sua pesquisa, que, ao nosso ver, todo pesquisador tem. Há muitos casos que lembram a imagem de um pesquisador contratado que ao concluir seus trabalhos não se sentisse no dever de colocar à disposição os resultados obtidos. Difícil de imaginar? Nem tanto, na universidade. Aqui é comum a falta de empenho do pesquisador na publicação de seu trabalho. Se a consciência da responsabilidade de divulgar os resultados (aliás, intimamente ligada ao princípio geral da relevância social) estivesse presente desde o primeiro momento em que a pesquisa é planejada e escolhido o tema, até a sua elaboração final onde a linguagem assume um papel importante, muitas pesquisas resultariam diferentes. Tomemos, a título de ilustração, a questão da linguagem, que muitas vezes é o elemento responsável pela não divulgação ou, o que é equivalente, pela não compreensão das pesquisas. Inúmeras delas vêm involucradas numa linguagem hermética e fechada, acessível apenas ao pequeno grupo de iniciados. A linguagem, ao invés de tornar transparente e acessível, obscurece e esconde.

Parece, portanto, que a consciência social do pesquisador e a convicção de que os conhecimentos conquistados devem ser transmitidos ao público interessado<sup>9</sup>, para que este possa deles beneficiar-se, podem ter influência direta sobre muitos aspectos da pesquisa, desde a escolha da temática e linguagem a ser usada até a própria publicação dos resultados.

### Os meios de divulgação

Os dois aspectos acima apontados — a falta de qualidade do trabalho e o descompromisso social do pesquisador — ainda que expliquem a não divulgação da pesquisa o

<sup>8</sup> WANDERLEY, E., Op. cit., p.41

<sup>9</sup> Nem todas as pesquisas se destinam ao grande público ou amplas camadas da população. Não se pode cair na ilusão populista de que a relevância social se mede apenas pelo número de pessoas atingidas.

fazem apenas parcialmente. Na universidade também são elaborados ótimos trabalhos que, apesar da vontade e do empenho dos seus autores, jamais conseguem ser publicados. Aqui surge a questão dos meios de divulgação.

Primeiramente, para maior clareza, deve ser dito que existem inúmeras formas de divulgação. Antes de mais nada, devem ser distinguidos dois caminhos diferentes, ainda que não contraditórios nem excludentes. Há uma publicação para dentro da universidade e outra que se dirige para fora, atingindo um público maior. Há também muitas formas de divulgação. Muitas vezes se esquece que uma das mais importantes formas de divulgação da universidade é a própria docência ligada à pesquisa, tendo em vista que os alunos se tornam um elo de ligação entre a universidade e a sociedade — um fator multiplicador, como se costuma dizer. Os cursos, as conferências, as palestras, os seminários, etc., são outras tantas formas de divulgação. Os livros e as revistas são os meios mais usados junto a um público mais selecionado. Finalmente, os meios de comunicação de massa ocupam um lugar cada vez maior na divulgação junto ao grande público. As formas, portanto, são muitas e variadas, mas não se reduzem exclusivamente aos meios impressos (há também a televisão, o filme, o vídeo, a fita, etc.), ainda que as considerações que seguem se refiram mais diretamente a eles.

A razão pela qual pesquisas de boa qualidade não são divulgadas, apesar do empenho do pesquisador, pode encontrar-se nos meios de divulgação. Aqui devem ser destacados vários aspectos: falta de recursos, a carência de órgãos de publicação, a política editorial, etc. Vejamos alguns.

Falta de recursos significa, no presente contexto, a carência de recursos especificamente destinados à publicação de pesquisas. É claro que esta questão está embutida no problema maior da crônica falta de recursos e na situação de asfixia permanente em que vive a universidade. Mas não é isso que se pretende discutir aqui. Frequentemente tem-se a impressão de que, terminada a pesquisa, todo o processo está terminado. É o espírito do mero formalismo, tão presente em nossa educação, que vem à tona neste momento, mas que, de fato, já contamina a pesquisa desde sua origem. Conciuída a exigência da formalidade acadêmica, nada mais resta por fazer. Os resultados se diluem e não importam. Que tem isso a ver com a falta de recursos? Tomemos o exemplo do doutoramento. O doutorando dedica três, quatro, cinco ou mais anos à sua pesquisa e elabora a sua tese. Ela é o resultado final de muitos esforços e sacrifícios investidos e a demonstração final de sua competência acadêmica. O seu autor passa a ser doutor. Concluído, o trabalho deverá ser apresentado encadernado, em vários exemplares. A coordenação do curso se encarregará de distribuí-lo aos encarregados de julgar se ele preenche as exigências e expectativas acadêmicas. A datilografia, o papel, as matrizes, etc., tudo isto já significa, para muitos, um ônus bastante pesado. Apenas poucos conseguem pequenos auxílios de órgãos financiadores. Defendida a tese, o que acontece? Algumas que apresentam bom nível de qualidade e que, ao mesmo tempo, têm a felicidade de tratar de assuntos vendáveis, atraem o interesse de alguma editora e são publicadas. As outras seguem o famoso caminho da prateleira. As editoras trabalham com base em interesses comerciais, e incluem obras em seus programas seguindo critérios comerciais. Devemos reconhecer que muitas pesquisas, apesar de sua qualidade e importância, não apresentam interesse para o grande público e, portanto, não têm chance de serem editadas. Mas seria o livro a única forma de publicação desses trabalhos? Já vimos que há várias formas alternativas, mas não se pode esquecer duas intervenientes importantes: primeiro, que o livro é a forma mais valorizada pela academia e, segundo, que não há recursos para usar formas alternativas.

Algumas universidades européias exigem a entrega de duzentas ou mais cópias das teses como condição para se receber o diploma. A universidade encarrega-se de distri-

buir esses exemplares às mais importantes universidades e bibliotecas do mundo. Assim, essas pesquisas ficarão à disposição de outros pesquisadores ou interessados. Este é apenas um exemplo que, adequado ao nosso meio, poderia ser uma forma importante de divulgação de teses, dissertações ou relatórios de pesquisa, facultando o acesso e o conhecimento de saberes já conquistados. Não se deve subestimar o efeito de tais iniciativas. A alegação de que serviriam apenas a uma maior divulgação no meio acadêmico, não atingindo setores mais amplos da população, nem sempre é pertinente, uma vez que, através dela, criam-se mecanismos importantes que evitam a eterna repetição e o constante marcar passo que, por causa da falta de informações, caracterizam algumas áreas de nossa vida universitária. Além disto, muito afeitos à crítica da endogenia universitária, supomos uma perfeita circulação de informações internas à universidade, o que, de forma alguma, corresponde à realidade.

Na verdade, esta ou outras formas alternativas de divulgação não podem ser usadas em maior escala porque não há recursos disponíveis para esta finalidade. Configura-se, então, o seguinte quadro: é importante que sejam formados pesquisadores, que sejam realizadas pesquisas, mas a publicação do resultado de todo este trabalho é perfeitamente dispensável.

Além desta falta de recursos para a publicação, os pesquisadores se ressentem da falta de órgãos de divulgação. As revistas mais conhecidas geralmente não lhes reservam nenhum espaço, temendo o desinteresse dos leitores e os conseqüentes prejuízos econômicos. Não se pode ignorar, de outro lado, os elogiáveis esforços de algumas organizações, como é o caso do INEP, de preencher esta lacuna, através de novas publicações.

A carência de órgãos de publicação não é um aspecto isolado dentro do complexo de razões que explicam a falta de divulgação. Este conjunto de razões deve ser visto no seu todo, para que se possa chegar a entender a inadequada publicação das pesquisas e propor alguma solução. O sistema de comunicação é demasiadamente complexo para que se possa solucionar suas deficiências através de medidas relativamente simples, como seria a criação de mais algumas revistas ou o financiamento de edições de livros, etc. Há todo um contexto cultural que interfere, desde o hábito de procurar até a consciência de fornecer informações. É difícil entender porque as informações disponíveis não são usadas e porque, de outro lado, órgãos de divulgação muitas vezes têm dificuldades de obter informações. Faz-se necessário não apenas um esforço para colocar as informações à disposição, mas é igualmente importante a educação dos potenciais usuários para que eles percebam a importância das informações para a sua vida e venham a servir-se delas. Esta tarefa educativa é exercida, em parte, pela própria divulgação das pesquisas que ao informar vai formando os leitores. "Costumamos ressaltar", diz o cientista José Reis, "que o jornalismo científico tem duplo papel: informador e formador".<sup>10</sup> Esta é uma tarefa complexa e que só pode ser solucionada a longo prazo porque está relacionada ao desenvolvimento da sociedade como um todo.

Além das dificuldades de publicação em forma de livro, da falta de órgãos de publicação e da carência de recursos para o uso de formas alternativas, há um outro aspecto que merece ser lembrado. As pesquisas que chegam a ser publicadas geralmente alcançam uma divulgação muito limitada. É claro que o leitor imediatamente lembrará as condições da sociedade brasileira, pobre e analfabeta, e concluirá que é evidente que neste meio as pesquisas não podem ter divulgação maior. A razão que o assiste não nos dispensa de lutar para que a pesquisa educacional dê de si o melhor para ajudar a supe-

<sup>10</sup> REIS, J. Ciência, notícia e verdade. *Correio Popular*, Campinas, 9 jun. 1985. Seção Ciência e Tecnologia.

rar esta situação, inclusive através da difusão de seus resultados. Na maioria dos casos, a difusão dos conhecimentos fica limitada ao meio universitário que, como já foi lembrado, é sem dúvida importante mas demasiadamente limitado. É necessário que a divulgação ultrapasse a barreira acadêmica e, no caso da pesquisa educacional, atinja as redes de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, os pais, os alunos, etc. Aquilo que estamos cansados de falar na universidade — alienação do professor, a crítica dos conteúdos e das metodologias de ensino, etc., etc. — nada disso chega aos professores, para não falar de alunos e pais. Neste quadro, mais uma vez, interfere um complexo de fatores: os meios de divulgação, a falta de relevâncias dos conteúdos, o linguajar codificado e difícil... As dificuldades são inúmeras e os pesquisadores, muitas vezes, sequer se apercebem delas. Elas crescem ainda mais na medida em que se espera atingir camadas mais amplas da população.

### Caminhos alternativos

Diante deste quadro, que apesar dos avanços assinalados ainda se apresenta bastante desolador, que caminhos seguir? Inicialmente, é preciso ter claro que a pesquisa é sempre um investimento de risco e que nunca há um aproveitamento total.<sup>11</sup> Não se trata de um problema particular brasileiro. Ocorre também, em escala maior ou menor, em outros países, mas a nossa carência de recursos exige ainda mais a maximização do seu aproveitamento.

A primeira medida a ser tomada para melhorar a divulgação da pesquisa é investir na sua qualidade. Conseguindo melhorar a qualidade, teremos a parte mais difícil do caminho andada. Melhorar a pesquisa significa investir recursos na formação de bons pesquisadores e no financiamento de suas investigações. Este objetivo certamente não poderá ser alcançado com as minguadas verbas que atualmente são colocadas à disposição das universidades. Já é tempo de mudar a mentalidade imediatista, dominante entre educadores, pesquisadores e responsáveis pela política educacional, iniciando um planejamento a médio e longo prazos da pesquisa, assegurando-lhe prospectividade e continuidade. É uma tarefa difícil, da qual se pode esperar resultados somente a médio e longo prazos, mesmo ao nível das instituições de ensino e pesquisa que hoje reúnem melhores condições. O preparo sistemático de pesquisadores na perspectiva de nossa realidade sócio-cultural e na elaboração de abordagens rigorosas e adequadas e ainda capazes de apresentarem seus trabalhos numa linguagem precisa, mas acessível ao público interessado, é assunto de fundamental importância. Da qualidade da pesquisa depende essencialmente a sua divulgação.

Neste contexto, é bom relembra os dois aspectos centrais já colocados acima: a relevância social e a correção metodológica das pesquisas. A universidade deve repensar o seu relacionamento com a realidade social, a partir das necessidades e interesses da sociedade nacional, regional e local em que está inserida. Este relacionamento está hoje profundamente abalado e desacreditado, sendo urgente a sua revisão. Na parte que diz respeito à pesquisa, o caminho é o aprimoramento da formação dos pesquisadores, a sua reorientação para a nossa realidade sócio-cultural-educacional, o uso de métodos rigorosos e confiáveis, a melhoria do sistema bibliotecário, a otimização do uso dos recursos e a luta simultânea por mais recursos, bem como o melhoramento e ampliação da divulgação da pesquisa.

<sup>11</sup> Deve-se levar em conta também que muitos trabalhos são o primeiro ensaio, não passando de uma iniciação à pesquisa científica.

Dois pontos, já mencionados de passagem anteriormente, merecem destaque: a questão dos recursos e a das bibliotecas. Quanto aos recursos, ao par de serem muito escassos, são mal administrados e incorretamente distribuídos pela universidade. Há um condicionamento bilateral entre a falta de recursos destinados à pesquisa e qualidade, pois se não há recursos, a qualidade é um objetivo difícil de ser alcançado, e se não há qualidade, não se justifica a aplicação de recursos.

Quanto às bibliotecas, não é necessário dizer muito, porque todos conhecemos a situação deplorável em que elas se encontram. No entanto, a biblioteca é o lugar por excelência onde a produção cultural fica acumulada e à disposição de todos. A biblioteca pública é a alma mater, a memória indispensável para o progresso e a divulgação do saber.

Já que estamos falando de recursos, há um outro aspecto que deve ser lembrado que é o da desburocratização dos financiamentos. Há pesquisadores que evitam pedir financiamentos e deixam, portanto, de fazer determinadas pesquisas por temor à carga burocrática que terão que enfrentar. Formulários, prestações de conta, relatórios... O valor e a qualidade final até se tornam secundários. Tudo se perde num formalismo vazio. Isto tem relação com a qualidade da pesquisa e sua publicação, porque aquela necessita de um ambiente favorável para que possa produzir o que dela se espera.

Quanto à divulgação propriamente dita, é necessário que se reconheça que muitos esforços vêm sendo feitos, mas, mesmo assim, ainda resta muito por fazer. A ampliação da divulgação deve ser vista em três dimensões: para dentro da própria universidade, junto à rede oficial de ensino e junto às camadas mais amplas da população.

O primeiro passo seria o aprimoramento da divulgação das pesquisas dentro das instituições de ensino superior. Ao contrário do que possa parecer, até dentro das próprias universidades elas não são bem divulgadas. Esta divulgação é muito importante por causa de seu grande efeito multiplicador (aulas, cursos de extensão, de especialização, palestras, conferências, mesas redondas, etc.) junto aos alunos que depois levarão esses conhecimentos para o meio social. É necessário dar a devida importância (e recursos!) para a publicação de dissertações de mestrado, teses de doutoramento, relatórios de pesquisas, através de uma eficiente rede de distribuição. Mais uma vez as bibliotecas terão um papel fundamental. Enquanto não existir esse sistema de divulgação, pouco adiantam as bibliografias que apenas dão notícia ou noção muito vaga das pesquisas que foram realizadas.

O segundo passo seria um projeto conjunto entre a universidade (faculdades de Educação) e a rede oficial de ensino de 1º e 2º graus, fazendo com que as pesquisas se voltem para essa realidade, que a ela cheguem e de lá retornem para serem reelaboradas e desenvolvidas. Há a necessidade de se criar canais de comunicação para divulgar, discutir e criticar as mais importantes. Não se trata de um projeto unilateral em que só a universidade teria algo a dizer, impondo o seu iluminado saber de cima para baixo. Haveria antes uma participação conjunta, ainda que a universidade realize as pesquisas, por ser esta a sua função precípua. Esta forma integrada de trabalho evitaria uma série de problemas: os trabalhos sem relevância social, os métodos inadequados, o linguajar inacessível, a falta de retorno como elemento fundamental para o avanço dos conhecimentos, etc. Nesta perspectiva, torna-se imprescindível a participação dos três níveis de ensino e a existência de uma infra-estrutura que garanta o acesso ao conhecimento e às informações.

A terceira medida seria o uso dos meios de comunicação de maior penetração entre camadas mais amplas da população. Aqui está quase tudo por fazer. Diante do papel cada vez mais importante que esses meios de comunicação assumem na formação da

opinião pública, é urgente que o setor da educação acorde e comece a usá-los. Eles têm, inclusive, a relevante função, anterior à divulgação propriamente dita, de mostrar a importância da educação. Enquanto não se estiver convencido de que a educação é importante para a vida do indivíduo e da sociedade, ninguém se interessará pelas investigações neste setor. Estamos vivendo uma época em que o jomalismo científico assume um papel cada vez mais importante. É imprescindível que a educação use esta forma de comunicação. É necessária a participação de profissionais competentes que saibam trazer as matérias de forma correta, séria, instrutiva, mas também atraente. Não devemos alimentar a ilusão de atingir com facilidade toda a população brasileira. Nossa realidade cultural não oferece condições para isto. O que importa é a luta para atingir o maior número possível de pessoas.

## Conclusão

Via de regra, quando se fala da divulgação da pesquisa educacional, a atenção fica logo e somente voltada para a situação precária dos meios de divulgação. Há outros elementos importantes, e até anteriores aos meios, que têm influência decisiva sobre a divulgação da pesquisa. Tais são a qualidade da pesquisa, sua relevância social, originalidade e rigor metodológico e a consciência social do pesquisador. As soluções, se as quisermos profundas e duradouras, devem iniciar corrigindo as falhas a este nível. Esta constatação, contudo, não diminui a responsabilidade que cabe aos meios de comunicação. Há a falta de recursos e carência de meios adequados para a divulgação. A correção através da mera criação de mais recursos seria parcial. Há que ver o lado do pesquisador que produz e o lado do leitor que utiliza a pesquisa. A divulgação deve estabelecer um fluxo (e refluxo) de informações e conhecimentos entre estes pólos. Os meios de divulgação, no exercício de sua função formadora e informadora, devem não apenas chegar, mas chegar de forma adequada ao público a que se destinam. A divulgação destina-se a três tipos principais de público: o universitário, aquele que trabalha na rede oficial de ensino e as camadas mais amplas da população, especialmente aquelas mais diretamente envolvidas com educação. Para atingi-los, três medidas são indispensáveis: melhorar a qualidade da pesquisa, criar entre os pesquisadores a consciência da necessidade de divulgar os resultados dos seus trabalhos e aprimorar os meios de divulgação. A pesquisa cujos resultados não são de alguma forma divulgados não deveria ter sido elaborada.

## Referências bibliográficas

- FERNANDES, F. *A Universidade brasileira: reforma ou revolução*. São Paulo, Alfa-Omega, 1979.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- NOSELLA, P. Aspectos teóricos da pesquisa educacional. *Educação & Sociedade*, São Paulo, 6 (19):15 -, ago. 1984.
- REIS, J. Ciência, notícia e verdade. *Correio Popular*, Campinas, 9 jun. 1985. Seção Ciência e Tecnologia.

- 
- RICOUER, P. Prefácio. In: DREZE, Jacques & DEBELLE, J. *Conceptions de l'Université*. Paris, Ed. Universitaires, 1968.
- ROMANO, R. Progressivismo e conservadorismo: questões sobre a universidade. *Educação & Sociedade*, São Paulo, 4(13):7-18, dez. 1982.
- SAVIANI, D. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo, Cortez, 1984.
- SCHWARTZ, L. *Para salvar a universidade*. São Paulo, EDUSP, 1984.
- THIOLLENT, M. *Crítica metodológica; investigação social e enquête operária*. São Paulo, Ed. Polis, 1980.
- TRAGTENBERG, M. *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo, Autores Associados, 1982.
- VELLOSO, J. Reflexões sobre a produção científica na pós-graduação em educação e a participação de discentes. Curitiba, s. ed. 1978. Encontro de Coordenadores de Pós-Graduação, promovido pela CAPES/MEC.
- WANDERLEY, L. E. *O que é universidade*. São Paulo, Brasiliense, 1983.

Recebido em 4 de julho de 1985

Pedro Goergen, Doutor em Filosofia pela Ludwig Maximilians Universität München (Munique, Alemanha Ocidental), é Diretor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

---

*This paper examines the question of publicizing educational research, above all those completed in post graduate programs in universities. Its objective is to indicate several difficulties and deficiencies based on the presupposition of social compromise of the university. In trying to identify several reasons why the largest part of the research is not publicized, questions are raised in relation to the quality of the research, the social compromise of the researchers and the methods of publicizing. Changes in the first two areas are complex and should be amply debated by universities, their graduate courses and research conducted. In relation to the last aspect, indications are made concerning alternative courses of action.*

*L'idée de cette étude est d'examiner la question de la recherche en éducation, en mettant l'accent sur les programmes universitaires de post-graduation. Il s'agit de mettre en évidence un certain nombre de problèmes et à montrer l'existence des difficultés qui se posent quand il s'agit d'envisager la question de la participation de l'université à la vie sociale. Tout en essayant d'identifier des causes de l'absence de divulgation de la plupart des recherches universitaires, nous examinons des questions comme le niveau de qualité des chercheurs, le degré de participation du chercheur à la vie sociale, la précarité des moyens de divulgation dont il dispose. Dans ce qui porte*

---

*sur les deux dernières questions, toute possibilité de modification de la situation actuelle pose des problèmes complexes qui doivent être envisagés dans le cadre d'une discussion de grande amplitude, qui met en question l'université, ses cours de post-graduation et ses recherches. Nous proposons, à la fin de notre étude, quelques issues aux problèmes posés par la recherche dans le cadre des cours de post-graduation.*

*El propósito del presente trabajo es examinar la cuestión de la divulgación de la investigación educacional, sobretodo de aquella realizada en los programas de pos-graduación de las universidades. El objetivo es señalar algunas dificultades y deficiencias, partiendo del presupuesto del compromiso social de la universidad. En la tentativa de identificar algunas razones de la no divulgación de la mayoría de las investigaciones, son propuestas cuestiones como la calidad de las investigaciones, el compromiso social de los investigadores y la precariedad de los medios de divulgación. Cambios en el área de los primeros aspectos es asunto complejo y debe ser encaminado a través de um debate más amplio de la universidad, sus cursos de pos-graduación y la investigación en ellos realizada. Com relación al último, indicamos, al final, algunos caminos alternativos.*

---

# A diferente distribuição do saber escolar

Heliane Gramiscelli Ferreira de Mello  
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

*Este trabalho analisa os três programas de ensino de língua materna utilizados nas escolas públicas do Estado de Minas Gerais, para a matéria Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa, na faixa de escolaridade compreendida entre a primeira e a quarta série do 1º grau: o Programa de Ensino do 1º Grau – Comunicação e Expressão, a Sugestão de Programa do Projeto Alfa e a Sugestão de Programa para a Zona Rural. A análise evidencia diferenças acentuadas entre os três programas, quanto à seleção do conteúdo, sua organização e sua gradação. Existe uma distribuição discriminativa do saber escolar, através da qual o sistema de ensino produz e reproduz as condições institucionais para o exercício de sua função de inculcação e de reprodução cultural. A conclusão é que a existência de três programas de ensino de língua materna para a mesma faixa de escolaridade é um artifício utilizado pelo sistema de ensino para garantir que o saber legítimo continue privativo das classes dominantes: há um programa – expressão verdadeira do saber legítimo – que só a essas classes chega, e há duas versões desse programa, que são o aligeiramento e a facilitação dele, destinadas às classes dominadas urbanas e rurais.*

## Introdução

No Estado de Minas Gerais, na matéria Comunicação e Expressão – Língua Portuguesa – coexistem três diferentes programas de ensino, propostos pelo Sistema para as quatro séries iniciais do 1º grau: o Programa de Ensino do 1º Grau – Comunicação e Expressão (1973), a Sugestão de Programa do Projeto Alfa (1977) e a Sugestão de Programa para a Zona Rural (1979).

Por que três programas para o desenvolvimento, na escola, do uso da língua materna? A existência desses três programas estaria diretamente vinculada à existência de grupos sociais diferentes e seria motivada por esse fato? As exigências e a valorização do saber em língua materna, transmitidas pela escola, seriam diferentes para funções e grupos sociais diferentes?

Considerando que o ensino da língua materna permeia a ação da escola como um dos meios de exercício ideológico da discriminação social, seriam tais programas evidências da discriminação social?

A elucidação dessas questões é o problema central deste artigo; para esclarecê-lo, determinamos os seguintes objetivos: identificar os conteúdos dos programas; apontar seus pontos comuns e divergentes; analisar comparativamente os programas; detectar causas mais profundas das diferenças encontradas.

### O Programa de Comunicação e Expressão — 1973

Uma análise histórica das sucessivas propostas oficiais de seleção e organização do saber, através de programas, mostra uma progressiva institucionalização e um crescente controle do saber escolar, institucionalização e controle que, significativamente, acompanham uma também progressiva democratização da escola e um também crescente acesso das classes populares à educação formal. Em Minas Gerais, o primeiro programa de que se tem notícia data de 1892; a seguir, outros foram sucessivamente propostos: em 1906, 1926, 1939, 1953, 1963 e, finalmente, em 1973. Uma análise desses programas, na área do ensino da língua materna, feita à luz da evolução sócio-político-educacional em Minas Gerais, evidencia que o nível de institucionalização e de controle do ensino da língua cresce à medida que, como consequência da democratização da escola, esta vai sendo conquistada pelas classes populares. É particularmente interessante o fato de que o programa proposto pelo Estado em 1973 (ainda em vigor) se tenha diversificado em dois outros: quando se tornou mais acentuado o acesso à educação nas periferias urbanas e na zona rural, isto é, quando a democratização da escola se ampliou significativamente, parece ter surgido a necessidade de alterar qualitativa e quantitativamente a institucionalização e o controle do saber escolar, em função de grupos diferencialmente posicionados na estrutura social.

Sendo produto de determinações históricas e políticas, o Programa de Comunicação e Expressão — 1973 representa, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem da língua materna, o saber escolar instituído, um saber definido e organizado pela classe dominante, no exercício do seu poder de dominação. Editado em 1973 e apresentado em um volume de 188 páginas, o atual programa destina-se a todo o ensino fundamental de 1º grau do Estado de Minas Gerais.

O ensino da Língua Portuguesa apresenta-se, nele, subdividido em quatro setores: Linguagem Oral, Expressão Escrita, Leitura (básica, recreativa e para fins de estudo) e Conhecimentos Lingüísticos.

O Programa apresenta inovações e uma significativa modificação em sua forma e conteúdo, comparado aos programas anteriores. Implica uma nova abordagem do ensino de língua materna: fundamenta-se na Teoria da Comunicação, em teorias da aprendizagem e em teorias lingüístico-estruturalistas; propõe objetivos comportamentais; inclui o ensino de várias linguagens, não apenas da linguagem verbal; acentua a aprendizagem do uso da língua mais que do conhecimento a respeito da língua; enfatiza as atividades de linguagem oral.

A forma de organização e de apresentação do Programa de Comunicação e Expressão o diferencia dos programas das outras matérias. Nesses, apresentam-se os objetivos, o conteúdo, em geral subdividido em unidades e subunidades, e sugestões de atividades básicas para o alcance dos objetivos.

Já o Programa de Língua Portuguesa propõe apenas objetivos e atividades; o conteúdo programático acha-se incorporado aos objetivos. O ensino da língua materna, nas quatro séries iniciais, é, pois, considerado fundamentalmente como instrumental. Talvez seja essa a razão por que o Programa enfatiza os objetivos, apresentando aquilo que

chama **cadeia de objetivos**: objetivos gerais da matéria Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa, objetivos gerais de cada setor (Linguagem Oral, Expressão Escrita e Leitura) e objetivos específicos de cada setor em cada série. Para cada objetivo específico, sugerem-se atividades; delas e da formulação dos objetivos é que se pode inferir o conteúdo.

Procura-se formular seus objetivos em termos comportamentais, buscando-se uma descrição do comportamento diretamente observável, embora não se indiquem o nível de execução e as condições sob as quais deverá o objetivo ser atingido, como exige a técnica mais dogmática de formulação de objetivos comportamentais (POPHAM & BAKER, 1976).

Os objetivos, no Programa, classificam-se aproximadamente segundo a **Taxionomia dos objetivos educacionais**, de Benjamin S. Bloom e colaboradores (1972), e categorizam-se em automatismos, habilidades, conhecimentos e atitudes.

Predominam, nas quatro séries iniciais, os automatismos e as habilidades. Os conhecimentos só aparecem no setor de Expressão Escrita, e são apenas três: conhecimento da regra do emprego do m antes de p e b, na segunda série; conhecimento da classificação das palavras quanto ao número de sílabas e quanto ao acento tônico, na terceira série; e conhecimento das regras de acentuação das proparoxítonas e das oxítonas, na quarta série. Confirma-se, assim, o papel instrumental atribuído à aprendizagem da língua materna nas séries iniciais do 1º grau.

Em todos os setores, nas quatro séries, incluem-se objetivos que expressam atitudes. Distinguem-se dos demais por não estarem formulados em termos comportamentais, certamente pela dificuldade de traduzir-se em comportamentos observáveis atitudes como interesse, gosto, polidez, cortesia, respeito, etc., que são indicadas no Programa.

Há uma sistematização das atividades e um relacionamento explícito delas com os objetivos. Constitui, entretanto, novidade a introdução dos exercícios estruturais, muito valorizados, à época de elaboração do Programa, dada a influência do estruturalismo linguístico no ensino da língua materna.

Segundo o Programa, tais exercícios conduzem à automatização de formas de expressão oral e escrita básicas da língua, substituindo-as e ampliando-as. Como o ensino da língua materna, nas séries iniciais do 1º grau, volta-se, no Programa, para o desenvolvimento do uso da língua, os exercícios estruturais são propostos em substituição à "gramática funcional" proposta no Programa de 1963, porque conduzem a automatismos e não a conhecimentos.

Em síntese, o Programa de Língua Portuguesa, atualmente em vigor nas quatro primeiras séries, institui um saber escolar que se caracteriza pela natureza instrumental que atribui à aprendizagem da língua materna, sob a forma de um minucioso controle dos objetivos a serem perseguidos e das atividades que podem conduzir a eles. O programa parece expressar, mais que os anteriores, uma proposta das classes dominantes para as classes dominadas, um saber que, na verdade, não se pretende que as classes populares dominem. Talvez por isso se explique o precário acesso que as escolas têm tido a ele; certamente isso explica, também, o surgimento de duas variantes do Programa, voltadas para as classes populares.

Se já havia, no Estado de Minas Gerais, uma proposta oficial de programa elaborada dentro dos princípios da Reforma de Ensino de 1º e 2º Graus, como e por que surgem dois outros, no mesmo Estado, destinados especificamente a crianças de primeira a quarta série, sob a orientação da Secretaria de Estado da Educação, através da Diretoria de Ensino de 1º Grau?

A Sugestão de Programa do Projeto Alfa surge, em Minas Gerais, de um projeto prioritário do Ministério da Educação e Cultura, que visa à melhoria do ensino fundamental: desenvolvimento de novas metodologias para o processo de ensino-aprendizagem. Para atender aos objetivos do referido projeto, indicam-se, como necessários, a criação de novas metodologias de ensino, a elaboração de material de ensino, o treinamento de professores e a melhoria da administração escolar, a fim de se reduzir o índice de distorção idade/série.

Na elaboração dos novos programas, adota apenas, como ponto de referência, o conteúdo do Programa Oficial de 1973.

A tendência tecnicista do ensino, que já se configura quando da elaboração do Programa Oficial de 1973, é ampliada e evidenciam-se, no momento, mais claramente, por meio de uma metodologia de ensino que visa ao domínio da aprendizagem. A metodologia é, pois, norteadada pela teoria de aprendizagem behaviorista.

Em 1979 prevê-se, então, o envolvimento de 409.410 alunos submetidos à Sugestão de Programa do Projeto Alfa.

Trata-se de um guia metodológico que utiliza, fartamente, exemplos de atividades para o alcance dos conteúdos especificamente determinados, através de seus objetivos, e formulados em termos operacionais. Tal programa é bastante divulgado, uma vez que é amplamente distribuído por todas as escolas envolvidas no Projeto Alfa.

A publicação de programas de ensino destinados à zona rural, em Minas Gerais, ocorre no ano de 1979. Esses programas constituem um dos produtos do Plano Estadual de Implantação, criado em 1972, e elaborado para atender aos dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Essa Lei, em seu artigo 58, prevê, em parágrafo único, a municipalização progressiva do ensino.

Em 1975, Minas Gerais, juntamente com outros quatro estados da Federação, é escolhido pelo Ministério da Educação e Cultura para desenvolver o Projeto Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal — Promunicípio. Um dos objetivos específicos do Promunicípio era: aperfeiçoamento dos mecanismos de elaboração, execução, controle e avaliação, programas e projetos. Tal projeto presta assistência técnica assistemática aos 722 municípios do Estado de Minas Gerais e assistência técnica e financeira sistemática a 150 municípios.

A Sugestão de Programa para a Zona Rural também tem no Programa de Comunicação e Expressão seu ponto de referência. Sua forma é a de um guia metodológico.

### A diferente distribuição do saber escolar

As razões explicitadas em documentos oficiais e no discurso dos agentes pedagógicos envolvidos na elaboração dos programas de 1977 e 1979 podem ser consideradas apenas aparentes. Na verdade, são dissimuladoras dos reais objetivos da diversificação de um saber escolar, que, instituído num programa considerado oficial, é reelaborado em dois outros. Esses reais objetivos podem ser identificados através de uma análise comparativa dos três programas, que evidenciará diferenças quantitativas e qualitativas denunciadoras de uma diferente e discriminativa distribuição do saber escolar.

Uma primeira e clara diferença entre os três programas é a sua forma de apresentação: a Sugestão de Programa do Projeto Alfa e a Sugestão de Programa para a Zona Rural têm características específicas de um guia metodológico, enquanto o Programa Oficial é muito mais uma proposta curricular. Assim, nos primeiros, há, por parte dos ela-

boradores, grande preocupação no sentido de orientar o mais possível o professorado, podendo-se concluir que, dessa forma, procuram ajustar o material ao nível de preparo e competência do profissional que vai trabalhar com ele. Para esse profissional, o Programa de 1973 é considerado difícil. Todas as pessoas envolvidas na elaboração daqueles programas falam do despreparo das professoras, muitas vezes leigas.

Nas entrevistas, as supervisoras declaram:

- Além da professora não ter acesso ao Programa Oficial, ela não sabia traduzi-lo.
- O Programa Oficial, em si, era um instrumento que não traduzia para elas o que elas precisariam fazer.
- As professoras das séries iniciais, em minha escola, que é uma escola muito boa, não gostavam de trabalhar com o Programa Oficial. As que trabalhavam com ele eram as de nível superior: curso de Letras, etc. As outras tinham dificuldades; nós é que tínhamos de traduzir e passar um planejamento, uma súmula, uma orientação.<sup>1</sup>

Assim, na Sugestão de Programa do Projeto Alfa e na Sugestão de Programa para a Zona Rural, a linguagem é mais simples que a do Programa Oficial: o vocabulário técnico da Teoria da Comunicação, neste utilizado, não é adotado naqueles.

Outra importante diferença entre esses programas, de um lado, e o Programa Oficial, de outro, é que somente este último aponta objetivos a serem alcançados nas oito séries do primeiro grau. Os dois outros preocupam-se somente com as quatro séries iniciais, o antigo curso primário, contrariando, pois, a Lei Federal nº 5.692/71, que prevê oito séries para o ensino fundamental de 1º grau. Esse fato é bastante significativo, de vez que é o próprio Sistema Estadual de Ensino que assim desconsidera a determinação legal que amplia o ensino elementar de quatro para oito anos.

Por que essa separação entre as quatro séries iniciais e as quatro últimas?

Na zona rural, o programa de ensino é destinado apenas às quatro séries iniciais com a justificativa, ou a pretensão, de que os egressos da quarta série **terminarão seu curso na cidade mais próxima**, segundo declararam frequentemente, em entrevistas, professoras e supervisoras de escolas do interior do Estado de Minas Gerais. Ora, conhecem-se perfeitamente as dificuldades do acesso de crianças da zona rural a núcleos urbanos. Na verdade, a justificativa apresentada pretende ocultar a verdadeira razão que é a idéia de que, para essas crianças, somente as quatro séries iniciais são suficientes. Assim, o que realmente ocorre é que o Sistema Estadual de Ensino e também a grande maioria do professorado acreditam que os alunos das classes populares, e sobretudo os da zona rural, não continuarão nem precisam continuar seus estudos após a quarta série, caso consigam chegar a ela, nada fazendo para modificar esse quadro. Há, pois, discriminação por parte do Estado, que oferece menos escolaridade a uns que a outros.

Por outro lado, na Sugestão de Programa do Projeto Alfa e também na Sugestão de Programa para a Zona Rural são especificados detalhadamente objetivos e atividades, através de uma tradução e explicação claras daquilo que é proposto, com a finalidade de garantir um melhor desempenho das professoras.

O estudo comparativo entre os objetivos gerais de cada série dos diferentes setores do ensino de língua matemática, nos três programas, mostra que o Programa Oficial de 1973 apresenta um número deles bem maior que os demais:

<sup>1</sup> Trechos retirados de entrevistas realizadas com supervisoras das séries iniciais do ensino de 1º grau da capital e de cidades do interior de Minas Gerais, como: Teófilo Otoni, João Pinheiro, Juiz de Fora, Carlos Chagas, Diamantina e Paracatu.

### Objetivos Gerais

Programas	Expressão Oral	Leitura	Linguagem Escrita
Programa Oficial	20	20	31
Sugestão de Programa do Projeto Alfa	17	16	18
Sugestão de Programa para a Zona Rural	4	6	10

Há, portanto, quantitativamente, uma diferença significativa. Além disso, a formulação de vários objetivos traduz um nível de exigência diferente nos três programas. Na Sugestão de Programa do Projeto Alfa, o objetivo "Interessar-se por atividades de linguagem oral", proposto para a quarta série, corresponde, no Programa Oficial, a "Interesse em desenvolver as habilidades de falar e ouvir para seu aperfeiçoamento como pessoa e como membro de uma sociedade". Ou, ainda, "Demonstrar habilidades na interpretação de textos literários", na Sugestão de Programa do Projeto Alfa, quarta série, aproxima-se de "Habilidade para apreciar obras de literatura infantil e juvenil", do Programa Oficial, quarta série.

Em anexo, apresentam-se os objetivos gerais para os diferentes setores de Comunicação e Expressão e, ainda, os objetivos específicos para Linguagem Oral, Expressão Escrita e Leitura – da primeira à quarta série – e sua distribuição quantitativa nos três programas estudados.

Pode-se observar, nesses quadros, que os objetivos gerais dos diferentes setores do ensino de língua materna relativos à área afetiva são bastante enfatizados no Programa Oficial. O mesmo não ocorre na Sugestão de Programas do Projeto Alfa e na Sugestão de Programa para a Zona Rural, em que seu número é bastante reduzido, sobretudo neste último. A área afetiva parece não constituir objeto de preocupação acentuada dos elaboradores desses dois programas.

Por outro lado, os objetivos específicos dos três programas são descritos em termos comportamentais. Contudo, no Programa Oficial, os verbos utilizados para a descrição dos comportamentos esperados traduzem um nível de complexidade maior que nos demais programas, em especial na Sugestão de Programa do Projeto Alfa.

Para melhor esclarecimento, veja-se a lista dos verbos mais utilizados nos três programas, para descrever objetivos propostos:

Programa Oficial	Sugestão de Programa do Projeto Alfa	Sugestão de Programa para a Zona Rural
ajustar	comentar	conhecer
apreciar	compor	classificar
argumentar	comunicar	distinguir
automatizar	conceituar	dividir
avaliar	criar	emitir
codificar	escrever	empregar
compreender	esquematar	enriquecer
concluir	extrair	expressar
consultar	identificar	falar
decodificar	ler	interpretar
distinguir	narrar	julgar
escolher	ordenar	ordenar
empregar	ortografar	organizar
enriquecer	pronunciar	ouvir
executar	redigir	perceber
expressar	reconhecer	prever
identificar	responder	reconhecer
interpretar	selecionar	reproduzir
julgar	traduzir	responder
ordenar	transmitir	selecionar
organizar		usar
reconhecer		
resumir		
selecionar		
resolver		
prever		

---

Observa-se, ainda, nos objetivos específicos, um nível de detalhamento bem maior na Sugestão de Programa do Projeto Alfa, que se deve ao fato de, nela, ter-se adotado a metodologia da **aprendizagem para o domínio**.

Na Sugestão de Programa para a Zona Rural acontece o mesmo, principalmente no programa da quarta série.

A distribuição dos conteúdos por série é outro aspecto interessante na comparação dos programas. Ocorrem diferenças significativas quanto ao conteúdo neles proposto.

Apesar da Sugestão de Programa para a Zona Rural apresentar uma distribuição de conteúdo por série que se assemelha bastante à do Programa Oficial de 1973, é inegável que o conteúdo sugerido é quantitativamente inferior. Na Sugestão de Programa para a Zona Rural não se incluem, como ocorre na Sugestão de Programa do Projeto Alfa, conteúdos relativos à composição criadora e à composição prática. Nesta Sugestão, o estudo da composição merece destaque maior, com especificação de tipos e atividades para sua elaboração e utilização, a partir da segunda série (Sugestão de Programa do Projeto Alfa, p.361).

Esse Programa sugere, ainda, para a terceira série, o estudo da gramática, associando as categorias gramaticais às suas funções, enquanto, no Programa Oficial, a gramática só aparece a partir da sexta série (Sugestão de Programa do Projeto Alfa, 1978, p.93).

Desse modo, no que se refere ao ensino de composição e gramática, a Sugestão de Programa do Projeto Alfa adota e valoriza conteúdos diferentes dos do Programa Oficial. A introdução do estudo do período, na terceira série, é um exemplo de extrapolação do conteúdo sugerido pela matéria Comunicação e Expressão que se restringe ao uso da língua nas quatro séries iniciais, conforme a Lei nº 5.692, art. 4º § 2º do Conselho Federal de Educação. A Sugestão de Programa do Projeto Alfa inclui o estudo das noções morfológicas e de funções sintáticas, sem obedecer a uma seqüência metodológica adequada (Sugestão de Programa do Projeto Alfa — terceira e quarta séries).

No setor de Leitura, a distribuição do conteúdo apresenta alguns aspectos a serem destacados. No Programa Oficial, esse setor está subdividido em: Leitura Básica, Leitura Recreativa e Leitura para Fins de Estudo. Já a Sugestão de Programa para a Zona Rural inclui apenas a Leitura Básica, não se referindo à Leitura para Fins de Estudo nem à Leitura Recreativa.

Toma-se, assim, claro que o Estado discrimina as crianças da zona rural, pois os objetivos e atividades que envolvem a utilização de livros informativos e recreativos são negados a elas. Ou seja: o livro, enquanto objeto cultural, não é considerado importante para as classes populares e para a zona rural. Certamente, a justificativa para isso é que, estando o livro, em geral, ausente do contexto popular e rural, não é necessário que a escola se ocupe com habilidades e atitudes relativas à leitura.

Há, portanto, por parte do sistema de ensino, uma acomodação à situação, na medida em que procura somente reproduzir a realidade. Os programas apenas representam o discurso oficial tentando adequar o ensino à realidade, ao invés de procurar intervir decididamente nessa realidade, numa tentativa de modificá-la.

Ainda em relação ao conteúdo dos três programas, observa-se que as Sugestões de Programa para a Zona Rural e do Projeto Alfa apresentam orientações específicas para o período preparatório, bem como fichas para sua avaliação, o que não acontece no Programa Oficial, em que tal conteúdo não é sequer descrito.

A gradação de dificuldades do Programa Oficial não é seguida na Sugestão de Programa do Projeto Alfa. O objetivo "identificar a idéia principal no texto" é descrito para a terceira série do primeiro e para a segunda série da última. Ou, ainda, o objetivo "distinguir gêneros literários" é descrito para a terceira série na Sugestão de Programa

---

do Projeto Alfa, revelando-se ambicioso para o nível de ensino proposto. Assim, a Sugestão de Programa do Projeto Alfa enfatiza conteúdos apenas semelhantes aos do Programa Oficial de 1973, não seguindo, no entanto, a mesma gradação de dificuldade sugerida por ele.

Merece destaque, também, o fato de os objetivos apresentados no Programa Oficial de 1973 em um setor serem apresentados em setor diferente nos demais programas. “Reconhecer e compreender sílabas compostas livres”, objetivo proposto na Sugestão de Programa para a Zona Rural – segunda série – no setor de Expressão Escrita, pertence ao setor de Leitura no Programa Oficial, terceiro ano. Outros exemplos dessas diferenças são encontrados na segunda, na terceira e, sobretudo, na quarta série.

Quanto à Linguagem Oral, o Programa Oficial de 1973 lhe dá maior ênfase, preocupando-se a Sugestão de Programa para a Zona Rural principalmente com a Expressão Escrita. O mesmo ocorre com a Sugestão de Programa do Projeto Alfa, com exceção do programa da primeira série, cuja preocupação básica é o setor de Leitura.

Não há, no Programa Oficial de 1973, referência bibliográfica para o professor nem de literatura infanto-juvenil para os alunos, não se apresentando quanto a esses pontos qualquer orientação ou sugestão. Isso, contudo, não ocorre com os demais programas em estudo.

A análise comparativa dos três programas evidencia, pois, que, sob o pretexto de adequar o Programa Oficial ao nível de competência das professoras, ou às características dos alunos, ou às condições do contexto em que se dá o ensino, o que realmente ocorre é uma distribuição discriminativa do saber escolar, através da qual o sistema de ensino produz e reproduz as condições institucionais, tanto para o exercício de sua função de inculcação, quanto para o de sua função de reprodução cultural.

## Conclusão

A análise dos três diferentes programas de ensino de língua materna utilizados nas escolas públicas do Estado de Minas Gerais, para a mesma matéria (Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa), na mesma faixa de escolaridade (de primeira a quarta série do 1º grau), evidencia diferenças acentuadas quanto à seleção de conteúdo, sua organização e sua gradação. Ao determinar a elaboração de programas de ensino e, mais que isso, ao diversificar esses programas em versões destinadas a grupos que se diferenciam basicamente por critérios sociais e econômicos, o sistema de ensino demonstra deter não só o monopólio da produção do saber escolar, mas também o arbítrio de definir a quantidade e a qualidade desse saber escolar que cada um daqueles grupos pode e deve receber.

Assim, os três programas constituem um artifício utilizado pelo sistema de ensino para garantir que o saber legítimo continue privativo das classes dominantes: há um programa, expressão verdadeira do saber escolar legítimo, que só chega a essas classes, e há duas versões do mesmo programa, caracterizadas pelo aligeiramento e pela facilitação, destinadas às classes dominadas – urbanas e rurais.

É verdade que não se deve atribuir a programas de ensino mais poder do que realmente têm. É preciso lembrar que a escola é uma instância onde se enfrentam forças contraditórias. Apesar de inserida num sistema mais amplo, possui uma relativa autonomia dentro dele, uma vez que, numa sociedade de classes, ela é resultante de múltiplas determinações, e as contradições inerentes à sociedade da qual faz parte estão presentes em sua própria estrutura.

Na medida em que trabalha com indivíduos diferentes, vindos de classes diferentes, com valores, crenças, hábitos lingüísticos e comportamentos diferentes, a escola é tam-

bém campo de batalha – luta de idéias e de linguagens como expressão da luta de classes. Se o Estado, através do sistema de ensino, tenta usá-la para seus fins, os dominados a procuram porque percebem que saber é também poder e que a escola, apesar de não ter sido feita para eles, pode ser um instrumento de luta social. Afirmo MELLO (1983, p.8):

“As classes populares buscam na escola aquilo que, diferentemente das classes privilegiadas, elas têm dificuldades de encontrar em outras instâncias. Nesse sentido, quem mais depende da escola para a aquisição de conhecimentos e habilidades intelectuais são os que não dispõem do ‘currículo oculto’ que as condições materiais favoráveis podem oferecer.”

É sobretudo por isso que o saber escolar, mesmo sob o rótulo da ideologia dominante, e, talvez, principalmente por isso, não pode e não deve ser sonogado às classes populares. É ainda MELLO (1983, p.8) quem diz:

“Sei o quanto tem sido discutida a idéia da existência de um conhecimento universal, mas não consigo deixar de me perguntar se uma sólida formação geral, baseada no saber dominante existente, não seria o que de melhor a escola teria a oferecer às camadas populares. Até para que estas criticassem esse saber e o superassem. Como ultrapassá-lo sem passar por ele?”

Evidentemente, a elaboração de programas diferentes nega às classes populares esse saber dominante, sobretudo se identifica o ensino da língua materna como disciplina de conteúdo instrumental para aquisição de outros conhecimentos. Ora, numa sociedade de classes, a escola progressista, para adotar a terminologia de SNYDERS (1977), seria aquela que criasse condições de transmissão do saber escolar às camadas populares e de sua assimilação por elas. Naturalmente, não é das determinações do sistema de ensino, enquanto vínculo do Estado, que se podem esperar essas condições; elas só poderão advir, segundo MELLO (1982), do compromisso que professor e escola assumam com a transmissão do saber escolar associado à competência profissional para realizar essa transmissão na educação das classes populares.

#### Referências bibliográficas

ARAPIRACA, José Oliveira. A USAID e a educação brasileira; um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1982. 190p.

BLOOM, Benjamin S. et alii. Taxionomia dos objetivos educacionais; domínio cognitivo. Porto Alegre, Globo, 1972. v1.

BOURDIEU, Pierre. O mercado dos bens simbólicos. In: A economia das trocas simbólicas. São Paulo, Perspectiva, 1974. cap. 7, p.99-181.

\_\_\_\_\_ & PASSERON, Jean-Claude. A reprodução; elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Liv. F. Alves, 1975. 238p.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., Brasília, 1965, Anais... Brasília, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1965. 127p.

---

FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo, Morais, 1980. 142p.

GIROUX, Henry. *Pedagogia radical; subsídios*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1983. 95p.

MELLO, Guiomar Namó de. *Educação escolar e classes populares*. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 20 fev. 1983. Folheto. p.8-9.

\_\_\_\_\_. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1982. 151p.

MENDES, Marina Vieira da Silva & BACHA, Magdala Lisboa. *Desenvolvimento de novas metodologias aplicáveis ao processo ensino-aprendizagem para o ensino de 1º grau; projetos em desenvolvimento nas unidades da federação, documento perfil*. Belo Horizonte, Centro de Recursos Humanos João Pinheiro, 1979. 111p. mimeo.

MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa. *O ensino em Minas Gerais no tempo do Império*. Belo Horizonte, Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1959. 411p.

\_\_\_\_\_. *O ensino em Minas Gerais no tempo da República*. Belo Horizonte. Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962. 608p.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. *Língua Pátria*. In: \_\_\_\_\_. *Programa*. 2. ed. Belo Horizonte, Imprensa Oficial, 1941. p. 13-83.

\_\_\_\_\_. *Língua Pátria*. In: \_\_\_\_\_. *Programas; ensino primário elementar*. 2. ed. Belo Horizonte, Imprensa Oficial, 1957. p.9-134.

\_\_\_\_\_. *Manual de diretrizes para execução do Projeto Alfa – novas metodologias*. Belo Horizonte, 1977. 19p. mimeo.

\_\_\_\_\_. *Manual de orientação, parte de educação geral do currículo de primeiro grau – comunicação e expressão, língua portuguesa*. s.n.t. 170p.

\_\_\_\_\_. *Plano estadual de implementação do regime instituído na Lei nº 5.692, de 11-08-1971*. Belo Horizonte, Imprensa Oficial, 1972. 373p.

\_\_\_\_\_. *Programa de ensino do primeiro grau: comunicação e expressão; primeira a oitava série*. Belo Horizonte, Imprensa Oficial, 1973. 188p.

\_\_\_\_\_. *Programa experimental de comunicação e expressão – 1ª série*. Belo Horizonte, 1977. 52p.

\_\_\_\_\_. *Programa experimental de comunicação e expressão – 2ª série*. Belo Horizonte, 1977. 47p.

\_\_\_\_\_. *Programa experimental de comunicação e expressão – 3ª série*. Belo Horizonte, 1977. 96p.

---

MINAS GERAIS. Secretaria da Educação. Programa experimental de comunicação e expressão — 4ª série. Belo Horizonte, 1977. 107p.

\_\_\_\_\_. O Promunicípio em Minas Gerais. Belo Horizonte, Ed. Lemi, 1982. 68p.

\_\_\_\_\_. Sugestão de programa de ensino para o primeiro grau — zona rural, comunicação e expressão — 1ª série. Belo Horizonte, Imprensa Oficial, 1978. 110p.

\_\_\_\_\_. Sugestão de programa de ensino para o primeiro grau — zona rural, comunicação e expressão — 2ª série. Belo Horizonte, Imprensa Oficial, 1978. 112p.

\_\_\_\_\_. Sugestão de programa de ensino para o primeiro grau — zona rural, comunicação e expressão — 3ª série. Belo Horizonte, Imprensa Oficial, 1978. 311p.

\_\_\_\_\_. Sugestão de programa de ensino para o primeiro grau — zona rural, comunicação e expressão — 4ª série. Belo Horizonte, Imprensa Oficial, 1978. 226p.

\_\_\_\_\_. Sugestão de programa de comunicação e expressão — 1ª série. Belo Horizonte, 1978. 130p.

\_\_\_\_\_. Sugestão de programa de comunicação e expressão — 2ª série. Belo Horizonte, 1978. 52p.

\_\_\_\_\_. Sugestão de programa de comunicação e expressão — 3ª série. Belo Horizonte, 1978. 83p.

\_\_\_\_\_. Sugestão de programa de comunicação e expressão — 4ª série. Belo Horizonte, 1978. 111p.

PABAAE. Relatório de término de projeto — 1956-1964. Belo Horizonte, 1964.

PETIT, Vincent. As contradições de "A Reprodução". Cadernos de Pesquisa, São Paulo (43):43-51, nov. 1982.

PLANO Decenal de Educação da Aliança para o Progresso. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Conferências interamericanas de educação. Rio de Janeiro, 1965. p.111-4.

POPHAM, W. James & BAKER, Eva L. Como estabelecer metas de ensino. Porto Alegre, Globo, 1976. 139p.

RODRIGUES, Neidson. Estado, educação e desenvolvimento econômico. São Paulo, Cortez. Autores Associados, 1982. 158p.

SNYDERS, Georges. Escola, classe e luta de classes. Lisboa, Moraes, 1977. 409p.

SOUZA, Maria Inês Salgado de. Os empresários e a educação; o IPES e a política educacional após 1964. Petrópolis, Vozes, 1981. 211p.

---

TEIXEIRA, Morse de Belém. *A universidade e a educação nacional*. Belo Horizonte, 1954. 101p. (Tese apresentada ao Colégio Municipal de Belo Horizonte para concorrer à Cátedra de Filosofia)

TORRES, João Camilo de Oliveira. O governo João Pinheiro. In: \_\_\_\_\_. *História de Minas Gerais*. Belo Horizonte, Lemi; Brasília, INL, 1980. v.3, cap.5, parte 2, p.1335-6.

Recebido em 18 de agosto de 1985

Heliane Gramiscelli Ferreira de Mello, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é professora da Faculdade de Educação da referida Universidade.

---

*This paper analyses the three distinct programmes elaborated for the teaching of the native language, Portuguese. These programmes are used in Public Schools of the state of Minas Gerais and for the students from the first to the fourth grades of the elementary schools. They are: Communication and Expression in Portuguese (Teaching Programme for Elementary Schools), A Suggestion of Programme for the Alpha Project and A Suggestion of Programme for the Rural Area. The analysis shows the outstanding differences among these three programmes as to content selection, its organization, suitable division and levelling. It also states that there is a rather discriminating process in the distribution of the school knowledge. The system itself produces and reproduces institutionalized conditions for the performance of its own function of dominator playing its role of controller of the cultural patterns. The paper gets to the conclusion that the existence of these three programmes for the students at the same age is only an apparatus used by the Educational System to maintain the legitimate knowledge as a privilege of the ruling classes. There is one programme, which is the real version of that legitimate knowledge but that is accessible only to those ruling classes. There are also two other versions of that programme which facilitate and reduce it and which were elaborated to the dominated classes: the rural and the urban.*

*Cet article fait l'analyse de trois programmes d'enseignement de langue maternelle utilisés aux écoles publiques de l'Etat de Minas Gerais, pour la matière Communication et Expression en Langue Portugaise, scolarité comprise entre la première et la quatrième année du premier degré: le Programme d'Enseignement du 1<sup>er</sup> degré – Communication et Expression, la Suggestion de Programme du Projet Alfa et la Suggestion de Programme pour la Zone Rurale. L'analyse met en évidence les différences marquées entre les trois programmes, sous le point de vue de la sélection du contenu, son organisation et sa gradation. Il y a une distribution discriminatoire du savoir scolaire. C'est à travers de ce savoir que le système d'enseignement produit et reproduit les conditions institutionnelles pour l'exercice de sa fonction de perquisition et de reproduction culturelle. La conclusion est que l'existence de trois programmes d'enseignement de langue maternelle pour le même niveau de scolarité est un artifice utilisé par le système d'enseignement pour garantir que le savoir légitime reste exclusivité des classes dominantes: il y a un programme – vraie expression du savoir légitime – qu'arrive seulement à ces classes et il y a deux interprétations de ce programme, que le réduit et le simplifie, destinées aux classes dominées urbaine et rurales.*

---

*Este trabajo analiza tres programas de ensino de languamadre utilizados en las escuelas públicas del Estado de Minas Gerais, para la materia Comunicación y Expresión en Portugués, en la faja de escolaridad que vá del primer al cuarto año de la enseñanza primaria: Programa de Enseñanza Primaria – Comunicación y Expresión, Sugestión de Programa del Proyecto Alfa y la Sugestión de Programa para la Zona Rural. El análisis demuestra diferencias claras entre los tres programas, en lo que se refiere a la selección del contenido, su organización y su gradación. Existe una distribución discriminativa de la sabedoria escolar pormedio de la cual el sistema de enseñanza produce y reproduce las condiciones institucionales para el ejercicio de su función de introyección y reproducción cultural. La conclusión es que la languamadre para la misma faja de escolaridad es un artificio utilizado por el sistema de enseñanza para garantir que la sabedoria auténtica continúe privativa de las clases dominantes: hay un programa – expresión verdadera de la sabedoria auténtica – que solo a esas clases llega, y hay dos versiones de ese programa que son en realidad la superficialidad y facilitación del mismo, destinadas a las clases dominadas urbanas y rurales.*

---

# Razões, estilos e classificações no ensino de 1<sup>o</sup> - grau

Vera Wrobel  
Hugo Lovisolo

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

*Este artigo destaca o caráter heterogêneo do universo escolar, procurando demonstrar que, na atual organização do sistema de ensino, o poder não se encontra inteiramente concentrado numa instância superior, mas distribuído entre as diferentes instâncias (Secretaria de Educação, DECs, diretores, professores e clientela), tendo essa distribuição favorecido o aparecimento de diferentes tipos de escolas, de diferentes formas de interação escola-público e de diferentes avaliações sobre as escolas. Estas diferenças refletem uma diversidade de valores sociais sobre educação que, uma vez incorporados à estrutura das escolas, funcionam como discursos racionalizadores e legitimadores das práticas e atividades organizacionais cotidianas.*

Em nossa sociedade, a educação constitui uma temática mítica: confia-se na sua força para produzir uma sociedade melhor e indivíduos mais felizes. Nas variações dessa temática, atribui-se à educação forte relação com a mobilidade social, com o desenvolvimento econômico, com a instauração e o funcionamento de uma sociedade democrática e com a participação social e política conscientes. Assim, políticos, reformadores e revolucionários preocupam-se com a política e as práticas educacionais. No plano individual, as famílias esperam que, por meio da educação, seus filhos encontrem um lugar no mundo, tenham melhores instrumentos para se defender e desenvolvam sua personalidade e sua criatividade.

Essa visão positiva faz com que a educação se torne uma variável explicativa importante para os males e desvios sociais e ou individuais. Diante desse tipo de situação, recomenda-se sempre, enquanto solução importante e por vezes principal, "mais" e "melhor" educação. Os contra-exemplos – como pessoas educadas, porém destituídas de instrumentos de defesa ou infelizes; países com elevada taxa de escolaridade, porém autoritários – são rapidamente assimilados por uma argumentação que considera tais casos como o resultado de um processo educativo inadequado. A mítica educacional

---

\* Este artigo é parte de uma pesquisa que foi realizada no âmbito do Programa de Políticas Públicas do Centro de Ciências Sociais da PUC/RJ, sob o título "Etnografia do Primeiro Grau: Análise da Interação Social". O seu financiamento ficou a cargo do Convênio PUC/INEP-MEC e da Fundação Ford. Agradecemos a estas instituições sua valiosa colaboração. O trabalho de campo da pesquisa (baseado em técnicas antropológicas) estendeu-se, aproximadamente, de maio-junho de 1983 a abril-maio de 1984. O relatório final foi concluído em setembro de 1984. Aproveitamos a oportunidade para agradecer às autoridades técnicas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e dos Distritos de Educação e Cultura (DECs) e, muito especialmente, aos que viabilizaram o nosso trabalho: os profissionais das escolas.

resiste, portanto, sem se quebrar, aos percalços que a realidade apresenta, mas, em contrapartida, esses percalços obrigam a teoria e as práticas educacionais a se colocarem num processo permanente de mudança, a fim de produzir aquilo que se considera a cada momento como a solução, o ajuste ou a adequação entre educação e sociedade e ou entre forma de ensino e grupos sociais.

De modo geral, as teorias que pretendem de um lado dar conta da "crise" ou do "fracasso" educacionais e, de outro, apontar soluções aderem tanto ao mito da força da educação quanto à representação de que existem respostas técnicas e racionais possíveis aos problemas que se apresentam. Isso se torna patente quer quando essas teorias situam a "crise" e o "fracasso" ao nível dos recursos necessários (qualitativos e quantitativos; humanos e instrumentais), quer quando elas colocam os problemas ao nível da adequação (cultural, linguística, entre outras), quer quando elas adjudicam à solução dos problemas as formas organizacionais da educação formal. Qualquer que seja a combinação desses procedimentos, a suposição é sempre a da existência de um modelo técnico e ou racional (de recursos, de formas e conteúdo, de políticas e organizações) que permite a superação dos problemas. Essa própria suposição implica uma outra, a de que os sistemas educacionais e ou escolassituam-se dentro de um **continuum** de racionalização e aperfeiçoamento crescentes, de eficiência e eficácia, estruturado segundo critérios de qualidade que são considerados como neutros, na medida em que possuem um caráter técnico. Desse modo, presume-se que as melhores escolas sejam as que possuem mais recursos, pessoal mais qualificado ou, ainda, uma proposta pedagógica mais "moderna" ou mais adequada à "realidade".

Este artigo, baseado nos resultados da pesquisa por nós realizado no âmbito do ensino de primeiro grau no município do Rio de Janeiro, em escolas públicas e privadas, segue um outro tipo de enfoque. Ao invés de um *continuum*, onde fatores poderiam ser localizados na determinação de uma causalidade, encontramos em nossa pesquisa uma pluralidade de sentidos e significados atribuídos à educação — particularmente à educação formal — conformando diferentes dinâmicas escolares. Esses sentidos e significados — que variavam segundo as diferentes camadas da população ou mesmo no interior de uma única camada, e constituíam afinal os eixos segundo os quais as próprias escolas se diferenciavam — foram se tornando visíveis para nós através de questões que foram se colocando como relevantes ao longo da pesquisa. Essas questões nos permitiram discutir um tema importante dos debates sobre o sistema público de ensino, que é o da "centralização", e, dentro dele, os temas da "autonomia" e da "subordinação", levando em consideração a maneira como essas situações são vivenciadas no âmbito da escola, relações entre a escola e o professor e nas relações entre a escola e o Distrito de Educação e Cultura (DEC).

Uma importante linha de reflexão sobre a educação básica no Brasil considera que a problemática desse setor decorre da existência de processos decisórios e administrativos centralizadores. Essa centralização se refletiria através da imposição de normas, metodologias e procedimentos de cima para baixo, o que impediria o professor de pensar sua própria prática. Frases como "a gente ensina o que a gente recebe de cima, em se tratando de uma escola estatal" constituem o cartão de visitas que as professoras de escola pública tendem a apresentar sobre a realidade em que trabalham.

A dificuldade para se encontrar formas de integração não-alienadas entre o saber (conteúdo) e o saber fazer (método) da escola é apontada por Cury.<sup>1</sup> Segundo este au-

<sup>1</sup> CURY, Carlos Roberto Jamil. Notas acerca do saber e do saber fazer da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (40): 58-60, fev. 1982.

tor, a presença de uma hierarquia burocrática média no interior da escola teria criado uma relação de oposição dialetizada entre trabalho de execução e trabalho de concepção, relação essa que teria transformado os professores em meros executores de um processo formal. O que Cury afirma é que hoje em dia o professor teria perdido o controle do processo do saber fazer, perdendo com isso o controle do valor de sua própria habilitação. A explicação para essa caracterização da escola pública usualmente se baseia na existência de um sistema burocrático hierarquizado. Ou seja, a ineficiência do sistema público é atribuída, dentro dessa perspectiva, a um poder centralizador, a uma lógica tecnocrática profundamente marcada pelas necessidades de hegemonia do poder político e por isso mesmo tendendo a afastar-se das necessidades das camadas populares.<sup>2</sup>

A idéia de descentralização surge então como uma possibilidade de transformar a escola e o professor em elementos ativos e responsáveis pelo processo educativo e como uma solução para a questão da “adequação do ensino à realidade de sua clientela”. A crítica à centralização parte, portanto, ao menos de dois princípios: o primeiro é o de que a escola pública não tem autonomia no trato das questões cotidianas, ou seja, é mera repassadora das normas e regras que são decididas em instâncias sobre as quais não tem acesso e não exerce nenhum controle, e o segundo é o de que essas regras e normas — que se traduzem por metodologias e procedimentos didáticos-pedagógicos — nada têm a ver com o universo cultural de sua clientela, com seu modo de ser, suas expectativas e desejos.

Enquanto o sistema centralizado de ensino estaria baseado numa imagem homogênea do público escolar — decorrendo daí procedimentos uniformizados —, os critérios da centralização consideram, ao contrário, esse público como heterogêneo — decorrendo daí a ineficiência dos procedimentos adotados. Compartilhando desse princípio da heterogeneidade das camadas sociais às quais as escolas públicas prestam seus serviços, tentaremos demonstrar, além disso, que, na atual organização do sistema de ensino, o poder não se encontra inteiramente concentrado numa instância superior, e sim distribuído entre as diferentes instâncias (Secretaria de Educação, DECs, diretores, professores e clientelas), e ainda, que essa distribuição favorece o aparecimento de diferentes tipos de escolas, de diferentes formas de interação escola-público e de diferentes avaliações sobre as escolas.

Na segunda parte deste artigo, procuraremos verificar se a subordinação e a centralização possuem no cotidiano escolar o peso que lhes é geralmente outorgado, ou seja, tentaremos destacar o significado cotidiano da centralização sob o ponto de vista dos diferentes atores que interagem no espaço escolar. Adiantemos que é nossa intenção demonstrar, em princípio, que os graus de autonomia da escola e, dentro desta, dos professores é consideravelmente amplo, e, em segundo lugar, que processos significativos do cotidiano escolar são permeados por relações sociais opostas àquelas do tipo ideal burocrático, relações que intuitivamente poderíamos chamar de “personalistas”.

Um outro tópico aqui tratado diz respeito aos diferentes estilos de escola. Na identificação desses estilos, destacamos dois tipos ideais de discurso que, cada qual a seu modo, racionalizam e legitimam a prática escolar. O primeiro deles, a que chamaremos de “razão prática”, defende principalmente a necessidade de interiorizar no indivíduo o social — pensado enquanto valores, normas, conhecimento. Trata-se de uma razão

<sup>2</sup> Ver TRIGUEIRO, D. *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro, FGV/IESAE. 1979.

sociologicamente informada, que toma o social enquanto dado. O segundo tipo de discurso seria a "razão de cunho poético". A "razão poética" pretende sobretudo desenvolver o "eu" e suas possibilidades. É uma razão psicologicamente informada, para a qual as potencialidades individuais são os recursos que o processo educativo deve fazer florescer. Tão socialmente produzida como a "razão prática", a "razão poética" se diferencia por se basear nos motivos internos, subjetivos e individuais.<sup>3</sup>

Essas razões, combinadas e articuladas de formas diversas, constituem o chão sobre o qual os estilos de escola são construídos. A partir do trabalho etnográfico, distinguimos três desses estilos: o "disciplinador", o "inovador" e o "laissezfairiano".<sup>4</sup> Esses estilos não comportam nem um *continuum* de "racionalidade técnica", nem uma linha de evolução histórica da educação. A caracterização de cada um deles é contrastiva e relativa à dos demais. Este tema será desenvolvido na terceira e última seção deste artigo.

Para nos contrapormos à idéia da centralização, iremos analisar as relações que ocorrem dentro do triângulo DEC-diretor-professor, destacando o poder de cada um desses atores e as limitações impostas à sua ação.<sup>5</sup>

Nos contatos que tivemos com os DEC's, chamou a atenção o sentimento de seus técnicos de que pouca coisa podem fazer para intervir e direcionar o cotidiano escolar. Um fator importante no qual se baseia a construção desse sentimento é o processo da escolha dos diretores. Poder-se-ia supor que a escolha dos diretores se processasse a partir de certos critérios de "racionalidade burocrática". Na realidade, a função de diretor é considerada no município do Rio de Janeiro como um cargo de confiança do Governo, e que escapa, por isso mesmo, à influência burocrática do DEC. Embora o DEC possa influir na escolha do diretor de escola, essa influência não é produto de suas atribuições burocráticas. Quando ela existe, resulta do poder relativo ganho pelo DEC a partir das "relações pessoais" de seus responsáveis com as autoridades políticas e ou administrativas.

A pequena influência do DEC na escolha dos diretores exerce um efeito duradouro sobre a relação DEC-escola. Nela se baseiam as representações dominantes nos DEC's de que concretamente pouco se pode fazer para intervir no processo da escolha. Sem poder burocrático, os DEC's sentem-se atuando enquanto unidades repassadoras de instruções da Secretaria de Educação ou como unidades predadoras, cuja única ferramenta de transformação da escola é o discurso persuasivo que, às vezes, toma a forma de experiências pilotos ou pioneiras. Nesse jogo, uma escola é "boa" para o DEC quando ela está aberta e é receptiva às suas propostas e mediações, e o DEC tenderá a con-

<sup>3</sup> O termo "razão prática" está amplamente difundido. Cf. MARSHALL, David Sahlins. *Cultura e razão prática*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979. O termo "razão poética" inspira-se fundamentalmente em HUIZINGA, J. *O declínio da idade média*. São Paulo, EDUSP, 1978. Com estes termos pretende-se evitar o campo semântico evolucionista que pensa em termos de "tradicional" e "moderno".

<sup>4</sup> Na ausência de um termo melhor, usamos a expressão "laissezfairiano" para denotar um discurso nitidamente informado por sentimentos de descrença com relação à prática educativa.

<sup>5</sup> Preferimos empregar os termos "diretor" e "professor" no masculino (apesar da grande maioria de seus ocupantes pertencer ao gênero feminino) porque remete de uma maneira genérica à idéia de estarmos nos referindo mais ao cargo do que à pessoa que o ocupa.

---

centrar seu apoio naquelas escolas cujas direções tenham atitudes favoráveis à sua orientação.

Confirma-se, assim, a existência de uma posição chave no panorama do sistema escolar: a direção. O simples fato de ser este um cargo de confiança afirma diante dos atores sua importância crucial. Para os técnicos do DEC, para os professores e para os pais dos alunos, o diretor da escola exerce um cargo de importância singular. Existe, por assim dizer, uma superposição entre as características de atuação da direção e a avaliação da escola: uma escola é boa porque possui uma boa direção. O estilo de gestão administrativa da direção permeia e direciona o estilo da escola.

A importância concedida às características pessoais do diretor da escola seria uma prova considerável da margem de manobra que a escola possui. Isto é, se a “personalidade” do diretor determina fortemente o cotidiano escolar isto significa que a centralização é relativa, manifestando-se muito mais como um parâmetro dentro do qual a ação de cunho personalista possui ampla margem de manobra e considerável impacto.

A posição de direção é ocupada geralmente a partir de relações pessoais com os elementos da estrutura partidária e ou administrativa que estão no Governo. O investimento em relações pessoais e ou políticas determina portanto a carreira do diretor, ao mesmo tempo em que fundamenta seu poder de administrar recursos materiais e humanos. A regra de funcionamento de uma boa direção é muito simples. Quanto mais extensa for a rede de relações pessoais do diretor, maior será sua capacidade de arranjar recursos materiais e financeiros, e também seu poder de pressão sobre o corpo docente para instaurar a “disciplina” na escola. Essa disciplina em nenhum momento constitui uma coisa já dada, devendo, ao contrário, ser construída. Ela será bem recebida pela clientela e constituirá, ao lado da capacidade do diretor de arranjar recursos para manter as instalações em bom “estado” e para adquirir o material necessário aos trabalhos escolares, um elemento positivo em sua avaliação.

Por outro lado, a direção da escola também está sujeita a constrangimentos. Na apresentação dos diretores, seu poder de sanção sobre os professores, por exemplo, é reduzido ou nulo. Quando confrontados com um professor inadequado, são remotas as possibilidades de substituição. Para tanto, é preciso possuir poder suficiente para superar o poder do professor e, ao mesmo tempo, conseguir do DEC um substituto à altura das necessidades da escola. Quanto maior for o poder do diretor — em função de suas relações pessoais — mais fácil será essa tarefa. Os diretores salientam que um diretor sem poder está sujeito a ficar com um professor “ruim” na escola, porque se o colocar à disposição do DEC, poderá ficar sem um substituto por muito tempo.

Na perspectiva do professor, as relações pessoais também são importantes em sua carreira. Esta se inicia geralmente em um DEC periférico e, para que o professor consiga trabalhar no bairro, na escola e no turno que lhe convém, suas relações pessoais, seus “conhecimentos”, deverão ser acionados. Na estrutura atual, essas vantagens — que não são nem monetárias nem de hierarquia — constituem “prêmios” para os professores, mas dificilmente são alcançadas sem a mediação de relações pessoais.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Nas escolas mais típicas do universo privado de ensino é também através do conhecimento pessoal que passa o caminho habitual da seleção e do recrutamento dos professores (ver relatório de pesquisas op. cit. nota 1, PUC/INEP, 1984). Esse recurso que estamos descrevendo desenvolve-se paralelamente ao acúmulo de pontos e à antiguidade, que tendem a concentrar nas escolas mais prestigiadas os professores mais experientes. No caso das relações pessoais, quando acionadas, nem sempre tem-se em mente uma escola de prestígio. Às vezes, procura-se aquelas que são mais convenientes em termos de horário ou proximidade do local de moradia.

Em relação ao controle da atuação do professor, da mesma forma que o DEC apenas controla os fluxos de informação sob a forma de relatórios a ele remetidos, o “bom” diretor só pode controlar seu desempenho “regrado”. Em outros termos, ele controla apenas os horários, a disciplina da turma, a frequência e a participação nas atividades escolares e o espírito de colaboração. A ação do professor na sala de aula aparece caracterizada, tanto para a direção quanto para os próprios professores, como acentuadamente autônoma: o professor é o dono da sua sala, e entre suas paredes é ele quem direciona o processo. Frequentemente, aliás, a queixa do professor não é de controle excessivo, mas de falta de orientação e de diálogo. Aparentemente o professor poderia fazer muitas coisas, e, se elas não são feitas, em sua opinião isso se deve sobretudo à carência de recursos, às características das clientela ou ao fato de sua própria experiência não lhe indicar essa direção. Os docentes salientam que se chega a ser professor na prática, sobretudo nos últimos anos, em que a queda na seleção e na qualidade de ensino da Escola Normal forma professores despreparados. A prática ou experiência dificilmente assume nessa representação um caráter grupal. Basicamente, é a partir da experiência individual e da consulta a outros colegas que o professor elabora os princípios e formas de seu modo de ser educador e de ensinar.

Apesar de termos apenas apontado alguns dos aspectos do funcionamento escolar, acreditamos que eles são suficientes para corroer a imagem estereotipada de um sistema “centralizador”. Destacamos as esferas de autonomia da escola e da direção, da sala de aula e do professor. Mais do que isso: destacamos as limitações e os constrangimentos ao poder do DEC, do diretor e do professor.<sup>7</sup>

Um último comentário faz-se necessário. O fato de se pensar que a escola é inadequada porque está emaranhada nas teias da burocracia e que, caso estivesse livre delas, seria criativa na produção da adequação, baseia-se em vários pressupostos. O primeiro seria de que o Estado e suas formas de funcionamento impõem-se sobre a sociedade como um corpo estranho que a domina. O segundo, de que, eliminando-se esse corpo estranho, as coisas retomariam “espontaneamente” a um funcionamento mais adequado. As observações realizadas permitem afirmar que tais pressupostos e suas implicações práticas devem ser repensados, a partir das características do funcionamento até certo ponto já descentralizado do sistema escolar.

A descentralização é, em geral, percebida como o “abre-te sésamo” da questão da integração de indivíduos provenientes dos estratos mais baixos da população em uma cultura tipicamente de classe média, cujos valores predominam no sistema educacional. A proposta de “adequar o ensino à realidade da clientela” via descentralização e ou participação, sugerindo a possibilidade de construção na escola de uma proximidade linguística e da reprodução de valores e de padrões de comportamento da família de classe baixa, indica, pelo menos, uma necessidade de busca de legitimidade dos formuladores e administradores da política educacional frente à problemática da desigualdade social e da integração.

Sem pretender aprofundar aqui a discussão sobre a pertinência da escolha desse caminho para a construção da legitimidade do ensino no Brasil, nosso interesse imediato é descrever os diferentes processos – e deprender os diferentes valores que a eles subjazem – de construção de “adequações” no âmbito da escola. A tese que defendemos é

<sup>7</sup> Para uma análise de como o processo de institucionalização de valores sociais referentes à educação em nossa sociedade informa e limita os processos de negociação e de definição da realidade escolar nas diferentes instâncias do processo educativo, ver WROBEL, Vera. Escolas públicas e privadas: uma leitura sociológica de sua dinâmica organizacional. Dados – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, 27(2) : 215-32, maio/ago. 1984.

---

a de que ao universo heterogêneo do sistema escolar correspondem diferentes processos interativos e concepções diferenciadas da escola, em particular, e de educação, em geral. Dessa forma, a escola é pensada não como uma realidade apenas coercitiva na qual os indivíduos seriam meros produtos de forças históricas e sociais, mas enquanto uma realidade na qual atuam, além daqueles determinantes, processos de construção da intersubjetividade: isto é, processos através dos quais os indivíduos negociam e atribuem significados a seus mundos.

Nessa linha de reflexão, pretendemos decifrar algumas das regras que são vividas no interior das escolas e que comandam e dão sentido ao seu fazer e ao dos grupos sociais que nelas interagem.

Com o objetivo de sistematizar numa mesma descrição os critérios de classificação ou de avaliação das escolas por parte dos agentes da burocracia educacional e dos demais atores envolvidos diretamente no processo de educação formal, isto é, professores, alunos e famílias, construímos uma “tipologia” do universo das escolas, embora sem ter, evidentemente, a pretensão de esgotá-lo. A idéia aqui é dar conta de uma descrição de “estilos ou tipos de escola” que permita uma compreensão mais aproximada do processo de avaliação segundo a ótica dos diferentes atores e também do processo interno pelo qual as escolas realizam suas avaliações de professores e alunos. Dado que, na maioria das vezes, os exemplos empíricos são inesgotáveis, trataremos o que estamos chamando aqui de “estilos de escolas” como tipos-ideais. Através da descrição desses tipos de escolas, pretendemos dar conta das formas de relação escola-família, escola-professor, professor-aluno e escola-DEC.

Embora as escolas selecionadas para efeito de realização do trabalho empírico sejam em número de quatro, os tipos ou estilos que melhor as descrevem são em número de três, a saber: a) aquele em que prevalece uma dominância discursiva estruturadora com base na “disciplina”; b) aquele em que predomina um discurso com base na “inovação” e c) aquele cuja dinâmica se estrutura basicamente por suas características “laissez-fairianas”. Chamaremos a estes estilos de “disciplinador”, “inovador” e “laissez-fairiano”, respectivamente, na falta de termos melhores (pensamos sobretudo no terceiro termo, que não deverá ser entendido em seu significado clássico rigoroso). Podemos adiantar desde já que, enquanto o estilo “inovador” é próprio de determinadas escolas privadas e o “laissez-fairiano” de determinados contextos públicos de ensino, o estilo “disciplinador” pode estar referido tanto ao contexto privado quanto ao público.

O que estamos chamando aqui de escola “disciplinadora” pode compreender tanto uma escola “aberta” à comunidade quanto uma escola que, embora “fechada” à comunidade, conte com uma direção e um corpo técnico que detenha um razoável conhecimento sobre as famílias da comunidade. Uma escola de tipo “disciplinador” tende a avaliar e a ser avaliada sob um ponto de vista “técnico”. Geralmente chama-se atenção para o fato de a escola possuir uma “boa equipe de professores”, que trabalha com “dedicação” (isto é, não faltam, não chegam tarde, preparam suas aulas, elaboram o planejamento, etc.), obtendo “bons” resultados entre os alunos e sendo esses resultados reconhecidos pela comunidade. Frequentemente, em vez de se citar índices estatísticos de acompanhamento da escola (repetência, evasão, etc.) para fundamentar os “bons” resultados do ensino, os entrevistados tendem a destacar a procura que a escola tem, assim como a mencionar os alunos que, ao saírem, são admitidos em outras escolas prestigiadas que possuem mecanismos de seleção considerados rigorosos.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Ao incorporarem à estrutura valores educacionais do meio ambiente, as escolas os transformam em critérios de avaliação social de seu desempenho ou em fatores de legitimação de seu produto, independente de qual seja efetivamente esse produto (ver WROBEL, V. op. cit., 1984).

O tipo de diretor aqui apontado é também o do diretor "técnico". Na descrição dos entrevistados, tudo se passa como se o papel da direção fosse fundamental e, para seu desempenho, fosse necessário o domínio da arte da administração, da arte pedagógica-técnica e, em alguns casos, até da arte da participação. Nesse tipo de escola a liderança do diretor é visível tanto sobre a clientela como sobre a conduta do professor. Esta direção está sempre presente.

O que caracteriza, entretanto, o modelo de tipo "disciplinador" é a existência de um conjunto de regras e normas explícitas através das quais se regulam as relações internas (com professores, alunos e pais) e externas (com o DEC e a Secretaria Municipal de Educação).

Em relação à clientela, as escolas "disciplinadoras" são escolas que escolarizam as famílias, isto é, são escolas que possuem um grande poder de definição sobre a realidade e cujas formulações são tomadas como legítimas, aceitas em geral sem oposição. A importância aqui é conferida ao mundo do público, das relações impessoais, dos grandes números, das normas universalistas e o respeito e a hierarquia são defendidos. Nesse sentido, a escola nem se confunde com, nem prolonga a família, é um outro distinto, e as razões de sua proposta são predominantemente práticas, isto é, voltadas para o aprendizado de conteúdos com ênfase na escrita e no cálculo.

A escola orientada pelo modelo "disciplinador" ou "público" (termo que também se adequa à sua definição) impõe (mais ou menos "democraticamente", com maior ou menor diálogo), com independência de valores e padrões das famílias usuárias, seu estilo próprio. Aquele que não se acomodar a esse estilo — é indiferente de que essa acomodação seja resultado da interiorização de padrões e valores ou apenas a assunção de uma máscara, uma atuação — deverá sair. Esse modelo de escola distingue o domínio "privado" do domínio "público" e cria referências múltiplas para as crianças (vida familiar versus vida escolar). As normas, neste caso, aparecem como socialmente necessárias ou exigidas pelo funcionamento escolar, e são explícitas.

Acontece frequentemente que o diretor desse tipo de escola, mesmo quando "autoritário", ganhe apoio consensual na comunidade. Embora reconhecido como "déspota", se garante a administração das coisas e das pessoas, se mantém a escola em boas condições, se consegue que os professores respeitem os horários, não faltem e trabalhem com "dedicação", a comunidade o aceita e o apóia. O autoritarismo do diretor passa a ser visualizado como uma forma de manter a ordem e de garantir o funcionamento da escola. As pessoas comparam o funcionamento da escola com outras, e lhe conferem legitimidade através da pressão permanente por vagas. Assim, o estilo "disciplinador", quando eficaz sob os pontos de vista explicitados, recebe uma confirmação que pode ser avaliada pelo êxito de mercado.

Autoritarismo, ordem, eficiência, controle, são termos que aparecem frequentemente relacionados de modo positivo no discurso de nossa sociedade. Autoritarismo e controle, embora possam ser carregados negativamente, parecem ser compensados pela carga positiva de ordem e eficiência. Isso acontece sobretudo quando a figura marcante do diretor converte a ordem pública numa ordem privada, isto é, quando ele faz da escola a sua escola.

Em oposição, a proposta de uma escola de tipo "inovador" é predominantemente poética e familiar. Aqui são privilegiadas as orientações elaboradas no grupo e as relações pessoais e afetivas. A questão da continuidade casa-escola é nitidamente acentuada e os professores e diretores expressam claramente que, para que a proposta funcione, é necessário que a criança seja de uma família cujos valores e padrões se assemelhem aos da escola, confirmando, "espontaneamente", teorizações sociológicas dominantes.

---

Esse tipo de escola funciona dirigida por uma espécie de radar, procurando atender aos desejos educacionais dos usuários potenciais, e influenciando ao mesmo tempo sobre a formação desses desejos.

A idéia que prevalece é a da escola "trabalhando com a família" nas suas tarefas de transmissão e de criação. A escola se familiariza, e seu modelo passa a ser a família sentimental. Com isso, passa-se a valorizar a escola pequena que permite relações interpessoais afetivas. Quando a escola não é pequena, diz-se que a sala de aula tem poucos alunos. Nesse tipo de escola as relações personalizam-se, e não é necessário estabelecer normas rígidas que igualem as condutas, porque estas podem ser elaboradas por todos com base no conhecimento e no afeto recíproco. Mas o controle dentro desse modelo de escola também se exerce, na medida em que todas as manifestações do comportamento humano tornam-se visíveis, isto é, passíveis de avaliação. No caso do aluno, a avaliação do seu aprendizado encontra-se relacionada ao seu fazer, à sua expressão, aos seus atos, que são interpretados de acordo com suas disposições internas. Não fazer, não agir, dentro desse modelo pode ser comparado a não ler, não escrever, não calcular, dentro de um contexto "disciplinador". As razões da proposta desse tipo de escola são predominantemente poéticas, isto é, voltadas para o desenvolvimento "emocional" e da "criatividade". Os procedimentos avaliativos tenderão a se centrar em regras implícitas do aprendizado, isto é, regras que reflitam uma disposição para o fazer e para o aprender. A avaliação terá como objeto mudanças no indivíduo, ao invés de padrões externos ou "objetivos" para o conjunto.

O mesmo tipo de controle se exerce sobre o professor, isto é, sobre a sua capacidade de se mostrar visível, de se comunicar, de fazer, de se expressar sobre assuntos variados, e sobretudo de se manifestar procurando a inovação e a mudança. O controle aqui é implicitamente assumido, na medida em que a vivência é de um contexto onde o estabelecimento dos limites, das regras, das normas e dos valores se faz de forma grupal e através de uma linguagem elaborada.

Nesse contexto, tudo concorre para manifestações de barulho, para aulas ao ar livre, na medida em que estes são indicadores de relações não-hierárquicas e expressivas, ao contrário do modelo "disciplinador", onde o silêncio aponta exatamente para a direção oposta, isto é, para relações posicionais.

O terceiro modelo, que chamamos aqui de "laissezfairiano", se define basicamente pela descrença, seja na capacidade de se obter algum ganho através do processo educativo formal, seja nos efeitos da retórica. Essa descrença se manifesta pela quase ausência de reuniões entre os professores (consideradas pelos mesmos como "perda de tempo") ou entre estes e as técnicas encarregadas das tarefas de supervisão e orientação educacionais. Os temas preferidos em suas conversas são, entre outros, a falta de recursos, a ineficiência dos órgãos centrais, a carência cultural e afetiva dos alunos e a irresponsabilidade e ignorância dos pais. Estas constituem, na perspectiva dos professores, as fontes principais de sua descrença e da falta de motivação para realizar "qualquer trabalho" com as crianças, fazer pesquisas no campo da educação ou realizar qualquer atividade diferente da prevista pela rotina.

A expectativa da clientela em relação a esse tipo de escola é considerada também importante para o desvirtuamento de suas funções. A clientela, na perspectiva do professor, bem como os órgãos centrais, vêm transformando a escola em um local para a criança merendar, para se depositar os filhos (uma vez que a rua passou a ser vista como um lugar perigoso que desencaminha as crianças) e para fornecer elementos rudimentares de alfabetização.

É nesse contexto que a autonomia da sala de aula é assumida até suas últimas consequências e que o professor se torna uma figura soberana. Dessa autonomia, entretanto, derivam sentimentos ambíguos: se, por um lado, o ambiente "aberto", superliberal da escola (às vezes também chamado de "maré-mansa") é valorizado pelo professor, por outro, esse ambiente coloca em cheque sua imagem enquanto profissional. Prevalece, assim, a auto-representação de desprestígio e de desvalorização, quando os professores de finem a si mesmos e a escola onde exercem sua profissão.

Esse modelo de escola carece basicamente de prestígio, e as explicações para isso tendem a se localizar ou no aluno (já que a escola atende a uma clientela "carente") ou na Secretaria de Educação, melhor dizendo, no DEC, pela ausência de apoio. O diretor da escola, nesse caso, percebe-se enquanto "persona non grata" junto ao DEC, e declara: "Eu não posso contar com apoio externo para realizar qualquer projeto na escola." A culpa é sempre atribuída aos outros, à clientela ou aos órgãos centrais.

Comparativamente, poderíamos afirmar que, enquanto a imagem dos estilos "disciplinador" e "inovador" de escola se constrói a partir da utilização de regras respectivamente explícitas e implícitas na elaboração de um modelo pedagógico, o estilo "laissez-fairiano" se caracteriza pela imagem de um ambiente onde aparentemente não há elaboração de regras coletivas ou de um discurso unificador. São os próprios professores que definem esse ambiente como um "espaço sem dono". Os efeitos disto podem ser observados, por exemplo, pela maneira como as três faltas mensais permitidas são regulamentadas na escola de tipo "disciplinador" e na escola de tipo "laissez-fairiano". Apesar de o professor lançar mão dessas faltas em ambas as escolas, na primeira procura-se fazer com que coincidam com os dias em que os alunos tenham aulas de outras matérias, com outros professores (de música, artes, etc.), enquanto na segunda os alunos em geral ficam sem aula, sendo obrigados muitas vezes a retornar às suas casas.

O que se observa da comparação entre os dois estilos de escola é que, para que a coisa pública seja avaliada positivamente em nossa sociedade, é preciso que ela seja privatizada, passe a "ter dono", e que este dono passe a ser a autoridade de onde as regras emanam para o restante do conjunto social. Quando a escola "não é de ninguém", ficasse sem autoridade para elaborar regras coletivas e para exercer o poder de coerção. A escola torna-se um espaço em que "cada um contribui para depredar mais um pouquinho", segundo depoimento dos professores, e é negativamente avaliada.

O contraste entre as duas escolas pode ser assim resumido: enquanto predomina a descrença no estilo "laissez-fairiano", emana da escola de tipo "disciplinador" uma postura de crença na sua capacidade de transformação, seja através da "capacitação técnica" de seus profissionais, seja através da ação disciplinadora como instrumento de mudança de hábitos e de costumes, em síntese, de socialização, objetivos estes cujo enunciado detém um enorme poder de eficácia simbólica no processo de avaliação de escolas, principalmente quando públicas.

Em relação aos rituais de avaliação do aluno, observa-se no universo escolar examinado estilos igualmente distintos. O processo de avaliação numa escola de tipo "inovador" caracteriza-se, do ponto de vista do conteúdo do discurso, pelo emprego de uma linguagem basicamente informada por categorias do universo psicanalítico e, do ponto de vista da forma, pelo uso de uma intensa comunicação "sobre o emocional da criança". A primeira evidência dessa postulação é a de que todas as explicações para os chamados "problemas" apresentados pelo aluno são localizados no campo do emocional. Decorre daí que em nenhuma circunstância no processo de avaliação o aluno chega a ser considerado como totalmente desprovido de qualidades. Assim, mesmo que o alu-

no possa ser classificado de lento, algum tipo de compensação será encontrada, podendo-se, por exemplo, enaltecer o modo como se relaciona com a turma. Além disso, alguma explicação de ordem emocional também será encontrada para justificar sua lentidão, o que qualifica e situa o sintoma observado dentro de uma perspectiva conjuntural. A mudança (entendida como uma possibilidade de evolução na capacidade de aprendizagem) é sempre percebida como possível nesse contexto, uma vez que o sintoma não passa de uma manifestação observada numa fase do desenvolvimento do ser humano.

Nesse tipo de escola não existe, portanto, o fenômeno “fracasso escolar”. “Quando uma criança de classe média se atrasa na escola, os pais agem imediatamente, pagando aulas particulares ou consultando fonoaudiólogos ou psicanalistas. Descreve-se a criança como ‘apenas’ provável portadora de distúrbios emocionais. Nenhuma categoria é criada na escola e nenhum estigma é sobreposto ao lançar mão desses recursos. O desvio não é institucionalizado; o rótulo não é oficialmente aplicado às crianças. Portanto, não se encontrarão, oficialmente, crianças de aprendizado lento (aluno excepcional) nas escolas privadas; não tendo sido como tal definidos, não existem, portanto, sociologicamente falando.”<sup>9</sup>

Outro tipo de recurso de que dispõe a família de classe média é jogar com a possibilidade de que os próprios projetos escolares se diferenciem. Assim, por exemplo, uma criança que não se dá bem em um colégio prestigiado de tipo rígido, que passa muitos deveres de casa, que faz exigências em tomo da letra e da ortografia, tem o recurso de ser transferida para uma outra escola onde essas exigências são consideradas (pelo menos na conversa íntima entre a diretora e a mãe) inadequadas, prejudiciais até para o desenvolvimento da criança. Dessa forma, o novo contexto a ser valorizado pela família passa a ser aquele que se preocupa com a criatividade e o desenvolvimento emocional da criança, onde erro ortográfico, letra e dever de casa passam a ser considerados irrelevantes, relativamente a esses outros tipos de indicadores.

O importante a ser retido aqui, para efeito de comparação, é que no processo de avaliação, a escola de tipo “inovador” incorpora do universo privado de seus alunos um discurso nitidamente orientado para a mudança no desempenho do aluno. Em contraste, as escolas públicas tendem a se orientar para o inverso, isto é, para acentuar as dificuldades em se conseguir mudanças. Aqui, o fracasso escolar existe, e é uma questão.

No processo de classificação entre maduros e imaturos ou entre quem está pronto e quem não está, ou entre quem passa de ano e quem não passa, observam-se algumas diferenças e semelhanças que iremos demarcar no âmbito do ensino público entre as escolas de tipo “disciplinador” e as de tipo “laissezfairiano”.

Quanto às semelhanças, no contexto da escola pública, de um modo geral, o que se resgata do universo privado dos alunos como conhecimento “necessário” para a elaboração da avaliação é um tipo de discurso que privilegia, antes que o emocional, as condições ambientais e culturais em que vivem os alunos. A comparação casa-escola no universo de representação do professorado pode ser sintetizada nesta frase: “Como a criança recebe muito pouco em casa, quanto mais cedo vier para a escola melhor.” Basicamente, o diagnóstico tende a localizar o “problema” revelado pelo aluno no meio em que ele vive ou a situá-lo como de fundo neurológico, fisiológico. Quando o diag-

<sup>9</sup> SCHNEIDER, D. W. *Classes esquecidas: os alunos excepcionais do Estado da Guanabara*. Rio de Janeiro, Museu Nacional, UFRJ, 1975. tese (mestrado)

nóstico insiste na causa familiar, a solução do problema transfere-se para a mudança econômica e social. Por outro lado, quando o diagnóstico é de tipo "problema neurológico", as possibilidades de mudança também são reduzidas, porque, como atesta o depoimento abaixo, o problema de "imaturidade" é diagnosticado como de fundo estrutural: "Eu tento fazê-los maduros, mas é difícil porque ser imaturo é uma coisa que vem de dentro. O QI está aquém da idade."

Nesse contexto o aluno ou "é" ou "não é", ou "vai" ou "não vai", traços que os professores dizem reconhecer com pouco tempo de aula e que consideram marcas inatas e conseqüentemente imutáveis adquiridas na infância, ou trazidas de berço.

Na escola de tipo "laissezfairiano", o processo de avaliação e classificação dos alunos é operado com base na descrença, isto é, pouco se discute ou quase nada se discute sobre o que fazer com os alunos que revelam "problemas". A escola não se torna em nenhum momento responsável pelo fracasso do aluno. O fracasso do aluno é o fracasso do aluno e não da escola.

O diagnóstico que se realiza na escola de tipo "laissezfairiano" reflete uma descrença generalizada sobre a possibilidade de que a educação formal das camadas populares possa a vir, de fato, alterar suas condições de vida. Essa descrença se manifesta, inclusive, com relação à própria retórica educacional dominante e, nessa medida, rejeitam-se as atividades de reuniões, supervisões, etc., como sendo atividades ociosas.

A casa, dentro desse universo escolar, é representada como um lugar que dá muito pouco à criança, quando esse dar não é representado negativamente, como parece ser o caso. Sendo assim, cabe à escola dois tipos de soluções: substituir a família, fornecendo à criança de classe baixa, num período considerado crítico de seu desenvolvimento, aquilo que a família não lhe pode oferecer, ou agir diretamente sobre os pais, ensinando-os a socializar adequadamente seus filhos.<sup>10</sup>

Nos dois casos, entretanto, é a família e não a escola que é privilegiada como foco gerador de problemas, ou porque o aluno é diagnosticado como portador de um "problema" quase genético ("mal de família", "retardado", "QI deficiente") ou porque é visto como portador de hábitos e atitudes incompatíveis com o meio-ambiente escolar.

Na escola de tipo "disciplinador", observa-se, entretanto, algumas diferenças que a distinguem da do tipo até aqui descrito. Uma delas manifesta-se no modo como a classificação é operada nos rituais de avaliação do aluno. A escola aqui é tomada como uma variável importante, e a crença nos seus procedimentos pode estar na origem dessa postura. Permeia a avaliação uma discussão de caráter basicamente "técnico", seja sobre o currículo, seja sobre um novo método de ensino, sobre a necessidade de especialistas na escola ou sobre o atendimento do DEC. A escola conta com seu prestígio e com as relações pessoais da diretora para obter apoio do DEC com esse fim.

A confiança existente na escola "disciplinadora" sobre sua importância formativa, aliada à sua preocupação técnica e a um discurso voltado para uma orientação uniforme em relação aos alunos, protege a escola de sua culpabilização do fracasso. Ou seja, esses elementos, valorativamente compartilhados, conformam a racionalização do fracasso como sendo dos alunos e não da escola. A escola se preserva enquanto uma "boa" escola e o fracasso dos alunos é atribuído a diferenças individuais.

Esse estilo de escola reúne uma série de características que coincidem com os critérios pelos quais as camadas populares elaboram suas razões ao preferirem uma determinada escola. As "boas" escolas, na sua opinião, são aquelas que possuem um "bom"

<sup>10</sup> Cf. COSTA, Ana Maria Nicolaci da. "Privação cultural", "Privação linguística" e "Família". In: SERVULO E VELHO, org. Família, psicologia e sociedade. Campos, s.ed., 1981.

diretor, isto é, um diretor que demonstra esforço e dedicação pelas coisas da escola, trata todo mundo igual, é exigente e tem pulso firme. Em resumo, a boa escola possui regras explícitas, impessoais, cujos conteúdos atingem a todos indistintamente. Esse estilo de condução do cotidiano da escola coincide com a maneira como as camadas populares representam sua relação com a escola, ou seja, uma relação em que há uma divisão de trabalho: a escola ensina, enquanto a família educa.<sup>11</sup> Neste sentido, cria-se uma compatibilidade simbólica entre a família das camadas populares e esse tipo de escola aqui chamada de “disciplinadora”. Ou seja, contrariamente ao suposto “divórcio” que deveria existir no momento da elaboração do fracasso escolar, dá-se uma “compatibilidade” em função da tendência naturalizante dessa camada social, que pensa o fracasso como inevitável, como destino, enquanto diferença “biológica”, “inata”, etc.

De um modo geral, as camadas populares tendem a transferir para a autoridade a possibilidade de fazer valer seus direitos, seja a autoridade do governo sobre empresas de transportes (como no caso da passagem gratuita para as crianças uniformizadas), do governo sobre as escolas (“para que estas não desviem material”), dos diretores sobre os professores, dos professores sobre os alunos, da escola sobre os pais, dos pais sobre os filhos. Em oposição a essa perspectiva que afirma a necessidade de “mais autoridade”, as camadas médias do tipo que frequenta as escolas “inovadoras” objetivam para seus filhos a “independência”, isto é, uma forma de relacionamento desmistificadora da noção de autoridade, que acredita acima de tudo no indivíduo para fazer valer a sua vontade.

No tratamento da clientela, as formas de atendimento a “cada um” toma um perfil próprio. Na escola “inovadora”, o tratamento tende a se orientar pelo princípio de mostrar que cada criança é diferente das outras, isto é, que é especial e singular. Na escola “disciplinadora”, o princípio de atendimento universalista é o dominante. Trata-se aqui de demonstrar que todos são atendidos da mesma forma. É como se a clientela de classe média da escola “inovadora”, pelo fato de gozar dos direitos de cidadania, exigisse na relação com a escola o direito da diferença, enquanto a clientela da escola “disciplinadora” de classe baixa, com precária noção de seus direitos de cidadania, passasse a exigir o tratamento igualitário como forma válida de relacionamento com a escola e com as instituições de um modo geral.

O processo de escolha da escola pelas camadas médias é informado por um sistema de valores que se reveste de critérios distintos se comparados aos das camadas populares. A preocupação com a descrição da maneira como o processo educativo vai ser realizado e os termos que são empregados no discurso são aspectos fundamentais no processo de escolha da escola. Aqui, por vezes, a razão poética é levada ao seu limite extremo. Busca-se, basicamente, uma forma distinta de transmissão, uma maneira que torne o estudo uma coisa “prazerosa”, sem “rigidez”, sem “cobranças”, que não “mitifique autoridade”. A escolha aqui recai sobre um projeto de continuidade casa-

<sup>11</sup> Diferentes autores têm salientado esta divisão do trabalho entre família e escola. Para as áreas urbanas, ver WROBEL, Vera. *Cerimonias e mitos; um estudo de relações escola-clientela*. Rio de Janeiro, IUPERJ, 1981. tese (mestrado) e, para as áreas rurais, LOVISOLO, Hugo. *Unidade de produção familiar na agricultura e educação; da terra e a educação*. s. 1., Mobral, 1979. LOVISOLO, Hugo. *Unidade de produção familiar na agricultura e educação; do trabalho e a educação*. s. 1., Mobral, 1980. LOVISOLO, Hugo. *Educação formal e adoção de tecnologia na agricultura; da “escola-estudo” e do “trabalhar na técnica”*. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, 11(45): 13-21, maio/abr. 1982.

---

escola, no sentido de que os profissionais da escola personalizem suas relações com o aluno. Esse projeto, por um lado, expressa a importância que essas camadas atribuem ao desenvolvimento emocional da criança como requisito necessário para o desempenho futuro de suas atividades, e, por outro, reflete o grau de incerteza (que se manifesta em sintomas de ansiedade e insegurança) com que essas camadas se relacionam com a escola. Como o cotidiano da escola (formas de transmissão, de aferição do conhecimento, de relacionamento, etc.) é regido segundo regras implícitas, a presença da família na escola (principalmente da mãe) e a conversação quase que cotidiana tornam-se uma garantia de que a escola está desempenhando "bem" as suas funções.

Com base nesta reflexão, que buscou apontar para diferentes sistemas de classificação e avaliação do universo escolar, é possível colocar, ao lado da perspectiva mítica da educação, uma outra visão. Nesta, cabe ressaltar que, ao invés de um ideal normativo de educação a ser atingido que solucionem os males sociais e individuais existentes, há que se levar em consideração as diferentes concepções e projetos educativos, que refletem os valores sociais institucionalizados em cada sociedade e em cada grupo social sobre o tema escola, em particular, e sobre educação, de modo geral.

Nossa intenção, ao realizar esta pesquisa, foi justamente mostrar como a realidade "escola" vem sendo pensada por diferentes segmentos sociais. Julgamos, dessa forma, estar contribuindo para que se pense como a instituição escolar poderá vir a ser.

Recebido em 3 de julho de 1985

Vera Wrobel, Mestre em Ciência Política pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), é pesquisadora do Programa de Políticas Públicas do Centro de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ).

Hugo Lovisolo, Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é pesquisador do Programa de Políticas Públicas do Centro de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ) e técnico do MOBREAL.

---

*This article points out the heterogeneous character of the school system attempting to show that, in its present organization, the power of decision is not totally centered in only one superior instance. It is divided among different levels such as Secretaries of Education, head-master, teachers, etc. ... having this distribution favoured the appearance of different types of schools, different forms of school-public interaction and different evaluations made about school activities. These differences reflect a distinction of social values that, once incorporated in the school structure, rationalize and justify its practices and daily activities of organization.*

*Cet article présente le caractère hétérogène de l'univers scolaire et cherche de démontrer que dans l'actuelle organisation du système d'enseignement, le pouvoir ne se trouve pas tout à fait concentré dans une instance supérieure. Il est distribué parmi les différentes instances (Secretariat de l'Éducation, DEC, directeurs, professeurs et clients) et, encore, que cette distribution favorise l'apparition de divers types d'écoles, de formes différentes d'action école-public et de différentes évaluations sur les écoles. Ces différences reflètent une diversité de valeurs sociales sur l'éducation que, incorporées à la structure des écoles, fonctionnent comme discours de rationalisation et de légitimation des pratiques et activités quotidiennes d'organisation.*

---

*Este artículo destaca el carácter heterogeneo del universo escolar buscando demostrar que, en la actual organización el sistema de enseñanza, el poder no se encuentra enteramente concentrado en una instancia superior, y si distribuido entre las diferentes instancias (Secretaría de Educación, DECs, directores, profesores y clientelas) y, todavía, que esa distribución ha favorecido el apareamiento de diferentes escuelas, de diferentes formas de interacción escuela-publico, y de diferentes evaluaciones sobre las escuelas. Estas diferencias reflejan una diversidad de valores sociales sobre la educación que, una vez incorporados a la estructura de las escuelas, funcionan como discursos racionalizadores y legitimadores de las prácticas y actividades organizacionales cotidianas.*

---

# Modalidades de feedback através de microcomputadores e seus efeitos na aprendizagem\*

Lucila Maria Costi Santarosa

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

*Neste estudo buscou-se estruturar e testar diferentes modalidades de feedback – 1) fornecido, 2) controlado, 3) buscado – emitidas através de microcomputadores, imediatamente após cada resposta do aluno, em situação de auto-avaliação. Objetivou-se também verificar os efeitos produzidos na aprendizagem e atitude dos alunos, bem como aprimorar "software" para uso de microcomputadores na avaliação, o qual possibilita que qualquer professor ou aluno leigos em computação operem com o sistema. A investigação envolveu alunos da disciplina de Biologia: Ecologia do 1º ano do 2º grau de duas escolas públicas da rede estadual de ensino de Porto Alegre. Os resultados permitem concluir sobre a superioridade no desempenho e na atitude, em relação à disciplina, dos alunos que interagiram com os microcomputadores, em contraste com aqueles não expostos a esse meio. Menores índices de reprovação, necessidade de recuperação e evasão escolar foram observados no grupo que interagiu com o sistema. Sugere-se a continuidade de estudos na área com vista a uma orientação mais segura quanto ao uso do computador na escola.*

## Introdução

Observa-se na atualidade que a informática está presente, ou pode estar, em quase todos os ramos das atividades humanas. Como não poderia deixar de ser, no campo da Educação o uso da micro-informática já cria impacto com sua presença, principalmente nos países industrializados, que investem maciçamente nessa área, preocupados com a preparação de uma sociedade informatizada.

Alguns países em desenvolvimento, também com a mesma preocupação, começam a dedicar-se a esse ramo de aplicação.

No Brasil, as experiências tiveram início, principalmente em instituições de ensino superior, no princípio da década de 70, utilizando-se computadores de médio e grande porte.

Experiências esparsas foram realizadas até o final da referida década, com uso do computador como meio de ensino, avaliação e aprendizagem. Como exemplo, destacam-se experiências na UFRGS (Axt, 1973; Santarosa, 1978 e 1982) e UFRJ (Kalache e Coelho, 1974), criando softwares para ensino e avaliação formativa, envolvendo o

---

\* Estudo ligado ao Projeto EDUCOM, desenvolvido com apoio financeiro da FINEP, CNPq e INEP. A autora agradece a colaboração dos demais participantes do Projeto.

estudo das dimensões cognitiva (aprendizagem) e afetiva (atitudes, ansiedade, motivação).

Já no início da década de 80, a UFRGS e a UNICAMP incorporam às experiências já existentes estudos apoiados na teoria de Piaget e nas pesquisas de Seymour Papert. Nessa linha de trabalho, a criança programa o computador, ou seja, as experiências não são estruturadas para ela.

Atualmente, com o Projeto EDUCOM<sup>1</sup> em desenvolvimento, mais duas instituições de ensino superior — UFMG e UFPE — passaram a desenvolver experiências nessa área. Nesse projeto, as várias atividades envolvem diversificadas modalidades de aplicação do computador na Educação. De forma especial, o EDUCOM/UFRGS contempla três unidades executoras com o propósito de desenvolver experiências que vão desde o ensino da informática — computador como fim em si, ou como ferramenta de trabalho do estudante — até o ensino pela informática — o computador como meio ou recurso de ensino —, gerando modalidades que vão desde aquelas que permitem um mínimo de interferência do aluno (preparadas para ele), até aquelas que dão ampla liberdade ao aluno de interferir no processo (preparadas por ele).

As atividades em desenvolvimento pela Faculdade de Educação (EDUCOM/UFRGS/FACED) visam essencialmente o desenvolvimento de sistemas individualizados de ensino (simulação, solução de problemas, sistemas tutoriais, jogos) e avaliação (avaliação formativa) através de microcomputadores, estudando os seus efeitos nas dimensões cognitiva (aprendizagem — desenvolvimento de habilidades) e afetiva (atitude, ansiedade, motivação, auto-estima).

Cabe salientar a potencialidade do computador concernente à rapidez de processamento e à capacidade de armazenamento de informações que suplantam a capacidade humana.

Neste particular, as atividades de avaliação através de microcomputadores, em desenvolvimento na FACED, justificam-se, entre outras, pela possibilidade do computador fornecer feedback imediato ao aluno (após cada resposta dada) com informações adicionais, que oportunizam a aprendizagem através da avaliação; possibilidade de atender simultaneamente e de forma individual a um grande número de alunos, em etapas diversificadas, fornecendo feedback imediato de acordo com as necessidades e dificuldades de cada um e possibilidade de fornecer feedback imediato ao professor sobre a aprendizagem de cada aluno. Enfatiza-se dessa forma a importância do feedback no processo educacional.

Com referência a esta dimensão, muitas pesquisas e estudos, verificando os efeitos do feedback sobre a aprendizagem, têm sido desenvolvidas. Alguns estudos (Tait, Hartley e Anderson, 1973; Hanna, 1976 e O'Neill, Razon e Batz, 1976; White apud Turkington, 1982; Gundin, 1969 apud Tait, Hartley e Anderson, 1973) mostram a importância do feedback para a aprendizagem do aluno, enquanto outros (Lublin, 1965 apud Tait, Hartley e Anderson, 1973; Rust, 1977) relatam estudos que mostram influências prejudiciais quando o aluno tem conhecimento imediato dos resultados.

Os estudos citados, considerando os resultados contraditórios, indicam que o conhecimento imediato do resultado ou o feedback como facilitadores da aprendizagem não constituem um ponto específico na literatura pertinente.

Por outro lado, as concepções inadequadas sobre feedback também podem ser indicadoras do fracasso de alguns estudos em mostrar a eficiência desse mecanismo.

<sup>1</sup> O Projeto EDUCOM (Educação através do Computador) é coordenado pelo CENIFOR e financiado pela FINEP, CNPq, MEC, SEI e FUNTEVE.

Buscando circunscrever a confusão causada pelos termos conhecimento dos resultados, conhecimento da resposta, conhecimento da resposta correta, reforço, etc., Kulhavy (1977) define feedback, em um sentido genérico, como qualquer procedimento usado para informar o aluno sobre a sua resposta. Roper (1977) também considera todos esses termos como feedback e descreve quatro modalidades de feedback utilizadas em computador:

- a) Feedback indicando se a resposta é correta ou incorreta;
- b) Feedback informando se a resposta é correta ou incorreta, mostrando qual é a resposta correta;
- c) Feedback indicando se a resposta é correta ou incorreta, mostrando qual é a resposta correta e fornecendo informações adicionais;
- d) Feedback mostrando se a resposta é correta ou incorreta mais informações sobre o assunto, fornecidas pelo professor.

As três últimas modalidades são consideradas feedback do conhecimento da resposta correta.

Considerando a forma de implementação do feedback, parece ser praticamente impossível para o professor fornecer feedback imediato a cada aluno que completa um exercício em classe, respeitando seu ritmo de trabalho e as diferenças individuais. Torna-se, também, bastante difícil para o professor fornecer feedback após cada item de teste respondido pelo estudante, em uma situação de avaliação. Embora existam outros meios, um sistema automatizado facilita o processo com maior rapidez, possibilitando que um grande número de alunos, em etapas diferentes de trabalho, receba feedback imediato após cada resposta dada.

Muitos estudos sobre feedback têm sido realizados utilizando procedimentos automatizados. Gilman (1969); Tait, Hartley e Anderson (1973); Hansen (1974); Roper (1977) realizaram experiências que demonstraram que o uso do computador assegura, de certa forma, melhor desempenho aos alunos que recebem feedback.

Focalizando este tema, o presente estudo desenvolveu-se buscando estruturar e verificar os efeitos na aprendizagem dos alunos de diversificadas modalidades de feedback imediato através de microcomputadores, em situação de auto-avaliação.

## Hipóteses

Como hipóteses do estudo propôs-se que:

1. O grupo de sujeitos submetidos à modalidade de feedback **buscado pelo aluno** apresenta resultados superiores de aprendizagem em relação aos sujeitos submetidos às modalidades de feedback **fornecida ao aluno e controlada pelo aluno**.
2. Os sujeitos submetidos à modalidade de feedback **controlada pelo aluno** apresentam resultados de aprendizagem superiores em relação aos sujeitos na modalidade de feedback **fornecida ao aluno**.
3. Os sujeitos que recebem feedback através de microcomputadores apresentam mudança significativa na aprendizagem de conteúdo.

## Método

A investigação caracterizou-se por um estudo experimental com grupos experimentais (três grupos vivenciando tratamentos diferenciados em modalidades de Feedback: Fig. 1; Fig. 2; Fig. 3) e grupo de controle.

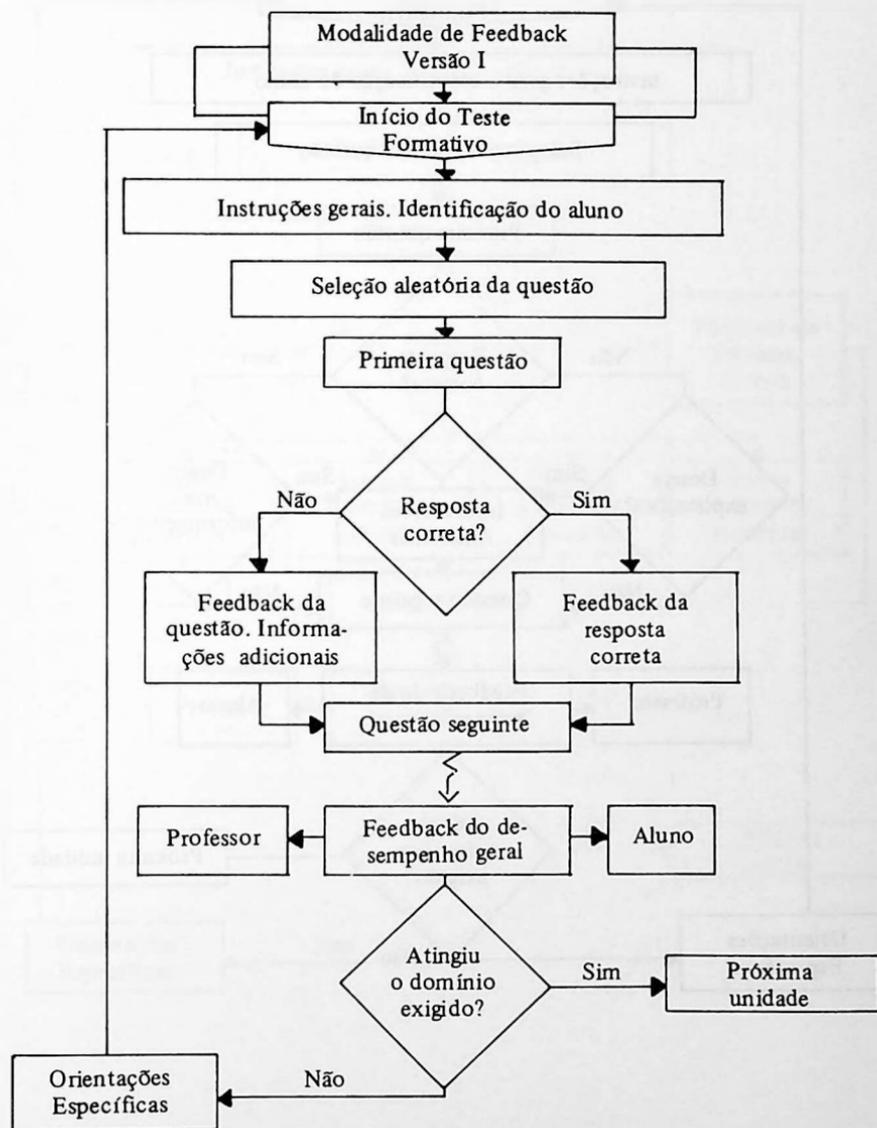


Fig. 1 – Modalidade de Feedback – Fornecido ao aluno.

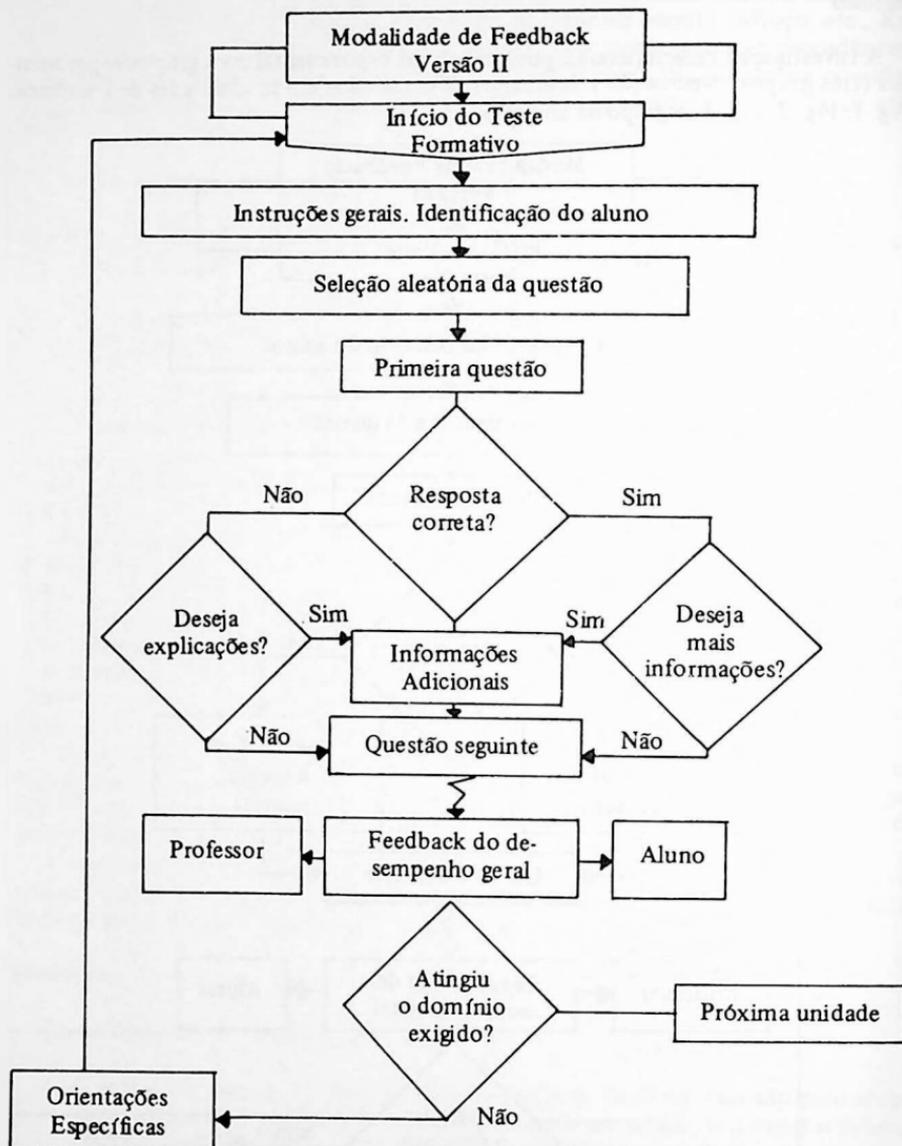


Fig. 2 – Modalidade de Feedback – Controlado pelo aluno.

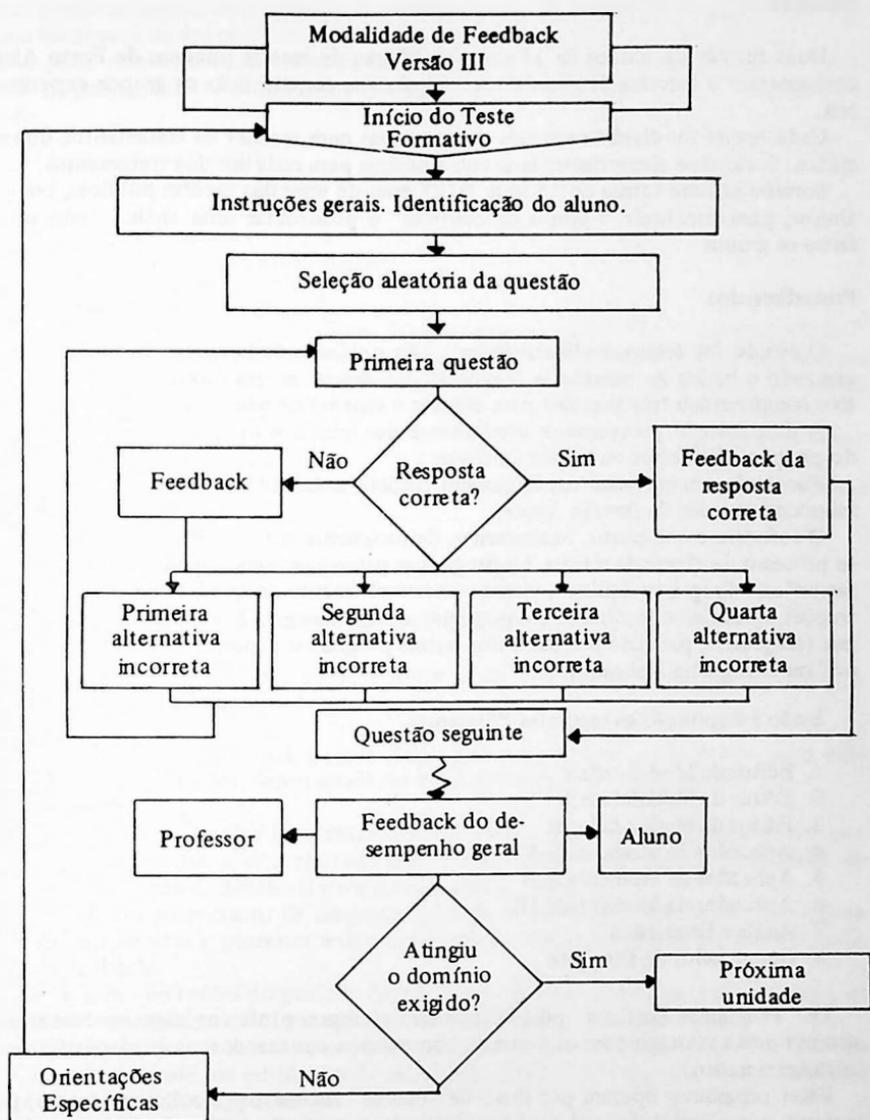


Fig. 3 – Modalidade de Feedback – Buscado pelo aluno.

## Amostra

Duas turmas de alunos de 1ª série do 2º grau de escolas públicas de Porto Alegre compuseram a amostra de estudo com 54 alunos, constituindo os grupos experimentais.

Cada turma foi dividida em três sub-amostras para receber os tratamentos diferenciados. Sorteou-se aleatoriamente as sub-amostras para cada um dos tratamentos.

Sorteou-se uma turma de 1ª série do 2º grau de uma das escolas públicas, com 21 alunos, para constituir o grupo de controle<sup>2</sup> e possibilitar uma análise comparativa entre os grupos.

## Procedimentos

O estudo foi desenvolvido envolvendo três unidades de Ecologia (Biologia). Foi organizado o banco de questões e feedbacks atendendo as três modalidades. Cada objetivo compreendeu três questões para atender o sistema de seleção aleatória dos itens.

A diagramação processou-se diretamente nas telas dos microcomputadores através do programa Professor ou Editor (software).

Foi usado um software em linguagem BASIC, utilizando o Sistema D.O.S. 1.3 em microcomputador da família Apple.

O software é composto, basicamente, de programas auto-interligáveis, operando pelo processo de chamada mútua. Os programas principais, denominados "Programa Professor" ou "Programa Editor", visam o desenvolvimento de quadros que envolvem instruções, questões e feedbacks e o posterior armazenamento desses, em meios não voláteis (disquetes), para uso por parte dos outros programas denominados "Programa Aluno" ou "Programa Aplicador".

Estão à disposição os seguintes Programas:

1. Editor da Modalidade I
2. Editor da Modalidade II
3. Editor da Modalidade III
4. Aplicador da Modalidade I
5. Aplicador da Modalidade II
6. Aplicador da Modalidade III
7. Análise Estatística
8. Gerenciador de Disquete

Os "Programas Editores" possibilitam que qualquer professor leigo no domínio do sistema possa interagir com os mesmos, com vistas à armazenar seus quadros utilizando linguagem natural.

Estes programas operam por meio de "menus" sucessivos (escolha em árvore) para realizar, com facilidade, todas as operações de construção gráfica de textos e edição,

<sup>2</sup> O objetivo principal do trabalho foi avaliar, nos grupos que vivenciaram a experiência interativa, as diferentes modalidades de feedback. Acrescentou-se uma análise adicional de contraste entre grupos que vivenciaram a experiência e um grupo que não participou da interação com os microcomputadores, para enriquecimento e aprofundamento do estudo.

---

bem como as demais operações de disco necessárias à manutenção, criação e edição de uma biblioteca de dados.

A parte referente aos sistemas de edição de quadros (questões e feedbacks) compreende os programas editores das modalidades I, II e III, cujo "menu" principal compreende:

- 1) Começar novo arquivo
- 2) Continuar arquivo anterior
- 3) Ler e corrigir quadros
- 4) Catalogar disquete
- 5) Retornar ao gerenciador (Mestre)
- 6) Encerrar

O "Programa Aplicador" consta, basicamente, de partes do "Programa Editor", com "loops" de repetição automática e proteção contra respostas fora do esquema. Esse programa reconstitui na tela os quadros gerados pelo "Programa Editor"; armazena e compara as respostas dadas pelos alunos.

Os programas compreendem o Aplicador das Modalidades I, II e III, que envolvem:

- 1) Mensagens iniciais com orientações para o aluno referentes ao uso do sistema de auto-avaliação.
- 2) Solicitações de dados de identificação do aluno.
- 3) Questões selecionadas aleatoriamente, pelo sistema para cada objetivo.
- 4) Mensagens de feedback para respostas corretas e incorretas (específicas para cada modalidade) após cada questão.
- 5) Mensagens de feedback para o desempenho geral no teste formativo com diferentes orientações, dependendo do domínio apresentado pelo aluno.

O programa de Análise Estatística envolve o cálculo de médias, desvios-padrão, percentagens de acertos e erro em cada uma das questões, entre outros, para análise do professor, servindo de feedback para o mesmo (Fig. 4)

O programa gerenciador de disquetes permite a criação de discos para o armazenamento de respostas e posterior análise estatística e discos de armazenamento de questões e feedbacks.

Os alunos, no início do período letivo, foram pré-testados quanto ao domínio do conteúdo e receberam as informações necessárias referentes à experiência.

O professor desenvolveu o conteúdo em situação normal de sala de aula. Ao término da cada unidade, os estudantes foram encaminhados para sua auto-avaliação interagindo com os microcomputadores.

O tempo de exposição nas interações<sup>3</sup> dos alunos com o microcomputador, para auto-avaliação, variou em função da necessidade de cada um. Deixou-se um espaço de

---

<sup>3</sup> Foram usados três locais distintos para a realização da experiência, cedidos pela comunidade. Um dos locais funcionava com horário comercial e necessitava fechar às 12:00 horas. Os alunos do último bloco-horário (11:00 às 12:00) foram avisados com relação ao tempo, quando as auto-avaliações foram feitas nesse local.

TURMA: AT OBJETIVO: ECOLOGIA 1B																									
NOME DO ALUNO		COD.	RESP.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	ACER.	Z(AC./ER.)
*	KATIA CILENE DA SILVA KONTZE	27A	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	9	75%
*	LUIS MARCELO MARTINS DE LIMA	28A	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	8	68.6%
*	FADIANA TRINDADE OLIVEIRA	26 A	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	8	68.6%
*	CLAUDIA BEATRIZ M RODRIGUES	24A	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	5	41.6%
*	EDRICH BARBOSAS SANTOS	23A	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	9	75%
*	DANIEL TONHOLO BRITO	25A	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	5	41.6%
*	ANA PAULA M FIGUEIREDO	20A	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	9	75%
*	ANA LUCIA DOS SANTOS MACHADO	23B	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	6	50%
*	MARILENE MACIEL PEREIRA	30A	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	10	83.3%
*	JULIO CESAR DE AZEVEDO DA	15B	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	5	41.6%
*	ANA CLAUDIA DA SILVA FERREIRA	10B	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	8	68.6%
*	MORTANE JEAN BERTHIER	12B	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	8	68.6%
*	ELENICE NASCIMENTO AVILA	14A	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	10	83.3%
*	MARIA SILVEIRA DA CUNHA	15B	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	7	58.3%
*	MARCIADENIZES APARELHINA	37B	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	9	75%
*	RAULO DA SILVA MARTINS	18B	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	8	68.6%
*	PAULO RICARDO FERNANDES BOULAR	20B	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	6	50%
*	ANICA DA ROSA ALVES	19B	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	5	41.6%
COMENTARIOS: * = CORRETA; ! = ERRADA; - = NAO RESPONDIU																									
TOTAL DE ALUNOS: 10 MEDIA DE ACERTOS: 62,5% DESVIO PADRAO: 11,75739756																									
ANALISE POR QUESTAO																									
* QUANTO ORJ. N. ACER. % ACER. GRAFICO																									
*	1	1	12	80.0%	)#####																				
*	2	2	13	72.2%	)#####																				
*	3	3	13	72.2%	)#####																				
*	4	4	13	72.2%	)#####																				
*	5	5	13	55.5%	)#####																				
*	6	6	9	50%	)#####																				
*	7	7	9	50%	)#####																				
*	8	8	13	72.2%	)#####																				
*	9	9	13	72.2%	)#####																				
*	10	10	8	44.4%	)#####																				
*	11	11	11	61.1%	)#####																				
*	12	12	11	61.1%	)#####																				
↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑																									
0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%																									

Fig. 4 – Feedback para o professor

uma hora para cada auto-avaliação, havendo flexibilidade para aumentar o tempo, quando necessário.

Poucos alunos tiveram necessidade de ultrapassar esse tempo e isto ocorreu mais na 1ª auto-avaliação, quando os estudantes precisaram aprender a usar o sistema e ler as instruções específicas embutidas no mesmo.

Os alunos receberam impresso seu resultado com prescrições adequadas de acordo com o seu desempenho (Fig. 5).

Dependendo do resultado, cuja exigência era no mínimo de 80% de domínio dos objetivos, o aluno retomava os materiais e atividades indicadas no plano de trabalho e recebia também orientações e ajuda do professor.

O grupo de controle também foi previamente testado, utilizando-se o mesmo instrumento de avaliação do domínio da matéria. O conteúdo desenvolvido em aula foi o

ALUNO: JOAO MAURO FRANCO BORGES  
TURMA: 16 CODIGO: 17C

TABELA DE RESULTADOS

QUESTAO	OBJETIVO	RESPOSTA	QUESTAO	OBJETIVO	RESPOSTA
1		CORRETA	11	11	CORRETA
2	2	ERRADA	12	12	ERRADA
3	3	ERRADA			
4	4	ERRADA			
5	5	ERRADA			
6	6	CORRETA			
7	7	ERRADA			
8	8	CORRETA			
9	9	CORRETA			
10	10	CORRETA			

JOAO MAURO FRANCO BORGES,

-VOCE COMPLETOU SUA AUTO-AVALIACAO, OBTENDO O SEGUINTE RESULTADO:

-VOCE RESPONDEU 12 QUESTOES,

-SENDO: 6 CORRETA(S)

6 INCORRETA(S)

-PORTANTO, SEU DOMINIO DOS OBJETIVOS DA UNIDADE FOI DE 50%

-OBSERVANDO A TABELA ACIMA PROCURE REVISAR AS QUESTOES QUE NAO ACERTOU E DEPOIS VOLTE PARA FAZER NOVAMENTE SUA AUTO-AVALIACAO.

ALUNO: NATALIA GRAATZ  
TURMA: 11 CODIGO: BA

TABELA DE RESULTADOS

QUESTAO	OBJETIVO	RESPOSTA	QUESTAO	OBJETIVO	RESPOSTA
1	1	CORRETA	11	11	CORRETA
2	2	ERRADA	12	12	CORRETA
3	3	CORRETA			
4	4	CORRETA			
5	5	CORRETA			
6	6	CORRETA			
7	7	CORRETA			
8	8	CORRETA			
9	7	ERRADA			
10	10	CORRETA			

MUITO BEM, NATALIA GRAATZ

-VOCE COMPLETOU SUA AUTO-AVALIACAO, OBTENDO O SEGUINTE RESULTADO:

-VOCE RESPONDEU 12 QUESTOES,

-SENDO: 10 CORRETA(S)

2 INCORRETA(S)

-PORTANTO, SEU DOMINIO DOS OBJETIVOS DA UNIDADE FOI DE 83%

-OBSERVE NA TABELA ACIMA AS QUESTOES QUE VOCE NAO ACERTOU E PROCURE REVISAR OS OBJETIVOS NAO ATINGIDOS.

Fig. 5 - Feedback do desempenho geral para o aluno

mesmo, inclusive os materiais de apoio. Avaliações de cada unidade foram feitas em situação de sala de aula de forma convencional. O professor do grupo de controle também fez parte do projeto na confecção dos materiais e banco de questões e feedbacks.

Ao final das três unidades foi avaliado o desempenho dos alunos dos grupos experimentais e de controle, utilizando-se o mesmo instrumento de medida, bem como a escala de atitude em relação à disciplina.

A experiência teve praticamente a duração do período letivo, iniciando-se em março e findando-se em outubro.

### Instrumentos

Foram organizados: ficha de dados pessoais para obter informações referentes às variáveis de controle; ficha de acompanhamento individual para registro do desempenho dos alunos em todas as etapas; teste geral para avaliar o domínio do conteúdo; escala de atitudes com relação à disciplina, como dado adicional.

### Resultados e discussão

Os resultados desse estudo estão apresentados na seguinte ordem: equivalência inicial dos grupos, contraste entre os tratamentos e mudança no desempenho.

Para testar a equivalência inicial dos grupos, nos três tratamentos diferenciados (versões de feedback), buscou-se verificar a similaridade das distribuições nos resultados médios e nas proporções das variáveis: sexo, nível sócio-econômico, idade e desempenho inicial.

Face à não rejeição das hipóteses nulas nos testes estatísticos aplicados às variáveis de controle, consideraram-se os grupos, por tratamentos, equivalentes nas distribuições de frequência das variáveis idade e teste inicial. Na comparação do grupo experimental com o de controle também não foram rejeitadas as hipóteses nulas referentes a essas variáveis.

A Tabela 1 e o gráfico (Fig. 6) mostram os resultados alcançados pelos grupos no teste de desempenho aplicado no final da experiência.

**TABELA 1** – Resultados Médios e medidas de variabilidade alcançados pelos alunos dos grupos experimentais, de cada uma das escolas, com referência ao Teste Geral, considerando os tratamentos diferenciados.

Modalidades de Feedback	GE <sub>1</sub>			GE <sub>2</sub>			Total		
	n	$\bar{x}$	s	n	$\bar{x}$	s	n	$\bar{x}$	s
I	9	13,6	2,92	7	13,0	2,58	16	13,3	2,70
II	11	13,5	3,78	9	13,8	2,28	20	13,6	3,12
III	11	14,5	3,67	7	12,5	2,50	18	13,6	3,39

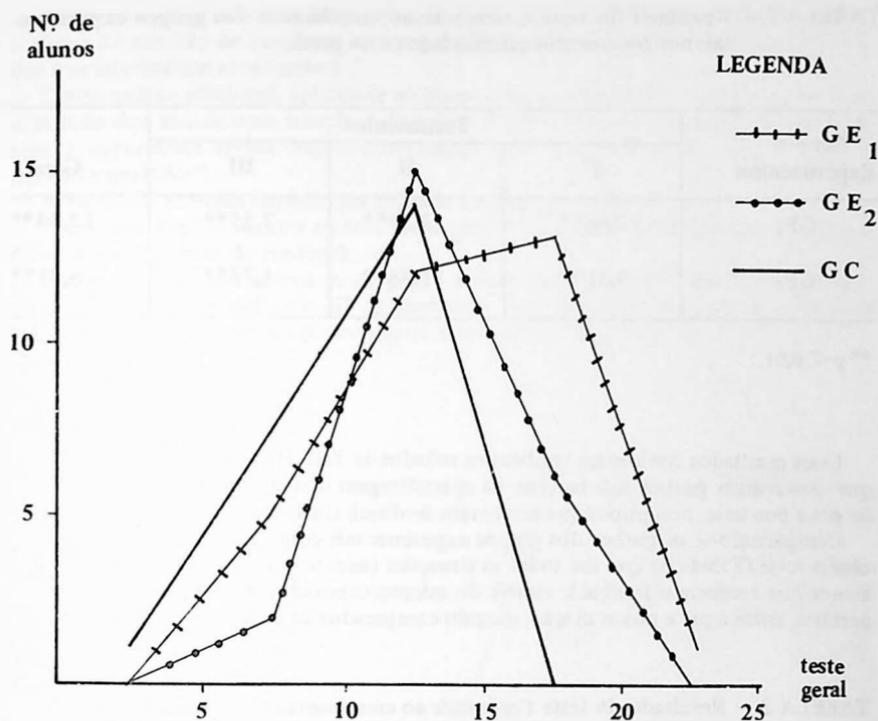


Fig. 6 - Distribuição dos resultados obtidos pelos grupos de alunos no teste geral

O teste de significância revelou diferença significativa ( $F = 15,64$ ;  $p < 0,01$ ) entre os grupos experimentais e o de controle. Não se observou diferença significativa entre os grupos experimentais.

Esses resultados confirmam os de outros estudos, também utilizando computadores (Gilman, 1969; Roper, 1977; Kulhavy, Yekovich e Dyer, 1976; Boreham, 1977), que mostram que o feedback imediato ao aluno, com informações adicionais, conduz a um melhor desempenho do que em situações sem feedback imediato para o estudante.

A informação dada imediatamente após a resposta do aluno revela-se um elemento de auxílio para a melhoria da sua aprendizagem. Isto foi descrito pelos alunos em seus depoimentos sobre a experiência, destacando a importância do feedback imediato, recebido através do microcomputador, oportunizando melhora na aprendizagem e esclarecimentos a dúvidas que os mesmos possuíam sobre o conteúdo.

A Tabela 2 apresenta resultados referentes ao crescimento dos grupos, confirmando o pressuposto inicial (H. 3).

**TABELA 2 – Resultado do teste t referente ao crescimento dos grupos experimentais nos tratamentos diferenciados e no geral.**

Grupos Experimentais	Tratamentos			Geral
	I	II	III	
GE <sub>1</sub>	7,66**	7,59**	7,55**	13,44**
GE <sub>2</sub>	9,31**	11,98**	5,75**	16,01**

\*\* p < 0,01

Esses resultados confirmam também os achados de Tait, Hartley e Anderson (1973), que observaram ganhos substanciais na aprendizagem dos alunos, entre os resultados de pré e pós-teste, nos grupos que receberam feedback imediato.

Comparando-se os ganhos dos grupos experimentais com os do grupo de controle, observou-se (Tabela 3) que em todas as situações (exceto no GE<sub>2</sub> modalidade III) os alunos que receberam feedback através do microcomputador apresentaram ganhos superiores, entre a pré e pós-avaliação, quando comparados ao grupo de controle.

**TABELA 3 – Resultado do teste t referente ao crescimento dos grupos experimentais em contraste com o crescimento do grupo de controle, nos tratamentos diferenciados e no geral.**

Grupos	Tratamentos			Geral
	I	II	III	
GE <sub>1</sub> vs GC	1,89*	1,77 *	1,99 *	2,63**
GE <sub>2</sub> vs GC	1,80*	2,38 *	1,38	2,97**
Geral vs GC	2,49**	2,57**	2,28**	3,14**

\* p < 0,05

\*\*p < 0,01

Conforme já foi referido, estes resultados reforçam o uso de feedback imediato para o aluno no sentido de favorecer a sua aprendizagem, confirmando os achados de estudos que envolveram esta variável.

Como análise adicional, aplicou-se ao término da experiência uma escala para avaliar a atitude dos alunos com relação à disciplina e solicitou-se que os mesmos descrevessem a experiência vivida com o microcomputador, sugerindo como título "Eu e o microcomputador".

A escala de atitudes também foi aplicada ao grupo de controle.

O gráfico (Fig. 7) mostra os resultados médios alcançados pelos grupos considerando-se as modalidades de feedback.

Observa-se que, em ambos os grupos, a atitude mais favorável com relação à disciplina ocorreu na modalidade III de feedback. Essa tendência também foi verificada com alusão ao desempenho no teste geral, como já foi descrito inicialmente.

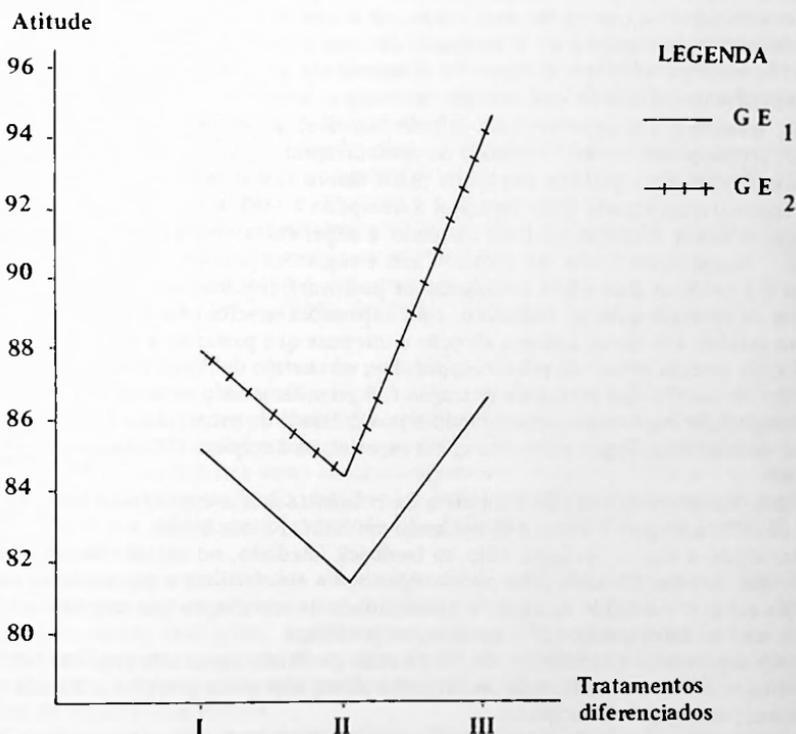


Fig. 7 - Resultados médios obtidos pelos alunos dos dois grupos experimentais nos tratamentos diferenciados, na atitude com relação à disciplina.

A relação entre as dimensões cognitiva e afetiva tem sido enfatizada por muitos autores preocupados essencialmente com o inter-relacionamento entre as duas (Bloom, 1972; Willians, 1973; Wagner, 1975). O aluno, trabalhando com material que lhe agrada, desenvolve uma atitude favorável ao conteúdo (domínio, apud Payne, 1974) e os alunos que possuem atitude mais favorável ao conteúdo apresentam desempenho superior em relação aos estudantes com atitudes menos favoráveis.

Os resultados deste estudo mostram essa ocorrência.

O grupo de controle, que apresentou menor desempenho, também apresentou resultado inferior com relação à atitude favorável à disciplina ( $\bar{x} = 68,7$ ;  $s = 13,25$ ). Testando-se a diferença entre os resultados médios, obteve-se significância ( $F = 20,85$ ;  $p < 0,01$ ) entre os grupos experimentais comparativamente ao de controle, ou seja, os grupos com atitude mais favorável à disciplina apresentaram desempenho significativamente superior ao grupo com atitude menos favorável.

Esse dado confirma os de outros estudos que mostram essa relação entre atitude dos alunos e o desempenho, em experiências com computador (Bundy, 1968, apud Cartwright e Derevensky, 1976; Santarosa, 1983).

Convém salientar que os recursos adicionais à área de conteúdo têm-se revelado extremamente importantes para a formação de uma atitude favorável ao mesmo. Em especial, o computador tem-se mostrado altamente eficiente neste sentido.

Experiências utilizando este recurso tecnológico sugerem satisfação por parte do aluno, levando-o a desenvolver uma atitude favorável ao recurso instrucional, à disciplina e, conseqüentemente, à melhoria na aprendizagem.

Nos depoimentos pessoais expressos pelos alunos dos dois grupos experimentais, que apresentaram atitude mais favorável à disciplina e melhor desempenho, observou-se que o maior destaque positivo foi dado à **experiência vivida**, com expressões de agrado, desejo de continuar no próximo ano e sugestões para estendê-la a outras matérias e a todos os alunos (69 considerações positivas); seguiram-se como destaque os **efeitos na aprendizagem do conteúdo**, com expressões relacionadas ao agrado e vontade em estudar a matéria, a maior atenção e interesse que passaram a ser dados ao conteúdo, ao aspecto lúdico do microcomputador, no sentido de parecer um jogo e ser divertido, ao auxílio que presta na instrução (38 considerações positivas) e, ainda, o **microcomputador como meio**, enfatizando a possibilidade de manejá-lo e de sua inserção como recurso tecnológico na escola e, em especial, na disciplina (30 considerações positivas).

Esses depoimentos nos dão uma idéia da influência que a experiência teve em termos de satisfação para o aluno e de estímulo em estudar o conteúdo.

Associado a isso, o destaque feito ao **feedback imediato**, no sentido de ser esclarecedor das dúvidas do aluno, dar maior segurança a ele, facilitar a aquisição de informações sobre o conteúdo e, ainda, a possibilidade de **reavaliação** que estimula a busca de um melhor desempenho (27 considerações positivas).

Esses depoimentos esclarecem de forma mais profunda e parecem explicar também de forma mais clara os índices de desempenho alcançados pelos grupos e a atitude mais favorável com relação à disciplina.

A satisfação em trabalhar com o microcomputador provavelmente contribuiu para isso. Pôde-se observar que essa satisfação está evidente nos depoimentos relacionados à **interação com o microcomputador**, com expressões que o personalizam como gentil, paciente, bem educado, estimulador... (12 considerações positivas) manifestadas unicamente pelo grupo GE<sub>1</sub>.

---

Observou-se em depoimentos que há referência à confiança adquirida pelos alunos que passaram a acreditar na sua capacidade e possibilidade de explorar a utilização do computador, ocasionando melhoria na sua auto-estima relacionada às habilidades mentais ou aspectos cognitivos.

A oportunidade de reavaliar seu desempenho escolar e, dessa forma, poder eliminar o fracasso, possibilita a melhoria do desempenho do aluno. Estudos mostram (Calsy & Kenny, 1977; Borhnstedt e Felson, 1983) que a auto-estima é primariamente consequência do desempenho acadêmico.

Os trabalhos desenvolvidos por Cestari (1983) e Smith & Hess (1973), utilizando computador, evidenciaram que o aluno, na medida em que vivencia experiências interativas com o equipamento, passa a adquirir maior auto-confiança e, conseqüentemente, mudança na sua auto-estima intelectual.

Explorações do uso do computador na avaliação e no ensino podem trazer benefícios à aprendizagem dos alunos pelos efeitos que produz na dimensão afetiva.

Parece extremamente importante a realização de estudos envolvendo essas dimensões para delimitar os aspectos que possam produzir efeitos positivos e negativos.

Aspectos negativos também foram referidos pelos alunos em seus depoimentos pessoais, tal como: sensação de inferioridade frente ao computador, decorrente provavelmente do desconhecimento do equipamento ou da própria fantasia em torno de uma máquina que realiza coisas fantásticas. Outro aspecto referido foi o do nervosismo inicial e tensão face ao uso do microcomputador (11 considerações negativas).

São dados que devem ser considerados na avaliação dessas experiências, uma vez que estas se constituem em um primeiro contato com o desconhecido e que futuramente virá fazer parte das rotinas do aluno.

A presença de pessoas observando no local em um momento de avaliação, que representa para o aluno, por condicionamentos escolares e sociais, uma situação de stress, uma vez que a avaliação é uma situação que ameaça a auto-estima e que gera ansiedade (Santarosa, 1982, 1984), também foi colocado como desconforto para o aluno.

Outro aspecto negativo apontado pelo aluno foi o da necessidade de deslocar-se para lugares distantes da escola e lugares diferentes (16 considerações negativas). Essa situação ocorreu pelo problema relacionado à demora do financiamento para compra de equipamento, que resultou no empréstimo de salas e locais disponíveis na comunidade. Em decorrência dessa situação, alguns dos locais não foram adequados para uma situação de auto-avaliação, devido ao tumulto existente. Esse aspecto também foi mencionado por alguns alunos referindo que a conversa e o barulho do ambiente trouxeram dificuldades.

Os aspectos levantados pelos alunos servirão de subsídios para o desenvolvimento de experiências que envolvem o uso de microcomputadores nas escolas. Com vistas à ampliação dessas avaliações, registraram-se alguns dados relacionados ao comportamento dos grupos experimentais em relação às demais disciplinas, obtidos através do depoimento dos professores que participaram do projeto e professores de outras disciplinas da mesma série escolar.

Selecionou-se o GE<sub>1</sub> para exemplificar. Observou-se, que este foi o grupo que apresentou menor índice de evasão em relação às demais turmas de 1<sup>o</sup> ano do 2<sup>o</sup> grau da escola. Comparando o grupo experimental com o de controle, este teve um índice de evasão 4 vezes maior do que o GE<sub>1</sub>.

Com relação à avaliação na disciplina de Biologia, que considera todas as ativida-

des desenvolvidas durante o período letivo<sup>4</sup>, observou-se que o GE<sub>1</sub> apresentou um percentual de reprovação de 12%, enquanto que o GC apresentou 17%, sem considerar os evadidos.

Verificando-se a necessidade de recuperação na referida disciplina, observou-se que o GE<sub>1</sub> apresentou um percentual de 13% e o GC de 37%. Em relação à necessidade de recuperação, considerando agora as demais disciplinas, o percentual do GE<sub>1</sub> foi de 42% e do GC de 77%.

A razão número de disciplinas com necessidade de recuperação no GE<sub>1</sub> foi 0,9, enquanto que no GC foi de 1,8.

Ainda com referência à análise adicional, observou-se que os professores envolvidos no projeto apresentaram um alto grau de motivação.

Ocorreu um maior comprometimento e interesse pelo trabalho na medida em que o professor aplicava e observava o comportamento dos alunos.

Esses dados ampliam a visão dos benefícios que o uso do computador, em situações de avaliação, pode trazer ao aluno, ao professor e à escola, concernente à aprendizagem dos estudantes e mestres; à atitude mais favorável à disciplina por parte dos alunos; ao maior comprometimento tanto do aluno como do professor; ao menor índice de evasão, reprovação, recuperação e repetência de alunos.

Não deve ser esquecido, contudo, que microcomputador é um instrumento muito novo ainda e praticamente inexistente no meio escolar e por isso mesmo possui essa conotação de novidade, que pode motivar<sup>5</sup> o aluno somente nessa dimensão. Por outro lado, como ficou evidenciado nos depoimentos, pode também, por ser um instrumento novo, desencadear certa dose de ansiedade.

## Conclusões

Ponderando-se todas as limitações que uma pesquisa de campo possui, além dos limites inerentes à amostra, aos instrumentos utilizados, à área de conteúdo, ao local da experiência, aos aspectos metodológicos, ao fator novidade, o estudo possibilita concluir que:

- Feedback imediato através de microcomputadores, em situações de auto-avaliação, buscado pelo aluno, não conduz a um desempenho superior na aprendizagem do conteúdo em relação ao feedback controlado pelo aluno e esses em relação ao feedback fornecido ao aluno.
- Independente da modalidade de feedback através de microcomputadores, o feedback imediato através desse meio conduz a um melhor desempenho na aprendizagem do conteúdo.

<sup>4</sup> Os resultados dos testes formativos não foram computados em termos de avaliação final, ou seja, da aprovação. Estes não tinham caráter de atribuição de nota ou conceito; serviram apenas para o aluno auto-avaliar o seu domínio e seguir as orientações específicas.

<sup>5</sup> Atualmente, o sistema de auto-avaliação em sua versão 2 (com caracteres da Língua Portuguesa) está sendo aplicado na experiência de Avaliação Formativa em Biologia, a qual agrega também simulações computadorizadas, em cada uma das unidades, como materiais de estudo e corretivos, possibilitando, dessa forma, maior interação dos alunos com o microcomputador. Nessa experiência, a variável motivação está sendo controlada e, com isso, será possível aprofundar a discussão sobre esse tema.

- 
- Feedback imediato através de microcomputadores conduz a um crescimento significativo na aprendizagem dos alunos.
  - Alunos que recebem feedback imediato através de microcomputadores apresentam maior crescimento no domínio do conteúdo do que alunos não expostos a esse meio.
  - Feedback imediato através de microcomputadores conduz a uma atitude mais favorável à disciplina.

### Depoimento de uma aluna\*

"Eu e o microcomputador:

Achei que foi bastante válido o trabalho com o computador, pois ele despertou em mim a vontade de saber tudo. Por causa disso é que quando eu chegava em casa eu pegava alguns livros sobre o assunto e começava a ler.

Achei que com o microcomputador a prova foi muito mais interessante, pois eram questões de raciocínio, o que obrigava ao aluno saber a matéria e não decorá-la como fazemos.

Este foi o ano no qual mais aprendi, pois nos outros anos eu decorava a matéria para a prova e alguns dias depois já não sabia mais nada.

Gostaria de continuar com este trabalho no ano que vem.

Entre os fatos negativos deste trabalho foi que em certos locais o ambiente não era bom pois havia muito barulho o que atrapalhava bastante. Outro foi que pelo fato de eu ser a última a fazer a prova, eu tinha menos tempo para terminá-la, pois o local onde eu fazia a prova tinha que ser fechado.

A primeira vez que fui fazer a prova eu estava bastante nervosa, pois para mim foi uma experiência nova. As vezes seguintes não fiquei tão nervosa, pois eu já confiava mais em mim. Aliás, eu acho que com este trabalho eu passei a confiar mais em mim mesma e a acreditar que tenho capacidade para fazer tudo o que me é proposto.

Eu gostava muito de fazer a prova no micro, porque pra mim aquilo não era uma prova era mais uma brincadeira pra saber o quanto eu havia aprendido naquele bimestre.

Enfim adorei trabalhar com o microcomputador, pois adoro novas experiências."

### Referências bibliográficas

AXT, R. *Uso de microcomputador como recurso de ensino em simulação de experiências*. Porto Alegre, UFRGS, Instituto de Física, 1973.

BLOOM, B.S. et alii. *Taxionomia dos objetivos educacionais: domínio afetivo*. Porto Alegre, Globo, 1972.

---

\* Mantida a forma original apresentada.

- 
- BOHRNSTEDT, G. & FELSON, R. Explaining the relations among children's perceived performance and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington, 45 (1):43, 1983.
- BOREHAM, N.C. The effects of type of item on student-teacher interaction during feedback of examination performance. *The British Journal of Educational Psychology*, Edinburgh, 47:335-8, Nov. 1977.
- CALSY, R. & KENNY, D. Self-concept of ability and perceived evaluation of others: cause or effect of academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, Washington, 69 (2):136-45, Apr. 1977.
- CARTWRIGHT, G. F. & DEREVENSKY, J.Y. An attitudinal study of computer-assisted testing as a learning method. *Psychology in the School*, Brandon, 8(3):17-21, 1976.
- CESTARI, M.L. "Painel: Computador na Escola e na Família". Porto Alegre, ISBRA, 1984. (comunicação oral)
- GILMAN, D.A. Comparison of several feedback methods for correcting errors by computer-assisted instruction. *Journal of Educational Psychology*, Washington, 60(6):503-10, Dec. 1969.
- HANNA, G.S. Effects of total and partial feedback in multiple choice testing upon learning. *The Journal of Educational Research*, New York, 69(5):202-5, Jan. 1976.
- HANSEN, J.B. Effects of feedback, learner control, and cognitive abilities on state anxiety and performance in a computer-assisted instruction task. *Journal of Educational Psychology*, Washington, 66(2):247-54, Apr. 1974.
- KALACHE, A. & COELHO, M.A.M. O uso do computador na avaliação formativa. *Reimpreso de Educación Médica y Salud*, 8 (2):191-204, 1974.
- KULHAVY, R.W. Feedback in written instruction. *Review of Educational Research*, Washington, 2(47):211-32, Spring 1977.
- \_\_\_\_\_ et alii. Feedback and response confidence. *Journal of Educational Psychology*, Washington, 68(5):522-8, Oct. 1976.
- O'NEIL, M. et alii. Immediate retention of objective test answers as a function of feedback complexity. *The Journal of Educational Research*, New York, 70(2): 72-3, Nov./Dec. 1976.
- PAYNE, D.A. *The assessment of learning: cognitive and affective*. Lexington, Mass. Heath, D.C. & Company College Dept., 1974.
- ROPER, W.J. Feedback in computer-assisted instruction. *PLET. Programeed Learning and Educational Technology*, London, 14(1): 43-9, Feb. 1977.

- 
- RUST, J. How knowledge of results and goal setting during academic test. *The Journal of Experimental Education*, Washington, 45(4):52-5, Summer 1977.
- SANTAROSA, L.M.C. Atitude dos alunos com referência à utilização do computador no processo ensino-aprendizagem. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro (52):29-38, maio/jun. 1983.
- \_\_\_\_\_. Computador, avaliação e ansiedade. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, 36(3):38-52, jul./set. 1984.
- \_\_\_\_\_. O computador na avaliação formativa: efeitos interativos com a ansiedade e a atitude sobre o comportamento dos alunos. Porto Alegre, UFRGS, 1982. tese (doutorado)
- \_\_\_\_\_. Relatório do estágio realizado no Centro de Processamento de Dados da U.F.R.G.S. Porto Alegre, abr./jul. 1978.
- SMITH, I.D. & HESS, R.D. The effects of computer-assisted instruction on student self-concept, locus of control and level of aspiration. Stanford, Stanford University, 1972. datilografado
- TAIT, K. et alii. Feedback procedures in computer-assisted arithmetic instruction. *The British Journal of Educational Psychology*, Edinburgh, 43(2):161-71, June 1973.
- TURKINGTON, Carol. Computers in class; who gets to learn? *American Psychological Association: Monitor*, Washington, 13(6), June 1982.
- WAGER, W. Media selection in the affective domain: a further interpretation of Dale' cone of experience for cognitive and affective learning. *Educational Technology*, Englewood Cliffs, 15(7):9-13, July 1975.
- WILLIAMS, F.E. Models for encouraging creativity in the classroom by integrating cognitive affective behaviors. In: *Individualizing instructions*. Englewood Cliffs, Educational Technology, 1973. p.47-56.

Recebido em 29 de maio de 1985

Lucila Maria Costi Santarosa, Doutora em Ciências Humanas—Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora dos cursos de Graduação e Pós-graduação da Faculdade de Educação da referida Universidade, coordenadora do Projeto EDUCOM/UFRGS/FACED e pesquisadora do CNPq.

---

*One of intentions of this study was to organize and to test different feedback forms (which are given, controlled and found out). These feedbacks were given by microcomputers right after every student's answer in a self-evaluation situation. Another purpose was: to check the effects produced in learning and attitude of the students and to improve software for the use of microcomputers in evaluation. The system facilitates teachers and students without any computing experience to operate withit. Ninth*

grade public schools students in Porto Alegre participated in this experiment studying ecology subjects as part of their Biology class program. The results showed that the students interacting with microcomputers had a better performance and attitude towards Biology subjects than those who did not interacted with microcomputers. The group that interacted with the system showed less failure, less needs of remediat activities and less schooling drop-out. It is suggested that studies in this area should be continued in order to make certain the validity of using computers in school.

Dans cette étude on a cherché de structurer et de tester différentes modalités de feedback (1-entrée/ 2-contrôle/ 3-recherche) produits à travers les micro-ordinateurs, après chaque réponse de l'élève, dans une situation d'auto-évaluation. On a eu comme objectif vérifier les effets produits dans l'apprentissage et dans l'aptitude des élèves, aussi comme perfectionner "software" pour l'emploi de micro-ordinateurs dans l'évaluation, permettant aux professeurs ou aux élèves laïcs dans ce domaine d'opérer avec le système. L'enquête a réuni les élèves de Biologie: Ecologie de la première année, du second degré de deux écoles publiques du réseau d'enseignement de Porto Alegre. Les résultats permettent conclure sur la supériorité dans le dégageement et dans l'aptitude, en rapport à la discipline des élèves qui ont agit avec les micro-ordinateurs, en opposition aux élèves qui n'ont pas utilisé les micros. On a obtenu avec le premier groupe un taux plus bas d'abandon scolaire, de besion de rattrapage et aussi un taux plus bas d'échecs. On sugère la continuité des études dans le domaine en cherchant une orientation plus sûre vers l'emploi de l'ordinateur à l'école.

En este estudio se buscó estructurar y examinar diferentes modalidades de feedback – 1) dado, 2) controlado, 3) buscado – emitidas a través de microcomputadores, inmediatamente después de cada respuesta del alumno, en situación de auto-evaluación. Se objetivó también verificar los efectos producidos en el aprendizaje y en la actitud de los alumnos, así como perfeccionar "software" para el uso de microcomputadores en la evaluación, lo cual posibilita que cualquier profesor o alumno legos en computación operen con el sistema. La investigación envolvió alumnos de la materia de Biología: Ecología en la enseñanza secundaria de dos escuelas públicas del Estado de Rio Grande do Sul, en Porto Alegre. Los resultados permiten concluir sobre la superioridad en el desempeño y en la actitud, en relación a la materia, de los alumnos que trabajaron con los microcomputadores, en contraste con aquellos no expuestos a la manipulación de computadores. El menor índice de reprobación, de necesidad de recuperación y de deserción fué observado en el grupo que interactuó con el sistema. Se sugere la continuidad de estudios en el área con el objetivo de obtener una orientación más segura en lo que se refiere al uso del computador en la escuela.

---

# Gustavo Capanema e a educação brasileira: uma interpretação

Simon Schwartzman

Fundação Getúlio Vargas (FGV) e

Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ)

*Gustavo Capanema, Ministro da Educação de 1937 a 1945, foi responsável por uma série de projetos importantes de reorganização do ensino no País, assim como pela organização do Ministério da Educação em moldes semelhantes ao que ainda é hoje. O apoio dado por Capanema a grupos intelectuais e, mais especialmente, a arquitetos e artistas plásticos de orientação moderna, contribuiu para cercar sua gestão de uma imagem de modernização na esfera educacional que ainda não havia sido examinada em mais detalhe. Este artigo, baseado em evidências constantes de livro recentemente publicado, mostra como a característica principal de sua gestão, na área educacional, foi sua vinculação com os setores mais conservadores da Igreja Católica no Brasil. Em consequência desta vinculação, a Igreja cessou, durante o Estado Novo, seu ataque tradicional à interferência do Estado nas atividades educacionais, e o Estado, por sua vez, tratou de adotar os preceitos doutrinários e educacionais da Igreja no ensino público que ora se implantava. O artigo examina esta aliança e suas consequências.*

A denominação "Edifício Gustavo Capanema", dada à antiga sede do Ministério da Educação no Rio de Janeiro, expressa bem a identidade que se estabeleceu, ao longo dos anos, entre o antigo Ministério da Educação e Saúde do Estado Novo e o modernismo que a arquitetura daquele prédio pretende simbolizar. Esta associação, que corresponde a uma faceta significativa da longa passagem de Capanema pelo Ministério, tem no entanto dificultado uma visão mais clara dos aspectos mais importantes de sua atuação na área educacional. A documentação reunida para a elaboração de livro sobre a época, recentemente publicado<sup>1</sup>, permite que se tente uma interpretação preliminar deste período, que é aqui sugerida.

A faceta talvez mais significativa da gestão de Capanema no Ministério da Educação, hoje frequentemente esquecida, foi sua íntima associação com os setores mais militantes e conservadores da Igreja Católica naqueles anos, representada por Alceu Amoroso Lima, Padre Leonel Franca e, como figura central, o Cardeal Leme, do Rio de Janeiro. Não se tratava de mera afinidade filosófica ou ideológica. Em 1934, quando Capanema chega ao Ministério da Educação, firmou-se o pacto político entre Getúlio Vargas, de origem castilhistas e positivista, e a Igreja. Segundo este acordo, a Igreja daria ao governo apoio político e receberia em troca a aprovação das chamadas "emendas religiosas"

---

<sup>1</sup> SCHWARTZMAN, Simon et alii. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro, Paz e Terra; São Paulo, EDUSP, 1984.

na Constituinte de 1934, que incluía, entre outras coisas, a obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas públicas. Mais do que isto, o pacto levou a que o Ministério da Educação fosse entregue a pessoa de confiança da Igreja, que trabalharia em consulta constante com Alceu Amoroso Lima.

A primeira consequência deste acordo político foi que a Igreja passou a aceitar uma presença muito mais ativa do Estado na educação do que normalmente o faria. O Brasil respirava, naqueles anos, o debate da educação pública vs. educação privada que, oriundo da Europa, marcava a oposição entre os defensores do ensino leigo, universal e público e a Igreja, defensora do ensino privado e confessional. Na Europa, e na França mais particularmente, este debate se dava no contexto de uma separação estrita entre a Igreja e o Estado, que também prevaleceu no Brasil entre a Proclamação da República e o pacto de 1934. Com este pacto, a Igreja cessou seus ataques à interferência do Estado na Educação, passando a trabalhar para que esta educação tivesse a forma e os conteúdos que ela considerava adequados. Ela continuaria, sem dúvida, a desenvolver sua rede de escolas religiosas de nível secundário e, no final da década de 30, trataria de dar forma a seu projeto universitário independente. Mas a presença do Estado na Educação deixa de ser, entre nós, o anátema que era na Europa.

Esta acomodação entre a Igreja e o Estado fez com que perdesse muito de sua nitidez o confronto entre a Igreja e os defensores do ensino público e leigo, que ficaram conhecidos como os "pioneiros da educação nova". Ao forte conflito ideológico que contrapunha, por exemplo, Anísio Teixeira e Alceu Amoroso Lima, não correspondia oposição total, já que ambos defendiam, ainda que por caminhos distintos, um papel crescente do Estado no estímulo e controle da educação nacional. As divergências se colocavam frequentemente em termos filosóficos e pedagógicos, mas, ainda aí, faltava a ambos os lados concepções pedagógicas mais elaboradas que caracterizassem suas respectivas posições. Isto explica porque outras pessoas também identificadas com o escolanovismo, mas menos marcadas ideologicamente, passaram a se definir essencialmente como "técnicos em educação" e, desta forma, conseguiram ocupar lugares importantes do Ministério. O exemplo mais marcante talvez tenha sido o de Lourenço Filho, responsável pela organização do INEP.

O papel crescente do governo federal na educação teve também como consequência o arrefecimento dos esforços educacionais dos estados, que haviam começado a se esboçar com maior vigor em várias regiões do país ao longo da década de 20 e início dos anos 30. Este não foi, evidentemente, um efeito exclusivo da política do Ministério da Educação, mas parte de um processo muito mais amplo de concentração do poder no Rio de Janeiro e esvaziamento dos estados. Como o ensino primário continuou sendo atribuição dos governos estaduais e o Ministério se preocupava basicamente com o nível secundário e superior, o ensino primário ficou cada vez mais relegado a segundo plano e o país jamais conseguiu organizar um sistema nacional realmente abrangente de educação básica, apesar dos avanços havidos principalmente em São Paulo e no Distrito Federal. A principal atuação do Estado Novo na área do ensino primário foi, na realidade, repressiva, ao tratar de impedir que os filhos de imigrantes japoneses, italianos e alemães fossem alfabetizados em suas línguas maternas. É só nos últimos anos do governo Vargas, com o processo de democratização do país já iniciado, que as iniciativas educacionais a nível estadual começam a ser retomadas.

Um dos principais resultados da colaboração entre a Igreja e o Ministério da Educação foi a grande ênfase dada ao ensino humanista na escola secundária, em detrimento da formação científica e técnica. O Latim ocupava lugar central, e até o Grego chegou a ser cogitado como matéria regular, enquanto que a Matemática, a Biologia e a Física

ficavam em segundo plano. Esta preferência pelas humanidades correspondia a uma concepção, segundo a qual seriam estas as disciplinas verdadeiramente formativas, restando às matérias de cunho técnico e empírico importância meramente instrumental. Era uma concepção que coincidia, infelizmente, com a própria realidade do país, com muito mais condições de formar professores de línguas, História, Geografia e Filosofia tomista do que de Física, Química e Biologia, pela própria inexistência de uma universidade moderna. Assim, a opção governamental reforçou as deficiências existentes.

A ênfase no ensino clássico e humanista para o nível secundário se explica pela idéia, então existente, de que caberia à escola secundária a formação das elites condutoras do país, enquanto que as grandes massas seriam atendidas pelo ensino primário ou por escolas profissionais menos prestigiadas — comercial, agrícola, industrial, etc. O ensino superior permanecia muito restrito e seu acesso, por muito tempo, esteve limitado aos alunos que passassem pelas escolas secundárias. O ensino secundário adquiriu, desta forma, um prestígio especial entre as famílias que podiam proporcionar educação a seus filhos, que só eram destinados a outras modalidades de ensino médio se não tivessem alternativa. Aqui, novamente, houve coincidência e reforço mútuo entre a prioridade dada pelo Ministério da Educação ao ensino secundário e a tendência da própria sociedade em desvalorizar a educação profissional e técnica, como destinada a cidadãos de segunda classe. Desta forma, o ensino médio profissional nunca chegou a ter os recursos, a atenção e o envolvimento de pessoas motivadas e qualificadas para dar-lhe um mínimo de qualidade, apesar das honrosas exceções de sempre.

A Igreja também colaborou na tentativa de dar à sociedade brasileira uma organização corporativa, que teve reflexos importantes na área educacional. À menção do termo "corporativismo" surge logo a imagem da organização simétrica dos sindicatos patronais e de empregados sob supervisão ministerial, implantada pelo Estado Novo e praticamente inalterada até os dias de hoje. Na área educacional, o ideal corporativo levou à tentativa de estabelecer uma estrita correspondência entre o sistema de ensino e o mercado de trabalho, segundo a qual as profissões seriam definidas por lei, organizadas por guildas ou associações profissionais, a cada profissão correspondendo um curso e vice-versa. Isto fez com que a educação geral ficasse limitada à escola secundária, enquanto que as universidades se organizavam para a formação de profissionais liberais que deveriam passar por currículos mínimos idênticos e fixados por lei, que dariam direito a diplomas para o exercício profissional. Esta vinculação forçada entre os cursos superiores e o mercado de trabalho fez com que, na prática, as universidades brasileiras jamais chegassem a ter real autonomia didática, situação que até hoje perdura.

Esta maneira de entender a relação entre educação e trabalho supõe, naturalmente, que o mercado de trabalho seja organizado em profissões perfeitamente delimitadas e fixas e que seja possível proporcionar, através do ensino formal, as qualificações requeridas pelas diversas profissões, sejam elas de nível médio, sejam elas ditas "liberais", de nível superior. Ambas suposições são altamente duvidosas pois hoje é sabido que a educação formal funciona, em grande parte, como mecanismo de controle de acesso e credenciamento para o exercício privilegiado de certas profissões que são monopolizadas pelos detentores destas credenciais. A uniformização dos currículos, a desvalorização da educação geral e científica nas universidades, o formalismo e o conseqüente esvaziamento do conteúdo de muito de nosso sistema educacional podem ser explicados por esta situação. Seria, no entanto, injusto dizer que o credencialismo e seus problemas resultam somente do corporativismo de inspiração católica conservadora. Aqui, como em outros casos, ela simplesmente reforçou uma tendência preexistente

em nosso sistema educacional, que nem é exclusiva da experiência brasileira.

A Igreja contribuiu, finalmente, para a seleção ideológica de funcionários ministeriais e professores, particularmente os da Universidade do Brasil (hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro). Além da profusão de vetos e indicações de nomes que aparecem na correspondência entre Alceu Amoroso Lima e Capanema (e de muitos mais, seguramente, que não aparecem), houve uma influência direta da Igreja no fechamento da Universidade do Distrito Federal, criada por Anísio Teixeira e entregue mais tarde, por um breve período, à direção de Amoroso Lima. A Faculdade Nacional de Filosofia, organizada a seguir, também estava destinada a Amoroso Lima, que acaba, no entanto, não assumindo o posto, deixando-o para San Tiago Dantas, figura proeminente do movimento integralista dos anos 30. A seleção ideológica dos professores da Faculdade Nacional de Filosofia se fez principalmente para as disciplinas de conteúdo social e filosófico, mas esteve presente inclusive na escolha dos professores franceses convidados para o Rio, nos moldes da experiência paulista de 1934. A Universidade de São Paulo, no entanto, não esteve sujeita a um controle ideológico deste tipo, sendo talvez esta uma das razões pela qual tenha conseguido, na média, um corpo de professores de melhor qualidade e uma presença muito mais significativa na vida cultural do país.

\*\*\*

Dentro do espírito do Estado Novo, o Ministério Capanema tratou de centralizar, tanto quanto possível, a educação nacional (é de justiça assinalar que o centralismo não se originou com Capanema, estando também presente na legislação promulgada por Francisco Campos, em 1931, com raízes muito anteriores). Esta centralização foi, sobretudo, normativa. O Estado se sentia na necessidade de fixar, em lei, todos os detalhes da atividade educacional, dos conteúdos dos currículos aos horários de aula, passando pelas taxas cobradas aos alunos. O ideal, uma vez expresso, era repetir no Brasil o orgulho que diziam ter sido de Napoleão, ou seja, o de poder, em seu gabinete, saber a cada momento o que estava ensinando cada professor em qualquer parte do território nacional. A idéia de que as universidades, pelo menos, pudessem ter autonomia, era aceita em princípio, desde a legislação promulgada em 1931 por Francisco Campos, mas desde então também cerceada pela noção, hoje tão conhecida, de que elas “ainda não estavam preparadas” para isto. O conteúdo do ensino deveria ser fixado por lei e sua manifestação concreta fixada em instituições-modelo — o Colégio Pedro II e a Universidade do Brasil — que todos deveriam copiar. As instituições de ensino não poderiam crescer aos poucos e ir definindo seus objetivos ao longo do tempo. Mais inaceitável ainda seria a idéia de que elas pudessem evoluir segundo formatos, modelos e conteúdos distintos. Não havia lugar para incrementalismo e muito menos para pluralismo.

Os corolários inevitáveis da centralização foram a burocratização, o controle prévio e a ineficiência. O Conselho Nacional de Educação, antecessor do atual Conselho Federal, assumiu uma série de funções não só normativas, mas também processuais e decisórias, que até hoje marcam seu funcionamento, e o próprio Ministério constituiu um corpo de inspetores para supervisionar a estrita observância de suas normas e diretrizes. O controle prévio supõe que os estabelecimentos de ensino devam demonstrar, por antecipação, que estão aptos a cumprir com as exigências e normas do governo federal, que não eram poucas. Idéia aparentemente inatacável, mas que na prática impedia a

---

iniciativa e a criatividade, submetendo todo o sistema educacional a rituais formalistas, cujo sentido frequentemente se perdia no longo caminho entre a intenção do legislador e sua interpretação quotidiana. A ineficiência aumentava porque toda esta arquitetura que se tentou montar para a educação brasileira supunha uma definição prévia, clara e minuciosa de objetivos, prioridades e procedimentos a serem seguidos em todo país. O Ministério da Educação dispndia muito tempo e energia no processamento de centenas de propostas detalhadas sobre todos os assuntos, secretadas por um grande número de comissões, das quais deveria surgir a legislação educacional do país. E, ao mesmo tempo, tinha que disputar constantemente sua área de poder e influência com outros setores do governo. A consequência era que frequentemente as decisões eram paralisadas, à espera de definições que não vinham, e estas paralisações, pela falta de autonomia, afetavam a todos.

\*\*\*

A luta por espaço, desenvolvida por Capanema ao longo de seus 11 anos de Ministério, deve ser entendida no contexto das vicissitudes do pacto entre a Igreja e o Estado naqueles anos. Um dos formuladores mais ativos deste pacto havia sido Francisco Campos, primeiro Ministro da Educação, que ambicionava transformar a Igreja em grande instrumento de mobilização popular para a sustentação de um regime autoritário. Campos termina marginalizado no processo de conciliação política que resultou na Constituinte de 1934 e tem o desprazer de ver seu antigo discípulo, Capanema, ocupando o posto e o lugar que havia preparado para si. Nos anos seguintes, Campos se articula com os setores mais militantes da direita católica e do integralismo e volta a ter atuação importante nos anos que se seguem à insurreição comunista de 1935, quando participa da conspiração que leva ao golpe de estado de 1937. O Estado Novo, cuja Carta Constitucional redige e do qual seria Ministro da Justiça, deveria ter em Plínio Salgado seu Ministro da Educação, e o próprio Campos no comando de uma ambiciosa Organização Nacional da Juventude, de cunho paramilitar. Com estes elementos, o projeto de mobilização fascista planejado para o início da década chegaria, finalmente, à fruição.

O governo Vargas, no entanto, uma vez consolidado, começa a reduzir o poder do integralismo, chegando finalmente à confrontação direta com seus antigos aliados. Plínio Salgado vai para o exílio, Capanema permanece no Ministério e a Organização Nacional da Juventude, vetada por Eurico Dutra, termina como uma inofensiva Juventude Brasileira, no âmbito do Ministério da Educação. O pacto com a Igreja também perde importância para o regime. Campos, membro do Ministério, hostiliza quanto pode o Ministério da Educação, mas seu poder também é reduzido. É assim que lhe escapa, finalmente, o Departamento de Imprensa e Propaganda, cuja semente havia lançado no Ministério da Educação no início da década e que deveria fazer uso dos novos elementos de comunicação de massas, como o rádio e o cinema, que então se firmavam e dos quais tanto se esperava. Vinculado diretamente a Getúlio Vargas e dirigido por pessoa de sua confiança, Lourival Fontes, o DIP se toma muito mais do que um simples instrumento de censura. É ele que estabelece vínculos diretos com intelectuais, publica revistas de cultura e disputa, com o Ministério da Educação, o controle dos meios de comunicação. O Ministério da Educação consegue preservar algumas faixas de atuação, como por exemplo a do rádio e cinema educativos, mas não há dúvida de que é o DIP que se transforma no grande celeiro de idéias e ideologias para o novo regime.

O enfraquecimento do Ministério tem outros reflexos. O Ministro não tem autonomia financeira sequer para convidar um professor do estrangeiro e Vargas nem sem-

pre lhe concede os recursos que solicita. O Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio disputa com Capanema o controle do ensino técnico-industrial e termina prevalecendo com a criação de um sistema próprio que se desenvolve independentemente (e com maior competência) do que o iniciado pelo Ministério da Educação. O Exército faz também freqüentes incursões na área educacional marcando sua presença na instituição do ensino pré-militar, na educação moral e cívica e na educação física. Projetos ambiciosos e ideologicamente carregados, como o do Estatuto da Família, são barrados pela assessoria presidencial e adquirem muitas vezes conotação oposta à desejada. O Ministro perde até mesmo o controle das nomeações dos professores da Universidade, exatamente um dos fatores que leva Alceu Amoroso Lima a desistir da direção da Faculdade Nacional de Filosofia.

Capanema faz o que pode para manter seu espaço. Procura se aproximar ao máximo de Vargas, pela demonstração contínua de fidelidade e pela escrita de textos laudatórios à figura do Chefe, no estilo e linguajar daqueles anos. Projeta um livro ambicioso que se transformaria em grande monumento às realizações do Estado Novo<sup>2</sup>. Busca se cercar da melhor assessoria possível, dentro e fora do país, para reforçar sua imagem de homem de cultura. Trata de manter seus vínculos pessoais com a Igreja. No entanto, as diferenças de estilo, de temperamento e de valores entre o católico mineiro e o castilhistas gaúcho eram demasiadas e ele nunca chega a desfrutar da simpatia do Presidente. Na medida em que passam os anos e os projetos de Capanema amadurecem, também cresce, aparentemente, seu isolamento.

\*\*\*

A expressão “modernização conservadora”, muitas vezes utilizada para caracterizar o regime Vargas, aplica-se com toda a propriedade a seu Ministro da Educação. A modernização se manifestava em seu desejo de criar um sistema educacional forte e abrangente e na preocupação constante com a atividade cultural e artística. O lado conservador se manifestava de muitas formas distintas: pela concentração do poder, que não permitia a organização de instituições educacionais e culturais livres e autônomas, fora da tutela ministerial; pela concepção basicamente estetizante, quando não utilitária, da cultura e das artes. A música, a poesia, a pintura, o patrimônio cultural do país, tudo isto era, na medida do possível, apoiado e estimulado, mas basicamente como cultura ornamental, ou, alternativamente, como arte monumental capaz de mobilizar os grandes sentimentos cívicos. Este monumentalismo está presente nos grandes projetos arquitetônicos, no muralismo de Portinari, assim como nos grandes corais cívicos de Villa-Lobos. Pecadilhos ideológicos eram permitidos e tolerados entre poetas e artistas plásticos, desde que não se manifestassem com muita intensidade em suas obras. O Ministro atua, assim, como mecenas das artes e é retribuído com gratidão. Na área do ensino, no entanto, o controle era mais estrito.

\*\*\*

Com o fim do Estado Novo o lado modernista e “culto” da atuação de Capanema vai se tornando cada vez mais destacado para os observadores, enquanto que o lado conservador vai sendo encoberto pelas brumas que passaram a envolver todo o autoritarismo estadonovista, de tão incômoda lembrança. O próprio Capanema adquire uma

<sup>2</sup> SCHWARTZMAN, Simon, ed. *Estado Novo, um auto-retrato*; arquivo Gustavo Capanema. Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 1981.

---

visão política mais liberal e não há razões para acreditar que não tenha sido uma autêntica mudança de perspectivas. No Congresso, Capanema desempenha papel importante na sustentação política dos governos pedessistas, chegando a líder do governo Getúlio Vargas na difícil conjuntura de 1954.

Desfeito o pacto entre a Igreja e o Estado, a velha querela entre o ensino público e o privado é retomada pela Igreja e pelo *lobby* dos colégios privados nos debates sobre a Lei de Diretrizes e Bases, que se arrastam ao longo dos anos. Como sabemos, a lei termina sendo finalmente aprovada, já no início dos anos 60, com um texto que atendia em boa parte aos desejos da Igreja, ou seja, afirmando a prioridade da família e o papel secundário do Estado na educação (ainda que a educação pública permanecesse como beneficiária principal das verbas do Estado). Já era, no entanto, tarde demais. A Igreja não conseguiria desfazer o sistema centralizado e estatal que ajudara a montar, assim como os governos não conseguiriam formular um projeto educacional de alcance realmente nacional, livre dos supostos e limitações construídos nos anos anteriores. Nos anos 50 e 60, a defesa da escola pública, universal e gratuita, retomada por muitos dos remanescentes do escolanovismo, surgiu basicamente como uma defesa do ensino público ante os ataques da Igreja, ou seja, exatamente como a defesa das instituições que a Igreja havia ajudado a criar no período anterior.

Talvez seja por isto que a campanha da escola pública daqueles anos não tenha tido maior impacto, apesar da mobilização intensa de alguns setores intelectuais mais ligados às instituições escolares. Talvez não fosse totalmente equivocada sugerir que o debate educacional brasileiro, nos anos posteriores a 1945, regrediu ao período anterior a 1934. Ocupando no Congresso posição privilegiada, como representante dos governos pedessistas para todas as questões educacionais, Capanema contribuiu, seguramente, para que o sistema educacional ambíguo e contraditório que criara fosse preservado e para que o debate educacional não prosperasse.

\*\*\*

É provável que esta interpretação não seja correta em todos seus detalhes e que, em sua brevidade, não faça plena justiça a contribuições importantes feitas naqueles anos por Capanema e muitos de seus auxiliares de reconhecida competência e honestidade pessoal. No entanto, a história não pode ser feita somente pelo relato de ações e méritos isolados, que perdem sentido quando fora de seu contexto mais amplo, que é o que tratamos de retratar aqui. A historiografia brasileira sobre a década de 30 se desenvolveu muito nos últimos anos e isto já proporciona uma visão muito mais rica e complexa daquele período do que a memória nacional, naturalmente seletiva, até agora admitia. Na medida em que esta historiografia avance mais, interpretações mais aprofundadas irão surgindo, tornando-nos, assim, mais capazes de construir nosso futuro.

Recebido em 23 de maio de 1985

Simon Schwartzman, Ph.D em Ciência Política pela Universidade da Califórnia, é professor e Diretor de Pesquisas do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ) e pesquisador do Centro de Pesquisa e Documentação em História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (FGV).

---

*Gustavo Capanema, Minister of Public Instruction and Health from 1937 to 1945, was responsible for a series of important projects in the reorganization of teaching in*

---

*Brazil as well as for the organization of the Ministry as it is today. Capanema's support to intellectual groups – architects and plastic artists of modern art in special – contributed to characterise his administration by an image of an updated education that had not, so far, been regarded in detail. This article, based in evidences shown in a recently published book, shows that the main characteristics of his administration in education was his link with the most conservative branches of Catholic Church in Brazil. Due to this link, during the ESTADO NOVO, the Church ceased the traditional aggressions to the interference of the government in educational activities and the government, in counterpart, decided to adopt the Church's doctrinary and educational precepts in the model of public teaching that was being implemented at the time. This article examine this alliance and its consequences.*

*Gustavo Capanema, Ministre de l'Education – 1937/1945 – a été le responsable par une série de projets importants de réorganisation: de l'enseignement au Brésil, aussi comme par l'organisation du Ministère de l'Education selon modèles pareils à ceux d'aujourd'hui. L'appui donné par Capanema aux groupes intellectuels et, surtout, aux architectes et artistes plastiques d'orientation moderne, a contribué pour marquer sa gestion avec l'image de modernisation au domaine de l'éducation. Cet article, appuyé sur les évidences qui se trouvent dans un livre publié récemment, présente comme caractéristique principal de sa gestion, au domaine de l'éducation, sa relation avec les secteurs les plus conservateurs de l'Eglise Catholique au Brésil. Comme conséquence de cette relation, l'Eglise a cessé d'attaquer, pendant le Nouvel Etat, l'intervention de l'Etat sur les activités éducatives et l'Etat, de son côté, a cherché d'adopter les préceptes de doctrine et éducation de l'Eglise dans l'enseignement public qui commençait. L'article examine cette liaison et ses conséquences.*

*Gustavo Capanema fué Ministro de Educación de 1937 a 1945, responsable por una serie de proyectos importantes de reorganización en la enseñanza en el país, así como por la organización del Ministerio de Educación en moldes semejantes a los que todavía son hoy. El apoyo de Capanema a grupos intelectuales y, especialmente a arquitectos y artistas plásticos de orientación moderna, contribuyen para cercar su gestión de una imagen de modernización en la esfera educacional que todavía no había sido examinada en mas detalle. Este artículo, basado en evidencias constantes de libro recientemente publicado, muestra como la característica principal de su gestión, en el área educativa, fué su vinculación con los sectores mas conservadores de la Iglesia Católica en Brasil. Esta vinculación tuvo como consecuencia que la Iglesia cesó, durante el Estado Nuevo, su ataque tradicional a la interferencia del Estado en las actividades educacionales y que el Estado, a su vez, trató de adoptar los preceptos doctrinarios y educacionales de la Iglesia en la enseñanza pública que en ese momento se implantaba. El artículo examina esta alianza y sus consecuencias.*

---

# Formação do artista plástico no Brasil: o caso da Escola de Belas Artes da UFRJ\*

Carlos Zilio

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

*A questão central deste estudo situa-se basicamente em torno da formulação de uma análise crítica sobre o processo histórico do ensino de arte no Brasil desde a instalação da Academia Imperial de Belas Artes, em 1816, até os nossos dias. O eixo principal desta análise é a Escola Nacional de Belas Artes da UFRJ, primeiro estabelecimento do gênero no Brasil e que, durante mais de um século, foi o modelo para as demais escolas de arte. A presente investigação desenvolveu-se através de análises do conjunto de regras acadêmicas, que se tornaram um paradigma para o ensino, definindo o estatuto oficial para a formação do artista brasileiro. Os primeiros sinais de ruptura do modelo imposto pela Escola Nacional de Belas Artes têm origem nos conflitos entre os acadêmicos e modernos no interior da Escola, após 1931. A partir de então, apresentou-se uma defasagem crescente entre a realidade da produção artística e o ensino de arte. As questões que a arte moderna trouxe para o ensino artístico modificaram o panorama institucional, criando um desajuste para o ensino da arte acadêmica, abrindo novos caminhos para a renovação do ensino artístico e exigindo um outro instrumental analítico capaz de assimilar as novas formulações didáticas. A Escola torna-se atuante quando colocada em sintonia com o restante do sistema de arte, buscando, na aproximação constante com estas outras fontes geradoras do saber, a sua própria dinâmica de renovação.*

## Introdução

A pesquisa sobre “A formação do artista plástico no Brasil” teve como motivação básica a constatação da decadência que sofreram as escolas de belas-artes em todo o Brasil. Pode-se, por vezes, localizar algumas experiências setoriais que tenham alcançado uma eficácia maior, mas, no entanto, são inexpressivas, na medida em que se revelam frutos da orientação particular de um professor — ou de um eventual diretor — que, ao ser sucedido, não teve continuadas suas propostas de ensino. Verifica-se, ainda, que entre os artistas brasileiros mais expressivos, após determinada época, apenas uma pequena parcela cursou escolas de belas-artes. Estas constatações levaram-nos à inda-

---

\* Texto elaborado com base em Pesquisa realizada por Carlos Augusto da Silva Zilio, com participação de Wilson Nunes Coutinho, Piedade Epstein Grinberg, Vanda Mangia Klabin e Maria Lucia Muller, através de convênio firmado entre o Curso de Especialização em História da Arte e Arquitetura da PUC/RJ e o INEP, no ano de 1984.

gação das causas que nortearam as instituições formadoras do artista a terem uma existência formal, sem, contudo, cumprir o seu papel social.

Ao analisarmos a formação do artista plástico no Brasil, é necessário estabelecer amplos parâmetros, de modo a situar a questão tanto do ponto de vista histórico, como do seu procedimento presente. Esses dois momentos se articulam de uma maneira precisa, na medida em que tomamos como eixo de análise a Escola de Belas Artes da UFRJ, que possibilitou a gênese do ensino da arte no Brasil.

Estes motivos levaram-nos a limitar o universo da nossa pesquisa a esta Escola, não só porque qualquer estudo sobre a formação do artista plástico no Brasil necessariamente teria que partir da Escola de Belas Artes da UFRJ, como também seria impossível, dentro dos recursos da pesquisa, ambicionarmos um universo de análise mais abrangente.

Tendo sido o primeiro estabelecimento de ensino de arte em moldes universitários, criado num momento em que as bases das principais instituições do País eram lançadas, a Escola de Belas Artes, em seu percurso, permite um referencial exemplar para se pensar as relações entre arte, a formação do artista e a sociedade. Pode-se mesmo afirmar que, durante um longo período, a Escola foi o principal agente na elaboração de uma imagem que se constituiu o universo simbólico ambicionado pela sociedade brasileira.

Esta presença hegemônica da Escola durante 100 anos iria, em torno de 1930, sofrer um questionamento crescente, gerando uma crise interna que praticamente retirou dela o papel de núcleo formador dos principais artistas brasileiros. O problema que se coloca é o de procurar detectar as razões deste declínio, buscando assinalar suas causas e propondo, de maneira ampla, algumas possibilidades de reformulação do ensino de arte. Ao recorrer a uma análise histórica, teve-se sempre em mente que muitos dos problemas atuais da formação do artista possuíam causas presentes bem específicas, mas, por outro lado, constatou-se que outros estavam diretamente relacionados ao tipo de institucionalização que o ensino de arte sofreu desde o seu início.

Outro aspecto importante refere-se ao âmbito da pesquisa. Estabeleceu-se a definição de artista de uma maneira operacional, através do produto por ele elaborado e do tipo de circulação social que esta produção possui. Foi afastada a tentativa de formular uma definição de artista baseada em categorias mais especulativas. Nesse âmbito restrito, a definição de artista ganha nitidez quando se contrapõe àquele que produz arte com um objetivo utilitário, ou seja, do tipo que tradicionalmente denominamos artes aplicadas. Artista, no caso específico do nosso projeto, é aquele que está unicamente voltado para o exercício em torno do sensível. Em termos da circulação social destes dois tipos de produto, também existe uma clara distinção, uma vez que se destinam a circuitos sociais diferentes, tanto enquanto valor simbólico, quanto pelos seus canais de comercialização.

De modo geral, poderíamos dividir a história da Escola de Belas Artes em dois grandes períodos: o primeiro, abrangendo desde sua inauguração até 1930, e o outro, que vai desta data até nossos dias. A divisão adotada pressupõe um momento dominado pelo academismo e um outro em que o moderno surge sem conseguir provocar uma ruptura, porém desestabiliza o estatuto anterior, gerando uma época de permanente conflito entre acadêmicos e modernos. Em cada um destes dois momentos, entretanto, há uma série de crises institucionais que possibilitam a constituição de uma história, a partir do conflito permanente entre a preservação da ordem acadêmica e a luta pela sua superação.

## O primeiro período

A história da arte brasileira, até meados do século XIX, é fortemente marcada pela atuação da Academia Imperial de Belas Artes — instituída após a vinda da Missão Artística Francesa. em 1816 — que determinou não só a sistematização do ensino artístico, como também criou uma referência estética e cultural através deste modelo, estabelecendo um novo tipo de olhar que perdura até nossos dias.

A Missão Artística Francesa introduziu no Brasil um novo estatuto para a arte: ela inaugura as belas-artes, trazendo impressa uma visão cronológica retilínea da cultura, encarada não como um processo de ruptura da constante relação com o novo, mas como um acúmulo de conhecimentos baseados num cânone, reduzindo a esfera da produção artística a um código único, assimilado como verdadeiro.

Esta visão corresponde ao que havia ocorrido na França no século XVIII, onde as funções de reprodução e legitimação dos produtos culturais estavam concentradas em uma única instituição, no caso a Academia Real de Pintura, segundo afirma L. Vitet no seu texto *L'Academie Royale de Peinture et de Sculpture; étude historique*: "... acumulando ao mesmo tempo o monopólio da consagração dos criadores, da transmissão das obras e das tradições consagradas, e também da produção e do controle da produção, a Academia detinha uma supremacia soberana e universal no âmbito da arte... tudo se limitava a dois pontos: proibição de ensinar em qualquer outro lugar que não fosse a Academia; proibição de praticar sem pertencer à Academia. Destarte esta companhia soberana manteve durante um quarto de século o privilégio exclusivo de fazer todos os trabalhos de pintura e de escultura encomendados pelo Estado, além de dirigir sozinho, em todo o Reino, o ensino de desenho: em Paris, em suas próprias escolas e, fora de Paris, nas escolas subordinadas, sucursais fundadas pela própria Academia, dirigidas e submetidas a seu controle."

A trajetória da Academia de Belas Artes no Brasil toma-se importante devido ao fato de que ela vai formular rigorosamente sua disciplina dirigida para o registro visual, dentro de uma determinada ordem estética: serão as diretrizes neoclássicas que vão nutrir, por um longo período, o cenário artístico brasileiro.

A Academia Imperial de Belas Artes do Brasil vai frutificar sob a proteção do Imperador e pela convivência direta com o poder, impondo o seu programa de forma autoritária e impedindo qualquer tentativa de renovação, seja no âmbito pedagógico, estético ou cultural. Sua função, no campo da cultura, é de ser transmissora de um corpo de conhecimentos e de um saber artístico, visando à consagração de uma estética — a neoclássica — como parte representativa, legítima e dominante do mundo cultivado.

Imerso num universo cultural restrito, o saber artístico oriundo da Academia vai surgir desvinculado do restante da sociedade brasileira. Como instituição norteadora do ensino, a Academia vai fornecer os fundamentos de uma prática cultural, cujo produto — por ela consagrado e legitimado como obra de arte — deveria apresentar as características do aprendizado escolar baseado no repertório acadêmico. O ensino artístico ali veiculado tenderá a afirmar um modo de representação legítima, redutor de inovações e fortalecedor de uma estética dominante.

Este culto ao neoclássico, adquirido na escola, vai produzir para o artista um estatuto social, pois encontra um forte respaldo para a sua legitimação como suporte e representante de uma cultura tida e consagrada como legítima e afeita à estética e ao gosto oficial da Corte.

Assiste-se ao favorecimento de uma linguagem artística, essencialmente voltada para temas considerados de grande importância, ou seja, as composições históricas, segundo

um processo de recuperação dos padrões estéticos da Grécia antiga ou de Roma ou, ainda, à preferência pela representação de temas mitológicos, incluindo-se também a preocupação em retratar os personagens reais e a feitura de obras correspondentes à documentação de ocorrências festivas, como as realizadas por Debret, entre outros, o "Desembarque da Princesa Leopoldina" e a "Aclamação de Pedro I". Assim, cria-se o imaginário da Corte e da sociedade brasileira no século XIX.

A paisagem, considerada um gênero menor, não era tida como uma atividade de grande importância ou como uma disciplina autônoma dentro do regimento escolar, tonando-se um elemento tributário dos temas principais da representação pictórica. Tanto que Nicolas Taunay retorna à França sem haver efetivamente ministrado aulas na cadeira de Pintura de Paisagem, embora recebesse pensões anuais como professor de Paisagem de acordo com o Decreto de 12 de agosto de 1816.

Estas representações temáticas, formando um conjunto de preferências estéticas, adquirem a sua definição dentro do mundo cultivado, gerando uma espécie de disciplina rigorosa e uma quase insaciável obsessão pela obediência a certas regras, técnicas e formulários artísticos que encaminhariam o artista para a meta consagrada.

Estabeleceu-se, desta forma, um sistema de valores particulares para o artista, que passa a governar-se por princípios determinados por uma ansia de conformidade cultural. O aluno-artista não está efetivamente produzindo conhecimento, mas acumulando uma espécie de saber consagrado pela instituição, cujos mecanismos asseguravam o seu estatuto de dominação de um saber artístico.

O artista deparava-se com uma situação já estruturada, cujos padrões estéticos eram fixados *a priori*. A sua eficácia, enquanto artista, dependeria da sequência dada à sua atuação dentro desse campo culturalmente predeterminado. O seu embate seria travado não dentro do pólo de contestação destes rígidos padrões, mas em torno de sua adequação à legitimidade preexistente de um produto consagrado, no caso, o neoclassicismo, que orienta e determina a preferência estética.

A Academia estabelece então um sistema de filtragem, através do qual se elegem aqueles alunos que devem ascender ou não na hierarquia cultural. Esta estratégia pressupõe a existência de certos dispositivos consagradores, destinados a reforçar os seus mecanismos institucionais, como as medalhas e prêmios, pois a distribuição dos produtos pedagógicos e artísticos ritualizados seria destinada àqueles que tivessem se aperfeiçoado melhor no receituário acadêmico. A instituição dos "prêmios de viagem ao estrangeiro" confirmou plenamente esta disciplina imposta pela Academia, ao mesmo tempo que propiciava ao artista premiado contato direto com as matrizes neoclássicas.

A preocupação do bolsista no exterior de ser obediente e, portanto, eficaz no atingir as metas impostas pela Academia, teria sua recompensa ao retornar ao Brasil. A trajetória, via de regra, era a garantia de uma vaga como professor, seja titular ou substituto, a possível contratação para realização de obras públicas e a consagração oficial perante o público em geral.

Tal conjunto de regras e imposições tornava o artista impossibilitado de entrar em sintonia com os diversos movimentos estéticos renovadores que estavam em ebulição desde meados do século XIX, nos grandes centros europeus, funcionando como um elemento de integração do sistema cultural institucional e dissolvendo as possíveis contradições que pudessem alterar as condições do controle artístico em vigência.

### As "Reformas"

Entre as diversas tentativas de mudança que irromperam dentro da Escola nesta primeira fase, a chamada "Reforma Pedreira", em 1855, e a disputa entre "modernos" e

“positivistas”, que se estende de 1883 a 1890, significam pequenos questionamentos que não visavam o essencial da doutrina estabelecida. No geral, as questões capazes de provocar sérias divergências internas são, na sua maioria, disputas em torno de concepções que discordavam apenas em sutilezas na interpretação do academismo. Por outro lado, estas “mudanças”, revelam, sob o pretexto de reformas, lutas de interesses de grupos em torno do controle e da direção da Escola.

O episódio mais significativo de todo este período foi, sem dúvida, o travado em torno de Georg Grimm, quanto o terreno viciado das pequenas disputas se transfere para o questionamento — ainda que limitado — das concepções formais e pedagógicas da Escola.

As disputas que se sucedem entre Grimm e a Academia tornam claro que, para esta, a formação de um olhar social coerente com a ideologia dominante era considerada uma atividade de sua exclusiva competência como a única detentora do saber para a constituição deste olhar. A partir da exposição do Liceu de Arte e Ofícios em 1882, organizada pela Sociedade Propagadora das Belas-Artes, começava a tomar corpo a contestação à Academia, na medida em que se realizava a primeira grande exposição pública fora dela. No entanto, se o monopólio da circulação de arte havia sido rompido, o mais expressivo era que aqueles quadros de Grimm colocavam a sociedade do Rio diante de uma outra possibilidade de arte.

Na verdade, a obra de Grimm estava longe de qualquer transgressão, nos moldes dos movimentos que, como o impressionismo nesta época, transformaram a arte europeia. Mas seu trabalho trazia uma abordagem diferente dos preceitos neoclássicos que desde a Missão Francesa, vinham realimentando a arte brasileira. Paisagista, gênero desconsiderado pelos neoclássicos, Grimm pratica a ida à natureza, demonstrando desprezo pelas regras da Academia que prescindiam da saída do atelier.

A pintura “ao ar livre” e a consequente quebra da temática alegórica clássica indicavam a possibilidade de uma relação com outra luz — outras cores — e a apreensão de novas relações formais.

A reação favorável da crítica e do público diante das obras de Grimm demonstra que a preservação exercida pela Academia de um estilo que fosse um suporte para a ideologia dominante estava, na verdade, servindo a um mecanismo limitado do exercício do poder institucional, capaz de garantir a alguns artistas a consagração pública e a manutenção dos seus cargos na Academia — o que era uma condição quase essencial para o exercício profissional da arte no Brasil.

Se a repercussão do sucesso de Grimm praticamente obrigou a Academia a aceitá-lo em seu corpo docente, esta aquiescência se deu de maneira problemática. A atividade de Grimm como professor passou a representar uma alternativa dentro do próprio sistema de ensino, o que era um dado novo.

A Academia Imperial tolera Grimm numa clara manobra tática, mas nunca o aceita. Ele permanece como professor até o momento em que, no regulamento da instituição, foi encontrada uma fórmula capaz de o excluir. A atividade de Grimm perturbou a harmonia acadêmica, não só pelos seus pontos de vista sobre arte, mas, igualmente, pela sua postura didática que estabelecia um vínculo um tanto romântico entre o aluno, sua formação e a sua vida profissional.

As justificativas burocráticas para a não-renovação do contrato de Grimm revelam como os instrumentos reguladores da instituição estavam constituídos para a manutenção de sua estrutura interna de poder.

O afastamento de Grimm e dos seus alunos estabelece na História da Arte no Brasil e, particularmente, no que se refere à formação do artista, o momento inicial de uma

crise que se prolongou até 1930. Esse episódio marca a opção definitiva da Academia pelos seus mecanismos de preservação institucional, em detrimento de qualquer compromisso com a renovação.

A repercussão do Grupo Grimm se daria de maneira limitada, principalmente através das obras de Parreiras e Castagnetto. No entanto, por mais que o trabalho desses artistas se destaque no conjunto acanhado da produção do século XIX e início do XX, ele não teve uma influência capaz de gerar um processo amplo que desse margem a uma renovação da arte brasileira.

A partir deste momento, as possibilidades de renovação do ensino de arte no Brasil ficaram adiadas por algumas décadas. As pequenas questões tomam um enorme espaço enquanto que um questionamento mais a fundo da Escola não tem espaço. De certa maneira, o artista-produtor era o suficiente para dar à sociedade brasileira a satisfação de também produzir arte. No ritual monótono da Academia, a Corte e, mais tarde, o Governo Republicano tinha sua história ilustrada e a sociedade os seus retratos executados, o que era suficiente para fomar o imaginário visual brasileiro. Cumprindo aquilo que dele se esperava, o artista oriundo da Escola Nacional de Belas Artes já podia encontrar, nas primeiras décadas do século XX, um estatuto que lhe permitia, através das encomendas do Estado, do magistério e da confecção de retratos, um estilo de vida estabelecido segundo os moldes dos profissionais liberais. A renovação da Escola ocorrera através da única forma que uma instituição tão atrelada ao poder público podia conhecer, ou seja, a revolução de 30 e as mudanças oriundas no aparelho governamental.

## O segundo período – a gestão Lúcio Costa

Em 1930, como reflexo das mudanças administrativas trazidas pela Revolução vitoriosa, o jovem arquiteto Lúcio Costa assume a direção da Escola Nacional de Belas Artes. Seus planos demonstravam que estava perfeitamente sintonizado com o movimento de atualização que a cultura brasileira vinha sofrendo após 1922.

Em entrevista concedida ao jornal *O Globo*, em 29 de dezembro de 1930, Lúcio Costa afirmava: “Fazemos cenografia, estilo, arqueologia... casas espanholas de terceira mão, miniaturas de castelos medievais, falsos coloniais, tudo, menos arquitetura”... “Acho indispensável que os nossos arquitetos deixem a Escola conhecendo perfeitamente a nossa arquitetura da época colonial, não com o intuito de transposição ridícula de seus motivos, ou de mandar fazer falsos móveis de jacarandá – os verdadeiros são lindos – mas de aprender as lições que ela nos dá de simplicidade perfeita, adaptação ao meio e à função e conseqüente beleza.” Ao mesmo tempo, Lúcio Costa investia contra o Salão, mostrando sua desfaçagem diante das novas expressões pictóricas.

A sua entrevista demonstra que a preocupação básica do modernismo encontrava total ressonância: atualização cultural e brasilidade. Ao rever a arquitetura colonial brasileira através da ótica moderna, eliminando a cópia estilizada do neocolonial, indo buscar no passado o processo construtivo, a utilização de materiais locais e a adequação à mão-de-obra e ao clima, ele viabilizava uma unidade entre a tradição e a arquitetura funcional moderna. Ao atacar o Salão, vendo a importância de sua reformulação, ele investia contra o cerne do sistema de belas-artes, naquilo que tinha de mais significativo como consagração do ensino e da estética acadêmica.

Este mesmo sentido de atualização, Lúcio Costa tentou imprimir ao programa de ensino da Escola. Seu projeto buscava situar os diversos momentos históricos da arte – sobretudo o classicismo greco-romano – não como padrões absolutos a serem copia-

dos, mas como expressões a serem vistas sob um prisma crítico. Mas, para situar estes elementos nos seus registros apropriados, tornava-se necessário buscar professores capazes de imprimir esta nova visão. Assim, para compor o corpo docente, são chamados Gregori Warchavchik, para a cadeira de Composição de Arquitetura, Celso Antônio, para a de Escultura, e Leo Putz, para a de Pintura.

Em 1931, a gestão de Lúcio Costa tem o seu momento mais radical na reformulação do Salão. Os nomes indicados para a Comissão Organizadora já demonstravam o intuito renovador: Manoel Bandeira, Anita Malfatti, Celso Antônio, Cândido Portinari e Lúcio Costa. Fugindo totalmente da institucionalização que regia o Salão com o seu ritual que implicava a aceitação dos valores acadêmicos, a Comissão propõe um Salão sem júri e sem prêmios. Esta orientação, por si só, indica a alternativa de quebra de uma estrutura rigidamente hierarquizada que precisava ser alterada.

Por maiores que tenham sido as medidas conciliatórias de Lúcio Costa, no sentido de estabelecer um meio de convivência com os acadêmicos, elas se mostravam ineficientes, pois estes perceberam — com razão — que, nos princípios encaminhados pelo jovem arquiteto, estava estabelecida uma séria ameaça à sua sobrevivência como expressão cultural.

O conflito pouco a pouco sofreu proporções maiores. As críticas avolumam-se e transbordam os limites da Escola, atingindo os gabinetes ministeriais e a imprensa. O Salão, por exemplo, mesmo admitindo os acadêmicos (embora apenas Carlos Oswald e Henrique Bernardelli tenham sido os únicos “grandes” que compareceram), é violentamente atacado, fazendo com que a demissão de Lúcio Costa acabasse se tomando inevitável...

A saída de Lúcio Costa da direção da Escola Nacional de Belas Artes é um marco fundamental, pois representa o início de seu fim como instituição capaz de ter uma eficácia na formação de artistas. Foi o momento histórico preciso para que a Escola se adequasse às transformações mais gerais pelas quais vinha passando a cultura brasileira. A sua demissão significou a permanência dos valores mais retrógrados que sobreviveram de uma estética acadêmica, já, então, inteiramente decadente.

Os acadêmicos que foram capazes de criar pressão e provocar conseqüentemente a saída de Lúcio Costa não estavam sozinhos. Tinham a seu lado a parte mais ponderável do poder político que ainda via a arte moderna com extrema desconfiança. Talvez os próprios modernos tenham considerado a luta interna na Escola como algo secundário dentro da sua estratégia político-cultural. O próprio Lúcio Costa afirma que, mais importante que sua estadia na direção da Escola, foi o prédio do MEC que concretizou o moderno entre nós.

É verdade que, depois de Lúcio Costa, a Escola nunca mais foi a mesma, e que, de alguma maneira, houve a permanência de uma resistência moderna. Mas, como o próprio Lúcio Costa afirmou, em recente entrevista, “a Escola, depois de sua passagem, não ficou nem moderna nem acadêmica”, quer dizer, perdeu totalmente uma diretriz.

Isto, no entanto, não invalida a gestão de Lúcio Costa como o primeiro e mais significativo momento de embate contra a Academia em nível nacional. Nem o que representou como experiência política para os modernos e até mesmo no que resultou como formadora de alunos, sobretudo do grupo de arquitetos que seriam responsáveis pela formação da arquitetura moderna brasileira.

O arrefecimento do conflito entre modernos e acadêmicos seria uma questão de tempo na vida institucionalizada da Escola de Belas Artes. A aposentadoria acabava sendo uma forma, mesmo que tímida, de renovação. Além disso, as pressões externas continuavam e o País via surgir o novo prédio do MEC, a divisão moderna no Salão, a

Bienal de São Paulo, o MAM do Rio de Janeiro e até mesmo Brasília. O espaço para os modernos aumentava na Escola, mas a presença dos acadêmicos e a tradição institucional conseguia sempre sobreviver, mantendo a desfiguração de uma escola acadêmica-modernizada ou moderna-academizada.

Sem uma filosofia de ensino capaz de globalizar sua atividade, a Escola chega ao fim da década de sessenta totalmente desgastada. É certo que os modernos haviam conseguido imprimir um vago respeito pela liberdade de criação, mas era algo difuso demais para ter qualquer implicação mais efetiva. Os jovens artistas procuravam outros meios de formação, algumas vezes associando-se a grupos autodidatas, outros buscando ateliês de artistas consagrados ou, até mesmo, frequentando independentemente esta ou aquela aula da Escola.

Incapaz de solucionar seu impasse interno, em 1968 a luta entre modernos e acadêmicos sofre um lance definitivo, quando os acadêmicos conseguem que seja aplicado o AI-5 a vários professores modernos, o que traz, como consequência, a sua expulsão da Escola. A partir deste ponto, se a formação do artista na Escola de Belas Artes já havia perdido qualquer orientação, acaba como um resíduo indefinido de vários anos de luta. O ato de força praticado pelo AI-5 adiou apenas o impasse que vinha se prolongando no ensino, uma vez que o conflito independia da presença dos professores demitidos. De fato, a questão estava na resistência que uma forma inteiramente arcaica de ensino poderia ter até o final da década de setenta. Talvez a causa desta permanência devesse ser buscada não nos limites da Escola, mas na inadequação crescente que foi se estabelecendo entre o artista moderno e a sociedade brasileira.

## O momento atual e outras possibilidades

A Reforma Universitária tirou a Escola Nacional de Belas Artes do seu âmbito de faculdade isolada, com uma tradição e problemas próprios, e a diluiu na uniformidade da nova regulamentação. Por outro lado, no âmbito interno foi buscada uma alternativa no sentido de modernizar a Escola. Não foi considerada a antiga e desgastada disputa entre modernos e acadêmicos. A saída encontrada anulava esta contradição, ignorando-a. A área específica da formação do artista foi mantida sem alterações. O que se buscou foi renovar o lado até então minoritário da Escola, que se comprimia na cadeira de Artes Decorativas. Era preciso situar a Escola de uma maneira mais precisa e mais "atuante" no contexto desenvolvimentista do milagre brasileiro, dando a seus cursos um maior pragmatismo. Daí a criação de cursos próprios para Cenografia, Desenho Industrial, Comunicação Visual e Paisagismo, entre outros. Sem querer retirar a importância destes novos cursos, o descaso dado à formação do artista não pode ser considerado sem uma avaliação mais rigorosa, uma vez que não se tratou de um lance de mera omissão. Na verdade, por trás da luta entre modernos e acadêmicos e da consequente indefinição em relação à formação do artista, que se prolonga com a Reforma Universitária, o que se colocava em questão era o próprio lugar da arte na sociedade.

A sociedade moderna ergue-se sobre o mito da Razão. O Renascimento lançou suas bases e a Revolução Francesa, como não poderia deixar de ser, instaurou a racionalização como mito definitivo, já que ela a vive sob a forma da força. É, no seu início, esta comédia com o Divino: a Razão entrando nos Templos. E, depois do Terror, o apagamento do Mito da Razão pela sua aparição instrumental, obra de Napoleão. O que sobra da razão iluminista é uma técnica operatória, da qual o ensino público torna-se a sua ordenação mais evidente. O estilo neoclássico permeia o mito racionalizante de retorno a uma clarividência através da ordenação técnica. A arte torna-se, pois, algo codi-

ficável em termos restritos, padrões transmissíveis em escolas e traduzíveis para o público.

O descompasso da Escola de Belas Artes a partir de pelo menos 1930, com as exigências mais estruturais da sociedade, deve-se a uma antinomia entre o próprio ensino de arte e a experiência estética moderna, aquela que era realizada na livre pesquisa dos ateliês, sem qualquer vínculo com a escola ou qualquer outro saber estabelecido. Neste sentido, o padrão tradicional universitário não poderia mais servir como paradigma para o ensino de arte. Não é mais na universidade — ao contrário das outras áreas — onde ocorrem as pesquisas inovadoras; pelo contrário, as pesquisas mais radicais da arte, ao se colocarem no âmbito escolar, passam a ser uma mera mecânica destas pesquisas, ou seja, uma academia moderna.

Esta antinomia permeia toda a questão atual da formação do artista, levando a reflexão sobre o ensino de arte a ter obrigatoriamente que reconhecer este conflito, sob pena de, como no caso da Escola de Belas Artes da UFRJ, apelar para uma falsa solução da contradição.

Uma das características do mito da Razão é a própria racionalização da cultura. A administração da cultura é levada a procurar adaptar-se às instâncias que buscam o seu controle e instrumentalização. Não foi outra a solução que a Reforma Universitária propôs no âmbito da Escola de Belas Artes. No entanto, não é impossível, com alguma competência, contrapor-se a esta lógica aparentemente inapelável.

O papel, a função da arte na sociedade moderna, onde a ciência e a ideologia se impõem de forma absoluta como novas religiões, é o de abrir outras possibilidades onde a ambigüidade, o polissêmico, enfim, o excesso de significado abra outras possibilidades de relação com o real. É importante, portanto, manter sua autonomia, sua especificidade, preservar o seu discurso aparentemente sem sentido, resguardando o lugar da arte como aquela capaz de impedir o reducionismo racionalista.

Mas como preservar a ambigüidade enquanto didática? Este é o desafio do ensino da arte que não pode ser confundido com uma vaga nomenclatura que busca, em torno de termos imprecisos como inventividade, criatividade e outros, reduzir a formação do artista a um exercício do lúdico, situando o ensino à margem da cultura.

A Escola de Arte só se torna eficaz na medida em que não propõe modelos, mas questiona modelos. O seu núcleo deve ser informal. Mesmo questões aparentemente permanentes como a da técnica são, na verdade, extremamente relativas; resta lembrar o exemplo de um Jackson Pollock, que utilizava uma técnica inexistente e tão extremamente pessoal que, se copiada, caracterizaria um plágio.

A Escola de Arte, para ser atuante, deve estar em sintonia com o restante do sistema de arte, buscando, através da aproximação com estas outras fontes geradoras, a sua própria dinâmica de renovação. Deve ainda acompanhar a vida dos ateliês, solicitando a presença de artistas atuantes na Escola, estar presente junto aos museus, criar uma relação constante entre seus programas e a criação artística, de modo a manter o ensino como algo em constante exercício experimental.

Uma possibilidade mais imediata seria tentar investir-se numa espécie de escola modelo, onde a inserção orgânica no sistema universitário fosse repensada, onde os limites regulamentares e as hierarquias, créditos e sistemas de avaliação fossem repensados; uma escola-laboratório que pudesse, na sua prática, servir como subsídio para o ensino de arte no Brasil, tendo uma dimensão extremamente atuante e, aproveitando-se da experiência internacional — que vem desde o início do século defrontando-se com a antinomia entre o ensino e a experiência estética —, procurando criar um centro que parta da constatação em que a formação do artista é vista como um exercício em

torno do conflito, já que a função da arte contemporânea não é mais — como na Academia — a de referendar, mas sim a de problematizar.

### **Bibliografia consultada**

- ADORNO, Theodor W. *Teoria estética*. São Paulo, Liv. Martins Fontes, 1982.
- ANDRADE, Mário de. *O movimento modernista em terra brasileira*. Rio de Janeiro, Casa do Estudante do Brasil, 1968.
- ARGAN, Giulio Carlo. *El arte moderno*. Valencia, Espanha, Fernando Torres Ed., 1975.
- BARATA, Frederico. *Eliseu Visconti e seu tempo*. Rio de Janeiro, Liv. Zelio Valverde, 1944.
- BARATA, Mário. Indicação para estudo; do romantismo às últimas tendências do séc. XIX com Almeida Junior e início de Visconti. In: *Artes do Brasil no séc. XIX*. São Paulo, Dept<sup>o</sup> de Artes e Ciências Humanas da Secretaria de Ciência e Tecnologia, 1977.
- BARROS, Álvaro Paes de. *O Liceu de Artes e Ofícios e seu fundador*. Rio de Janeiro, IBGE, 1956.
- BATISTA, Marta Roseti et alii. *Brasil, 1<sup>o</sup> tempo modernista: 1917-29*. São Paulo, Instituto de Estudos Brasileiros, 1972.
- BRAGA, Theodoro. *Artistas pintores no Brasil*. São Paulo, São Paulo Ed., 1942.
- . *Para a posteridade; artistas pintores no Brasil*. São Paulo, São Paulo Ed., 1942.
- BREST, Jorge Romero. *La pintura brasileira contemporânea*. Buenos Aires, Poseidon, 1945.
- BRITO, Mário da Silva. *História do modernismo brasileiro; antecedentes da Semana de Arte Moderna*. Rio de Janeiro, Civ. Brasileira, 1971.
- CAMPOFIORITO, Quirino. *A história da pintura brasileira*. Rio de Janeiro, Pinakothek, 1983.
- COSTA, Angyone. *A inquietação das abelhas*. Rio de Janeiro, Pimenta de Mello & Cia., 1927.
- DUQUE ESTRADA, Luiz Gonzaga. *A arte brasileira*. Rio de Janeiro, H. Lambaertz & Cia., 1888.
- . *A arte brasileira; pintura, escultura*. Rio de Janeiro, H. Lambaertz & Cia., 1888.
- . *Os contemporâneos*. Rio de Janeiro, Tip. Benedito de Souza, 1828.

- 
- DUQUE ESTRADA, Luiz Gonzaga. **Graves e frívolos**. Lisboa, Liv. Clássica, 1910.
- FRANCASTEL, Pierre. **Peinture et société**. Paris, Danoël Gonthier, 1977.
- FREIRE, Laudelino de Oliveira. **A pintura no Brasil; D. Pedro II e a arte no Brasil**. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1917.
- . **Um século de pintura; apontamentos para a história da pintura no Brasil; de 1816 a 1916**. Rio de Janeiro, Tip. Rôhe, 1916.
- GALVÃO, Alfredo. **Subsídios para a história da Academia Imperial de Belas Artes**. Rio de Janeiro, s.ed., 1954.
- GUINSBURG, J. **O romantismo**. São Paulo, Perspectiva, 1975.
- LAFETÁ, Luiz. **1930: a crítica e o modernismo**. São Paulo, Duas Cidades, 1974.
- LEVY, Carlos Maciel. **Antonio Parreiras, pintor da paisagem e história**. Rio de Janeiro, Pinakotheke, 1981.
- . **O Grupo Grimm**. Rio de Janeiro, Pinakotheke, 1980.
- MARIANO FILHO, José. **A desnacionalização da Escola de Belas Artes**. In: **Debates sobre estética e urbanismo**. Rio de Janeiro, s.ed., 1943.
- MORAIS, Frederico. **Núcleo Bernardelli**. Rio de Janeiro, Pinakotheke, 1982.
- PANOFSKY, Erwin. **Significado das artes visuais**. São Paulo, Perspectiva, 1982.
- PEDROSA, Mário. **Estudos sobre o modernismo**. Curitiba, Edições Criar, 1982.
- REIS JUNIOR, José Maria dos. **História da pintura brasileira**. São Paulo, Ed. Leia, 1944.
- RUBENS, Carlos. **As artes plásticas no Brasil**. São Paulo, Melhoramentos, 1935.
- . **Pequena história das artes plásticas no Brasil**. São Paulo, Ed. Nacional, 1941.
- TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda européia e modernismo brasileiro**. Petrópolis, Vozes, 1977.
- ZANINI, Walter. **Arte contemporânea**. In: **História geral da arte no Brasil**. São Paulo, Instituto Walter Moreira Salles, 1983.

Recebido em 24 de junho de 1985

Carlos Augusto da Silva Zilio, Doutor em Artes Plásticas pela Universidade de Paris VIII, é coordenador acadêmico do curso de Especialização em História da Arte e Arquitetura no Brasil e professor do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ).

---

*The main point of this paper is the establishment of a critical analysis of the historical process of art teaching in Brazil since the settlement of the Academia Imperial*

de Belas Artes in 1816 up to our days. The center line of this analysis is the *Escola Nacional de Belas Artes* of the *Universidade Federal do Rio de Janeiro*, the first school of the Kind in Brazil, and that, for over a century, was the model to be followed by the other schools of art. This research was carried out analysing the group of academic rules that became a teaching model thus defining the official regulation for the Brazilian artist education. The first indication of disruption of the pattern imposed by the *Escola Nacional de Belas Artes* comes from the disagreement between academic artists and modern artists, inside the School, after 1931. From then on there was an increasing discrepancy between the reality of the artistic production and the teaching of art. The problems modern art brought up to the teaching of art, changed the institutional panorama, thus creating an unsteadiness in the teaching of academic art, opening new paths to the renewing of art teaching and requiring different analytic instruments capable of assimilating new didactic formulations. The *Escola* becomes active when placed in tune with the rest of the system searching her own dynamics of renovation in constant closeness with these other generating sources of knowledge.

*La question centrale de cette étude se place autour de la formulation d'une analyse critique sur le processus historique de l'enseignement de l'art au Brésil, depuis l'installation de l'Académie Impériale de Beaux-Arts, le 1816, jusqu'aujourd'hui. Pour cela, on a utilisé, comme axe principal de l'analyse, l'École Nationale de Beaux-Arts de l'UFRJ, le premier établissement du genre au Brésil et que, pendant plus d'un siècle, a été le modèle pour les autres écoles d'art. Cette enquête s'est développée à travers l'analyse de l'ensemble des règles académiques, qui se sont transformées dans un modèle pour l'enseignement décidant le statut officiel pour la formation de l'artiste brésilien. Les premiers signaux de rupture du modèle imposé par l'École de Beaux-Arts ont origine aux conflits entre la réalité de la production artistique et l'enseignement de l'art. Les questions que l'art moderne a porté à l'enseignement artistique ont modifié le panorama sous le point de vue institutionnel, provoquant un désaccord pour l'enseignement de l'art académique, ouvrant nouveaux chemins pour le renouvellement de l'enseignement artistique et exigeant un autre instrument analytique capable d'assimiler les nouvelles formulations didactiques. L'école devient présente lorsque placée en harmonie avec le reste du système d'art, cherchant, dans le rapprochement avec les autres sources du savoir, sa dynamique de renouvellement.*

*La cuestión central de este estudio se situa básicamente en torno a la formulación de un análisis crítico sobre el proceso histórico de la enseñanza del arte en Brasil, desde la instalación de la "Academia Imperial de Belas Artes", en 1816, hasta nuestros días. El eje principal del análisis es la Escuela Nacional de Bellas Artes de la UFRJ, primer establecimiento en su género en Brasil y que, durante más de un siglo fué un modelo para las demás escuelas en Brasil. La presente investigación se desarrolla através del análisis del conjunto de reglas académicas que se convirtieron en un paradigma para la enseñanza, definiendo el estatuto oficial para la formación del artista brasileño. Las primeras señales de ruptura del modelo impuesto por la Escuela Nacional de Bellas Artes tienen origen en los conflictos entre los académicos y modernos en el interior de la Escuela después de 1931. A partir de ese entonces se presentó un desfase creciente entre la realidad de la producción artística y la enseñanza del arte. Las cuestiones que el arte moderno trajo para la enseñanza artística modificaron el panorama institucional creando un desajuste para la enseñanza del arte académico, abriendo nuevos caminos para la renovación de la enseñanza artística y exigiendo otro instrumental analítico capaz de*

---

*asimilar las nuevas formulaciones didácticas. La escuela se volvió actuante cuando estuvo en sintonía con el resto del sistema de arte, buscando, en la aproximación constante con estas fuentes generadoras del saber, su propia dinámica de renovación.*

## Educação para todos — caminho para mudança\*

O compromisso maior da Nova República, em resposta aos anseios nacionais, é a construção da democracia e a promoção do desenvolvimento com justiça. Essa tarefa exige, prioritariamente, resgatar a enorme dívida social que vem alcançando inquietantes proporções e reclamando uma pronta e decisiva ação por parte do Estado e da sociedade. A educação deverá ser, então, efetivada como uma ação eminentemente democrática, tratada dentro de uma perspectiva ampla e global requerida pela sociedade. A educação básica, direito de todos os cidadãos e de plena responsabilidade da sociedade brasileira, deverá alcançar sua universalização com a participação ativa de todos os seus segmentos.

Nesse contexto, a questão educacional avulta como componente crítico da problemática social brasileira — especialmente no que diz respeito ao ensino básico, mercê de sua importância na formação das novas gerações. Em verdade, as dificuldades que permeiam a educação básica são vastas e complexas. Os esforços e recursos aplicados para suplantá-las só produzem resultados seguros, a médio e longo prazos. Há, no entanto, um inalienável compromisso a que a Nação brasileira não pode faltar: o de enfrentar o desafio de universalizar o acesso à escola, vencer o analfabetismo e proporcionar um atendimento educativo em crescentes níveis de qualidade.

É bem de ver-se, além disso, que a questão educacional, à medida que se inscreve como dimensão da política social, não pode ser resolvida através de ações isoladas que dispersem a mobilização da sociedade. Como parte dessa mobilização, faz-se necessário o empenho consciente do sistema educacional, em todas as suas esferas e níveis, no desenvolvimento da descentralização dos processos de planejamento, execução e avaliação das ações educativas.

Um plano para a educação básica brasileira deve, portanto, resultar de um pacto entre o Estado e a sociedade. Deve, também, ser um projeto aberto à discussão e revisão permanentes. Não será obra acabada, mas passo voltado para a consecução das metas associadas à superação dos problemas da educação básica nacional.

É importante, pois, a participação de todos os grupos sociais que possam aportar solidariamente os recursos políticos, humanos, técnicos e financeiros à consecução dessa vontade nacional.

A educação básica é aqui entendida como aquela que venha a possibilitar a leitura, a escrita e a compreensão da língua nacional, o domínio dos símbolos e operações matemáticas básicas, bem como o domínio dos códigos sociais e outras informações indis-

---

\* Proposta apresentada pelo Ministro Marco Maciel ao Presidente da República através da Exposição de Motivos nº 125, aprovada em 31 de maio de 1985 e publicada no D.O. de 5 de junho de 1985.

pensáveis ao posicionamento crítico do indivíduo face à sua realidade. A educação básica extrapola os limites da ação meramente escolar e passa a compreender ações educativas para outros segmentos da população brasileira que não tiveram acesso à escolarização ou dela ficaram alijados prematuramente. Nesse sentido, compreenderá também o atendimento a toda a população jovem e adulta não escolarizada pelo ensino regular.

A Nova República dispõe-se a realizar essa empresa. Levá-la a cabo depende da determinação do Governo e da participação da sociedade brasileira.

### A questão da educação básica

No Brasil, vários fatores contribuem de maneira decisiva para agravar os problemas da educação básica — a exemplo do centralismo administrativo, das desigualdades regionais, dos baixos níveis de renda e das notórias carências alimentares e de saúde de grande parte da população. A essas causas se somam outras, mais específicas do setor educacional, como insuficiência e má distribuição espacial da rede escolar, inadequada formulação dos currículos, deficiências na formação e baixos padrões de remuneração dos professores, dentre outros.

Além dos 20 milhões de analfabetos no País — 1/4 da população com idade igual ou superior a 15 anos —, cerca de 8 milhões de crianças em idade escolar jamais tiveram acesso à escola ou dela se afastaram precocemente, antes de completar os quatro anos de estudos regulares.

Essa situação é tanto mais crítica quando se verifica sua exacerbação, nos anos recentes. Com efeito, na década de 70, pela primeira vez nos últimos 50 anos, as matrículas nas quatro séries iniciais do 1º grau cresceram em ritmo inferior à população.

A reversão desse quadro, que oferece perspectivas sombrias para o futuro do País, passa inevitavelmente pela universalização do ensino básico. Nesse sentido, é indispensável que sejam enfrentados os seguintes problemas:

#### a) Falta de uma consciência nacional sobre a importância político-social da educação

A sociedade brasileira vem convivendo com perfil educacional insatisfatório diante do nível de desenvolvimento econômico que alcançou e das suas próprias expectativas de justiça e equidade social no compartilhamento dos frutos do progresso.

As repercussões desse perfil no comportamento social diante da questão educacional devem examinar-se segundo dois eixos de observação.

O primeiro diz respeito a como a grande massa da população percebe a importância da escola, do processo de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento técnico, científico e cultural como instrumentos de ascensão social e de efetiva participação política. Nesse caso, o vetor é pobre e frágil, incapaz de conferir força e sentido a ações que independem da interferência do poder público e, também, de influenciar decisivamente nas formulações políticas governamentais.

O segundo eixo refere-se a como os governos constituídos têm concebido e implementado a política social, a qual, para ser verdadeiramente conseqüente, deve dotar-se de articulação, coerência e equilíbrio entre os esforços orientados para o crescimento econômico e o compartilhamento de seus benefícios. Aqui o vetor, embora rico e forte, é incapaz de estabelecer organicidade necessária para fazer do crescimento um instrumento de política equânime e justa.

---

A visão da globalidade explica a justificativa o enfoque amplo que se pretende dar ao projeto e, ao mesmo tempo, sua dimensão enquanto componente da política social do Governo na Nova República.

b) Baixa produtividade do ensino

É indiscutível que a construção ou inadequação na oferta de vagas responde, em boa medida, pelas restrições de acesso à escola; contudo, a outra vertente do problema da educação básica tem a ver com a repetência e a evasão, que alcançam sobretudo as camadas menos favorecidas.

A repetência e a evasão decorrem, de certo modo, da adoção de programas que conflitam com a realidade experimentada pelas crianças, do que resultam conteúdos mal-assimilados e de utilidade duvidosa na melhoria das condições de vida e na preparação para o exercício consciente da cidadania. As impropriedades dos currículos e a falta de integração entre conteúdos têm levado ao esfacelamento do trabalho escolar.

A superficialidade com que, freqüentemente, são tratados os conteúdos curriculares, a repetição desnecessária e a marcante presença de temas acessórios são outros fatores que têm provocado desinteresse, reprovação e evasão.

Essa situação é agravada pela ausência de bibliotecas e materiais didáticos de pesquisa e de demonstração, sobretudo nas séries mais adiantadas, e nas escolas de áreas mais pobres.

Ainda no tocante à baixa produtividade, deve-se considerar a interferência de fatores outros, não estritamente relacionados com o setor educacional, conquanto sejam causas determinantes do problema. Entre esses fatores, salientam-se as carências nutricionais que vitimam a grande maioria da clientela da escola pública e alunos das instituições que prestam assistência à população de baixa renda.

É também evidente que o baixo nível de renda das famílias, principalmente nas periferias urbanas e na zona rural, tem inibido consideravelmente a possibilidade de aquisição de material escolar mínimo necessário ao desenvolvimento das atividades pedagógicas dos seus filhos.

c) Aviltamento da carreira do magistério

Ademais da deplorável situação dos professores que percebem retribuição inferior ao salário mínimo, é inquestionável que, sobretudo nas últimas décadas, vem-se registrando um crescente aviltamento do *status* social da carreira docente, de que resultam deficiente preparo técnico, falta de identificação profissional e eventual descompromisso com os resultados do trabalho.

É verdade que essa deterioração ocorreu simultaneamente com o surgimento de novos mercados de trabalho e com a expansão dos sistemas de ensino. Entretanto, as suas causas se relacionam, principalmente, com os deficientes padrões de ensino nos cursos de preparação para o magistério, os baixos níveis salariais, a ausência de critérios democráticos no recrutamento e seleção e a falta de segurança quanto à ascensão funcional.

Vale ressaltar que, no caso das escolas em periferias urbanas e na zona rural, verificam-se alta mobilidade e baixa assiduidade, ambas desastrosas para o rendimento escolar.

d) Inexistência de um adequado fluxo de recursos financeiros para a educação básica

Não há lugar a dúvidas quanto ao descumprimento das obrigações do setor público para com a educação do povo, em termos de destinação de recursos financeiros. De fato, a União, estados e municípios não se dispõem sequer a alocar recursos orçamentários compatíveis com os requisitos mínimos indispensáveis à manutenção e expansão dos serviços de educação básica. Conseqüentemente, a responsabilidade civil do cidadão (a educação é direito de todos), o cumprimento da obrigatoriedade escolar (dever do Estado) e a qualidade do ensino (direito e dever de cada um) passam à condição de letra morta.

Responder a esse desafio significa, pelos menos, concretizar o disposto no § 4º do art. 176 da Constituição Federal – Emenda João Calmon –, caminho que deverá ser percorrido por todos os entes federados.

#### e) Insuficiência e má distribuição espacial de vagas nas escolas

A simples constatação de que ainda existem 3 milhões de crianças, na faixa de escolaridade obrigatória dos 7 aos 14 anos de idade, fora do sistema regular de ensino, já seria razão suficiente para aquilatar-se a relevância desse componente na problemática da educação básica nacional. Nada obstante, acresce salientar as diferentes taxas de escolarização, a desigual cobertura do sistema educacional entre a zona urbana e a rural, ou entre regiões, bem como o regime de apenas três horas de aula diárias a que estão submetidas as crianças que, em grande número, ingressam em escolas com três turnos.

A despeito de tudo, porém, não se pode desconhecer a existência de instalações físicas e equipamentos ociosos, o que traduz um mau emprego de recursos escassos. É indispensável, pois, assegurar-se máximo proveito da capacidade instalada, mesmo admitindo que se tem pouco do que é necessário para operar o sistema de ensino básico no País.

#### A proposta de educação básica

Educação para Todos, meta consignada no Compromisso com a Nação – documento que encerra os fundamentos e diretrizes da Nova República –, será um plano voltado para a universalização da educação básica, atentando-se para a qualidade do ensino e para a mobilização e participação da sociedade.

Para alcançar-se esse propósito, é imprescindível que se proceda a mudanças de comportamento. Mudanças, vale aduzir, que demandam envolvimento, mobilização de forças; enfim, construção de um novo sentido de responsabilidade social ante a questão educacional, tanto na sociedade quanto no âmbito do próprio setor. Essa é, talvez, a mais importante, difícil e também a mais significativa tarefa a que o Plano se propõe.

#### *Objetivos*

O plano de educação básica deverá contemplar os seguintes objetivos específicos:

Estimulação da consciência nacional quanto à importância político-social da educação:

- desenvolvimento de ampla campanha nacional de valorização da educação como instrumento de viabilização da proposta de educação básica;

- 
- orientação da ação política do Ministério para a busca de adesão dos organismos do Estado ao esforço de equacionamento da questão da educação básica;
  - desenvolvimento, por parte dos governos estaduais, de esforço adicional no sentido de assegurar em suas regiões atendimento à educação básica com padrões mínimos de qualidade.

Melhoria da produtividade da educação básica, através de:

- definição de uma proposta político-pedagógica que tenha correspondência com os reais interesses da sociedade e preserve espaço para as peculiaridades locais e regionais;
- reestruturação da primeira série do 1º grau, tendo em conta a melhoria da qualidade de ensino e a revisão dos critérios de avaliação e promoção;
- elevação da jornada escolar para um mínimo de quatro horas diárias;
- resgate da importância social das camadas populares e da sua cultura como elemento fundamental no processo de elaboração do saber;
- participação do aluno e da família no processo de planejamento e avaliação das atividades educativas;
- adoção de mecanismos de acompanhamento do aluno na escola, ao nível do sistema escolar e da própria escola, permitindo um efetivo controle da evasão e da repetência;
- garantia de merenda escolar, livro e material didático a todos os alunos matriculados na rede oficial de ensino.

Valorização do magistério, especialmente no tocante aos seguintes aspectos:

- garantia de um piso salarial condigno para os professores em efetivo exercício na sala de aula;
- estabelecimento de normas de recrutamento e seleção democrática e de planos de carreira que valorizem o mérito e a experiência;
- desenvolvimento de amplos programas de formação e aperfeiçoamento do magistério, recorrendo-se a ações que envolvam desde o ensino a distância até o treinamento em serviço;
- revisão dos programas de formação do magistério.

Regularização e expansão do fluxo de recursos para financiamento da educação básica:

- efetivação, no mundo real e concreto, das obrigações do Estado para com a educação do povo e não no limite mínimo estabelecido, mas em patamar que permita resgatar o débito acumulado pelo não-cumprimento de seu papel;
- reordenamento do uso de recursos institucionais e legais em vigor, estabelecendo-se novos padrões de relacionamento e desempenho do instrumental que opera a ação no setor e adequando esses padrões às idéias de descentralização administrativa, de desconcentração do poder.

Ampliação das oportunidades de acesso e retorno à escola de 1º grau, mediante:

- a expansão e recuperação da rede física, com base em criterioso planejamento, visando a atender não apenas à demanda insatisfeita e ao seu crescimento vegeta-

- 
- tivo, como também àquela decorrente da diminuição dos turnos;
  - a utilização, em caráter provisório, de espaços não especificamente destinados à escola;
  - o provimento de mobiliário, equipamento e material escolar de uso coletivo;
  - o aperfeiçoamento e intensificação das atividades de teleeducação e informática no processo de ensino-aprendizagem.

### *Flexibilidade e operacionalidade*

O elenco de objetivos que se associou à proposta de educação básica – Educação para Todos – não permite que se conclua tratar-se de um projeto fechado; ao contrário, sujeito à avaliação e revisão permanentes, haverá sempre a possibilidade de alteração ou incorporação de novas diretrizes.

De qualquer forma, é indispensável que se promova a execução de um programa de ação imediata, a partir dos objetivos especificados na proposta de educação básica. Será um programa dotado de indispensável operacionalidade, capaz de converter-se em instrumento adequado para mobilização social e para articulação interinstitucional. Nessa articulação deve ser ressaltado o papel preponderante dos governos estaduais e das secretarias de Educação das unidades da Federação (estados e territórios) como os grandes agentes mobilizadores em suas áreas de atuação.

### *Mobilização social*

É condição essencial à viabilização do programa de ação imediata transformar a questão da educação básica em demanda social explícita. Nesse sentido, os esforços devem ser dirigidos para drenar as energias sociais contidas nas instituições públicas, nas escolas, nas instituições intermediárias e nas famílias, para fixar-se o problema educacional como prioridade nacional decorrente do querer coletivo.

Há que promover-se um amplo e generalizado comprometimento com a questão educacional, a partir dos agentes políticos, das instituições públicas, das igrejas, dos sindicatos e associações de classe, das entidades comunitárias e clubes de serviços, dos empresários e trabalhadores, das escolas e da comunidade acadêmica, entre outros. Na realização desse propósito, assumem papel importante os meios de comunicação, à medida que tornam possível uma mobilização universal e contínua.

### *Articulação entre o Governo e a sociedade*

A execução do programa de ação imediata impõe, além disso, novos padrões de relacionamento e de desempenho dos instrumentos que operam a ação no setor, de modo a adequar esses padrões às idéias que sustentam a concepção da Nova República – fortalecimento da Federação, repartição de compromissos e responsabilidades entre Governo e sociedade, descentralização administrativa, desconcentração do poder, exercício pleno das regras de convivência democrática e de solidariedade no trato da coisa pública.

Isto significa agilizar a máquina administrativa, fortalecê-la em competência, conceder-lhe recursos necessários ao exercício de seu poder, exatamente na instância em que se encontrar.

Significa corrigir a legislação casuística e imediatista, liberando as administrações locais para conformar as suas decisões às próprias realidades e necessidades.

Significa, também, capacitar o sistema educativo a forjar, nos cenários em que o processo se desenvolve, as suas próprias soluções.

É imperioso salientar que o êxito do programa, no que concerne às ações afetas ao setor público, fica na dependência da adesão dos governos estaduais e municipais, aos quais, de resto, compete executar o programa a partir de financiamentos federais.

No que diz respeito aos projetos federais de educação básica, deve-se proceder a uma revisão programática, promovendo-se uma convergência de objetivos com a proposta de educação básica e, a curto prazo, com o programa de ação imediata.

Desse modo, os projetos assumirão características específicas, de conformidade com a população e região beneficiárias, conquanto guardem convergência com os objetivos gerais do plano.

Mecanismo fundamental para operacionalização do plano de educação básica será a constituição de comissões municipais – ou distritais, nos municípios de grande porte –, integradas por representantes das secretarias municipais de Educação (ou órgãos equivalentes), câmaras de vereadores, igrejas, associações docentes e discentes, sindicatos patronais e de operários, associações comunitárias e outros segmentos da sociedade mais diretamente comprometidos com a questão educacional.

As comissões municipais será cometida a tarefa de subsidiar permanentemente as instituições educacionais no atinente ao mapeamento das necessidades relativas à universalização da educação básica e ao planejamento e avaliação das medidas voltadas para evitar-se a evasão escolar, afora serem o canal de informação entre a comunidade, a escola, os professores e os alunos, no que diz respeito às metas e aos recursos relacionados com a educação básica do município.

### *Programa de ação imediata*

Porquanto simples, factível e verificável, o programa de ação imediata será implantado neste exercício. Todavia, deve, em razão da complexidade e magnitude dos problemas de educação básica, ser continuamente enriquecido pela justaposição de outras metas – seja em virtude da ampliação da cobertura dos objetivos contemplados no plano de educação básica, seja em vista da revisão desses mesmos objetivos.

Vale salientar que a adoção de medidas específicas em cada região deverá atender ao princípio da diversificação, a fim de que não se ampliem as desigualdades regionais.

Deverá fazer parte do programa de ação imediata uma ampla negociação que reflita a participação dos vários níveis governamentais, bem como de outros setores da sociedade na resolução do problema da educação básica.

O programa de ação imediata – núcleo embrionário do plano Educação para Todos – deverá absorver recursos para execução dos seguintes projetos:

Valorização do magistério de educação básica, através:

- do aperfeiçoamento dos docentes e da capacitação e qualificação dos leigos;
- da complementação salarial aos professores de primeiro grau, de modo a lhes proporcionar retribuição não inferior ao salário mínimo vigente;
- dos Planos de Carreira do Magistério Estadual e Municipal.

Ampliação das oportunidades de acesso e retorno à escola de 1º grau, especialmente mediante:

- 
- a expansão, o reordenamento e a recuperação da rede física;
  - a normalização da trajetória escolar.

Assistência a todo aluno carente pelo fornecimento de:

- livro e material didático;
- merenda escolar.

---

## Universidade agora e no futuro\*

Estamos assistindo ao fim do ciclo autoritário que durante 20 anos presidiu à modernização da sociedade brasileira, dela exigindo alto preço social e político. No momento em que o autoritarismo deixa de ser história viva e passa a ser — espera-se — história arquivada, cabe-nos fazer o balanço crítico da experiência correspondente, recolher as lições por ela deixadas e dar os primeiros passos em direção ao horizonte que se propõe como o ideal de uma nova sociedade democrática, participativa e aberta.

Um dos efeitos mais nefastos do regime autoritário foi, sem dúvida, a desarticulação institucional da sociedade em todos os seus níveis, a começar pelo nível político, com a perda ou o enfraquecimento acentuado da organicidade do todo social. A dramática experiência de uma sociedade aparentemente sem lei — ou de uma sociedade que vive a atrofia da lei e a hipertrofia do decreto — é talvez o traço que mais impressiona o observador da sociedade brasileira ao examinar o momento conturbado do fim do ciclo autoritário. O trunfo do casuísmo é como a caricatura que ficou da face jurídica desfigurada e mutilada da nação.

Entre as instituições da sociedade sobre as quais o ciclo autoritário imprimiu uma das suas marcas mais profundas e deformante está incontestavelmente a universidade. Pela própria natureza da instituição universitária, a sociedade nela elabora suas razões de ser e de agir na forma do saber codificado metodologicamente da ciência, a desdobrar-se nas técnicas. Ela só pode ser regida por uma razão organizadora — uma idéia da universidade, segundo a expressão consagrada — capaz de unificar as necessidades e objetivos da sociedade que a institui e as exigências específicas de elaboração e transmissão dos saberes e técnicas que nela se produzem. A universidade é, pois, uma instituição *sui generis*, cuja originalidade se manifesta nessa dupla face: se não pode deixar de ligar-se à sociedade que a mantém e às suas necessidades e problemas, estará necessariamente voltada para si mesma em vista da preservação e aperfeiçoamento das condições e instrumentos aptos para o trabalho de produção e comunicação do saber, que é o seu fim específico.

Procurar definir formas eficazes de contribuir para a superação da crise da universidade importa, antes de mais nada, em elevar-se à consciência clara das exigências da correta articulação daqueles dois pólos no presente momento da vida brasileira. De um lado, os efeitos do autoritarismo e os problemas e reivindicações postos pela transição do autoritarismo para a democracia; de outro, o requisito de que a universidade, envolvida no processo de transição, busque afirmar sua especificidade institucional. Essa

---

\* Trechos de documento elaborado por professores da Universidade Federal de Minas Gerais, encaminhado a autoridades e instituições representativas dos setores políticos e educacionais brasileiros. Matéria publicada no *Jornal do Brasil* de 17 de março de 1985 — Caderno Especial, p.4.

especificidade não se recuperará pelo mimetismo dos confrontos que se dão na sociedade global. Ela exige antes a restauração, ou reinvenção, do pluralismo orgânico que faz da universidade o lugar privilegiado daquela razão que tende para consenso através do debate aberto e conseqüente — ou seja, da própria racionalidade constitutiva do ideal democrático.

### A desfiguração autoritária

A progressiva desfiguração da especificidade institucional da universidade, especialmente da universidade pública, operou-se de variadas formas no autoritarismo de pós-64, com o qual se articularam a manutenção de nosso tradicional cartorialismo e a arrogância do novo tecnocratismo. Não cabe atribuir tal resultado a uma intencionalidade invariavelmente malsã de parte dos que geriram a educação nacional nos últimos 20 anos, mas não se pode deixar de apontar a decisiva responsabilidade pelo amesquinhação da universidade brasileira que recai sobre os seus ombros.

Desnecessário lembrar as tentativas de dobrá-la e acuá-la que correspondem à face mais negra e mais diretamente política do autoritarismo, quando se cassava a cidadania universitária de professores e estudantes por motivos ideológicos ou ao sabor de meras intrigas. Em outro nível, o centralismo que cerceia simples decisões de remanejamento de pessoal torna-se imensamente solene quando se trata, por exemplo, do credenciamento de cursos de pós-graduação. Num caso, o DASP tutela e dificulta a administração de pessoal que poderia ser ágil e desimpedida. No outro, órgãos e conselhos vinculados ao MEC, afogados em procedimentos algo esotéricos, fazem de conta que são seletivos e exigentes — enquanto na verdade, ressalvadas as execuções de justiça e de praxe, acolhem inalteravelmente qualquer pleito, transformando os processos burocráticos correspondentes numa espécie de rito de iniciação, sem significado real para a qualidade do ensino e da pesquisa.

Se cria inúmeros entraves de ordem administrativa, o governo, bom moço, faz inchar as instituições de ensino superior, multiplicando vagas, sem lhes dar os recursos adequados. Mais ainda, vincula a sorte dos orçamentos de pessoal, custeio e investimento à lógica sinuosa da Secretaria de Planejamento da Presidência da República. O Ministério da Educação e Cultura é reduzido a participante secundária de um jogo armado pela tecnocracia, onde desempenha o papel de personagem sem voz e peso reais. Estabelece-se, então uma parafernália de instrumentos que limitam ou tolgem a já rarefeita autonomia institucional da universidade. Paralelamente à estrutura do próprio MEC e das instituições universitárias, reproduzem-se fundos, entidades e programas que se pretendem justificar pelo estímulo trazido à competição em tomo de critérios de qualidade acadêmica. Mas, ao invés de esses instrumentos representarem o suplemento de uma política adequada de atribuição de recursos diretamente à própria universidade, eles antes se substituem a tal política, evidenciando-se a opção de deixar a universidade entregue à própria sorte. Não admira, assim, que se vejam eles mesmos rapidamente corrompidos em seus critérios supostamente mais rigorosos e competitivos. Em tudo, revela-se profunda desconfiança com respeito à seriedade e à capacidade da universidade pública.

### O movimento docente

Foi nesse dramático contexto — o de uma universidade posta de lado pelo governo, submetida a paralisadora dieta, com sua especificidade institucional gravemente atingida pela lógica corrosiva do sistema autoritário — que surgiu o movimento dos docen-

tes, o qual veio a adquirir, por certos aspectos de sua atuação, o caráter de antídoto extremo a contrapor-se, em estado de virtual insurreição, ao processo de liquidação final da universidade pública.

Vários dos signatários deste documento participaram da organização e das lutas do movimento docente. Todos reconhecemos sua legitimidade enquanto movimento de natureza sindical e enquanto inevitável caixa de ressonância dos problemas que afetam a universidade como instituição, os quais não podem senão interessar aos professores como categoria profissional. Mas parece-nos haver indícios inofismáveis de que o movimento docente, animado com sinceridade pelo papel que lhe coube cumprir em fase patética de nossa história, perde de vista e concorre para comprometer, enquanto movimento, os valores próprios da universidade que se propõe servir.

Pensamos que docentes e pesquisadores de uma universidade pública, em particular numa sociedade fundada na legalidade democrática, não são, em seu movimento reivindicatório, equiparáveis a uma categoria profissional em luta contra os seus patrões — até porque recusamos reconhecer no Estado um patrão, ainda que dele venham, por dever elementar, os recursos necessários ao funcionamento da universidade. Ao contrário, somos — autoridades universitárias, professores, pesquisadores, funcionários e estudantes — a universidade mesma, e a responsabilidade de fazer uma universidade fiel aos seus próprios objetivos estará tanto mais em nossas mãos quanto mais conseqüente seja a reivindicação de autonomia acadêmica.

Além disso, o problema da autonomia institucional da universidade não se coloca apenas nas relações dela com o Estado, no qual sempre se pensa quando se fala de autonomia. Ao invés disso, a universidade terá necessariamente também que ser autônoma (o que não quer dizer insensível e indiferente) perante as forças e correntes de opinião que emergem da própria sociedade. Caso contrário, ela terminará por expor-se inerte à arrogância de indivíduos, grupos ou partidos de qualquer natureza e orientação ideológica que pretendam apresentar-se como porta-vozes dos verdadeiros interesses da sociedade. Por certo, opomo-nos à idéia de uma universidade encastelada na torre de marfim. Mas, como professores e profissionais da atividade acadêmica que somos, é a própria universidade, com o valor social incontestável de seus objetivos precípuos, a face mais imediata de nossos deveres para com a sociedade. E a condição de cidadão, na qual defrontamos nossa responsabilidade social e política, não pode servir de escusa diante da nossa responsabilidade.

Em contraste com os postulados assim indicados, a dinâmica do movimento docente e a falta de clareza quanto as suas relações com a universidade como instituição nos parecem encerrar perigos e dificuldades que se têm evidenciado com inevitável nitidez. O ponto crucial de tais dificuldades diz respeito ao choque inevitável entre o princípio necessariamente plebiscitário em que se assenta o movimento docente, enquanto movimento de natureza pelo menos predominantemente sindical, e os princípios de mérito e desempenho dos quais a universidade não se pode pretender afastar sem desfigurar-se e aviltar-se. O exemplo talvez mais claro se teve na greve de 1980, à qual o governo pôs fim através da incorporação maciça à carreira universitária, mediante simples decreto, de todos os que, no momento, se vinculavam a título precário aos quadros docentes. Apesar do patente conteúdo demagógico da decisão e de seus efeitos inequivocamente danosos para a universidade, o movimento docente se revelou, por sua própria lógica, impotente para opor-se àquele desfecho ou sequer para examinar e debater com seriedade suas conseqüências do ponto de vista acadêmico.

Ademais, na qualidade de professores e participantes reais ou virtuais do movimento docente, fatalmente afetados, à medida que ele ganha em vigor, pelas decisões que

se tomam dentro dele, consideramos indispensável manifestar nosso desconforto e inconformidade quanto às formas de atuação e deliberação que o têm caracterizado. A mística de um solidarismo a todo transe; a santificação irrefletida da maioria e a tendência a transformar as avaliações divergentes e as posições minoritárias em algo por definição suspeito, quando não francamente desleal; a resultante pressão (a que só se pode resistir a um alto custo psicológico e arrostando a estigmatização) em favor das unanimidades cálidas das multidões em assembleia — eis aí traços que têm tornado inviável sequer tematizar, no interior do próprio movimento, o problema da criação de mecanismos mais adequados de representação e de processamento de decisões. Uma das conseqüências salientes é a frequência de greves que se alastram com ímpeto meramente “expressivo” e de efusão psicológica, muitas vezes sem maior sentido de estratégia e eficácia, e cujo ciclo, entre as iniciativas que as deflagram e as decisões que as interrompem, se cumpre como o resultado de um jogo de forças cegas, antes que o de um processo de deliberação racional. Sanar tais distorções nos parece exigir amplo debate, no qual possamos imaginar formas a um tempo mais democráticas e eficazes de ação comum.

Registre-se, finalmente, o funesto equívoco envolvido no empenho em transpor para o âmbito da universidade como instituição os princípios e métodos do movimento docente. Na confusão resultante, as próprias estruturas e lideranças institucionais da universidade se vêem perplexas e paralisadas, sendo com frequência levadas a assistir passivamente, se não autocomplacientemente, a situações que ameaçam redundar no desmantelamento institucional da universidade. Monta-se, no processo, uma estrutura paralela de poder, em que o comando das associações de docentes passa a afetar fortemente a vida institucional da universidade e a pretender — e às vezes conseguir — falar com maior peso e ressonância em nome dela do que suas lideranças próprias.

### A democracia na universidade

De maneira independente da movimentação sindical dos docentes, embora também em articulação com ela, colocam-se agudamente a questão da democracia interna à universidade e a exigência de democratização. Trata-se, em nossa opinião, de questão importante e de reivindicação em princípio justa. É inegável o caráter esclerosado e oligárquico freqüentemente revelado pela estrutura formal da universidade, com a conseqüente insensibilidade, por vezes, a interesses legítimos ou problemas reais que surgem no âmbito acadêmico. Mas também aqui ocorrem confusões e simplificações graves.

Acreditamos que o ideal democrático autêntico, que corresponde em si mesmo e até em seu alcance político mais geral a um ideal eminentemente “acadêmico”, é o da criação de condições propícias ao debate real e a fazer valer a força dos argumentos e a genuína persuasão intelectual. Componente indissociável desse ideal é o reconhecimento de que o voto é apenas o substituto precário, e por vezes inaceitável, do consenso obtido por meios legítimos, bem como de que a maioria — mesmo a minoria constituída por um só indivíduo — pode ter razão contra a maioria. Segue-se que os mecanismos institucionais através dos quais se processarão as decisões devem, no caso da universidade, contemplar inequivocamente a máxima contida em tais pressupostos como condição essencial do convívio acadêmico e do êxito das atividades próprias da instituição.

A legitimidade da aparelhagem institucional da universidade não pode ser contestada em proveito da suposta legitimidade a ser encontrada em seus corredores e pátios. Vale assinalar, em paralelo com a histórica mobilização recentemente observada no

país, que mesmo aí o povo foi às ruas não por entender que nisso consiste a democracia, mas antes como forma de restaurar, contra o autoritarismo, uma institucionalidade legítima: o direito de voto, os procedimentos institucionais e legais de um processo político genuinamente democrático. Com mais razão, no âmbito universitário — onde não se trata apenas de fazer presentes a vontade e os interesses de todos, mas antes de incluí-los no processo através do qual se buscam os objetivos específicos de uma instituição de natureza singular — a questão da democracia não pode prescindir da afirmação da institucionalidade própria da universidade, de sua lógica e de seus princípios.

Assim, se cumpre reformar a universidade, essa reforma não se fará de maneira aceitável senão com atenção constante para duas exigências. A primeira é a disposição de reconhecer e enfrentar a complexa tarefa de construção institucional que qualquer reforma legítima das estruturas universitárias necessariamente envolverá, ao invés do apego a simplismos como o de falsas “paridades” mecanicamente estabelecidas entre estudantes, funcionários e professores (cuja adoção, se feita de maneira conseqüente, não poderia furtar-se à regra de “um homem, um voto”). A segunda é a de valorizar adequadamente os requisitos de uma carreira docente autêntica (por contraste com a contrafação contida na legislação vigente, cuja continuidade comprometerá de vez o futuro da instituição universitária no país), e reconhecer que os valores nela afirmados, tais como desempenho, qualificação e experiência, terão necessariamente de refletir-se na estrutura administrativa da universidade.

### Recriar a universidade

A causa da universidade pública, no Brasil, está indissociavelmente vinculada ao destino sempre incerto da liberdade. Sem nutrir ilusões e sem subestimar as imensas dificuldades do futuro, temos a esperança de que a nova fase da vida nacional que ora se inaugura, distinguida por amplo consenso quanto ao imperativo de consolidação de princípios democráticos de convivência, poderá encaminhar soluções para muitos de nossos graves problemas.

Reivindicamos do governo que agora se instala a atribuição de adequada prioridade aos problemas da universidade pública. Entendemos que cumpre lutar por um Estado aberto, desburocratizado e submetido a controles democráticos, e que a ele compete a responsabilidade de prover a universidade de parcela decisiva dos recursos necessários ao desempenho apropriado de suas tarefas. Tal desempenho requer, de maneira urgente, que sejam sanadas as enormes deficiências hoje existentes na infraestrutura de serviços e equipamentos da universidade pública e que haja remuneração condizente para os professores e funcionários que nela trabalham. Mas requer também o reexame atento e arejado de variados aspectos da legislação que regula e aprisiona o ensino superior. Criar-se-ão assim as condições para que a universidade, restaurada, possa atrair e reter pessoal qualificado e fiel à sua idéia, à sua razão organizadora. Reconhecemos todos que a produção e a difusão do conhecimento tornaram-se a força propulsora de qualquer nação que pretenda vir a ser autônoma, livre e justa. A universidade pública há de ser instituição-chave a atuar para que essa verdade não se dilua nas declarações retóricas que a afirmam e proclamam.

# Universidade em debate \*

A Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior considera o documento sobre a Universidade Brasileira, elaborado por um grupo de professores de Minas Gerais, dirigido ao Presidente da República, ao Ministro da Educação, ao Congresso Nacional, ao Conselho de Reitores e à ANDES, uma manifestação democraticamente válida de um ponto de vista, embora parcial, sobre o que deva ser o ensino superior e a pesquisa científica no país. Apesar de o documento não ter recebido adesão expressiva por parte dos docentes da própria Universidade Federal de Minas Gerais nem das demais universidades brasileiras, julgamo-lo merecedor de uma resposta criteriosa, seja por respeito aos signatários, seja pelas questões que levanta, algumas das quais pertinentes e atuais segundo nossa avaliação. Entre essas está a defesa da universidade pública, da pesquisa científica, da valorização do trabalho docente e da vida acadêmica. Concordamos ainda com a condenação feita naquele documento à atual estrutura da universidade, responsabilizando a política educacional equivocada desses anos de autoritarismo.

Não podemos concordar, entretanto, com outras opiniões expressas no documento, como aquelas que tratam do movimento docente.

Os signatários do documento, afirmando sua participação no movimento em suas origens, reconhecem explicitamente sua importância, pois "veio a adquirir, por certos aspectos de sua atuação, o caráter de antídoto extremo a contrapor-se, em estado de virtual insurreição, ao processo de liquidação final da universidade pública".

Não podemos deixar de estranhar, portanto, que os autores do documento conhecedores do processo como afirmam, confundam de maneira tão simplória o caráter emergencial que tomou a atuação dos docentes nesse período com o seu significado mais profundo.

Não é verdade que o processo que resultou na formação das associações de docentes e da ANDES tenha, em qualquer tempo, se caracterizado pelo estrito caráter sindical e corporativo conforme afirmam aqueles professores. Um rápido passar de olhos em nossa história recente demonstra a falácia dessa afirmação.

A preocupação do movimento docente com a qualidade da produção acadêmica e com o exercício sério e ético das atividades de ensino e pesquisa está expressa na "Proposta das Associações de Docentes e da ANDES para a Universidade Brasileira" apresentada, já em 1982, ao então Ministro Ludwig. Dela transcrevemos o trecho seguinte:

---

\* Documento elaborado pela diretoria da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), em resposta ao manifesto assinado por professores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - Universidade agora e no futuro. Transcrito do *Jornal do Brasil* de 14/4/85 - Caderno Especial, p.3.

---

“A qualidade do ensino não pode ser pretendida abstratamente, sem dar condições materiais à universidade. O ensino superior de boa qualidade está ligado indissolivelmente à pesquisa, à atividade crítica e criativa. Não cabe ao professor apenas repetir informações em sala de aula e exibir um conhecimento estático e morto. Cabe a ele estudar e elaborar seu conhecimento de forma dinâmica e viva, atualizar-se e avançar na sua área de trabalho, estar disponível aos seus alunos fora das aulas, orientar e participar de pesquisas, realizar experiências originais, escrever artigos, assistir e dar seminários, criticar e expor-se à crítica, participar democraticamente do trabalho coletivo com seus colegas e alunos. É para possibilitar este exercício pleno do magistério superior que os professores defendem um padrão de universidade, não no sentido elitista, mas que exija de todo e qualquer estabelecimento de ensino superior as condições para exercê-lo com dignidade”...

Mais do que uma declaração de intenções, o exposto acima demarcava, já àquela época, o espírito de uma prática institucional do movimento docente, concretizado na realização de dois Simpósios nacionais sobre a reestruturação da Universidade – em 1982, em Belo Horizonte e em 1983, no Rio de Janeiro. Destes eventos participaram e contribuíram com suas opiniões nomes como o de Paulo Sérgio Pinheiro, José Henrique dos Santos, José Leite Lopes, Luís Antônio Cunha, Dalmo Dallari, Rogério Cerqueira Leite, Jean-Claude Bernadet, José Arthur Giannotti, Luís Pinguelli Rosa, entre outros.

A ANDES fez publicar e divulgou o livro “O Público e o Privado: O Poder e o Saber”, contendo a íntegra desses debates e, não se limitando a isto, vem realizando outros encontros onde são discutidos assuntos de relevância para a vida universitária, como por exemplo, a avaliação do trabalho acadêmico, o financiamento do ensino e pesquisa, etc.

Este esforço teria sido vão, contudo, caso permanesse restrito ao proselitismo. A ANDES e as AD's conseguiram este fato raro entre nós de realizar na prática o que propunham na teoria.

Em todas as pautas de reivindicação encaminhadas ao MEC, desde 1980, temos apresentado pontos que visam a muito mais do que a defesa dos interesses estritamente corporativos da categoria. Houve greves, como aquela realizada em 1982, em que pouca ou nenhuma vantagem de ordem salarial foi sugerida pelo movimento. Em contrapartida, evitamos a ofensiva final do Ministério sobre a universidade pública, ao divulgarmos e neutralizarmos os famosos “documentos secretos”, os avisos ministeriais 473 e 474, que, transformados em projeto de Lei, seriam, em seguida, enviados ao Congresso Nacional. Em 1983 e 1984, outras iniciativas do Governo com a mesma proposta política dos “documentos secretos” de 1982, como o projeto MEC/CRUB e o projeto Caio Tácito, foram também rechaçadas pelo movimento docente.

Causa-nos espanto o fato de os colegas de Minas Gerais, signatários do documento, não terem sido capazes de perceber dois fatos tão simples: primeiro, as campanhas da ANDES e das AD's nunca foram exclusivamente sindicais e corporativas e, segundo, numa universidade apossada, a luta por melhores condições de remuneração e de trabalho confundem-se com a luta em defesa dela própria. Sem condições de trabalho não há produção acadêmica (ou qualquer outra); sem salário digno, os melhores profissionais evadem-se do trabalho docente.

Outra inverdade existente no documento publicado pelo JB encontra-se nas acusações feitas ao movimento quanto à “destruição da carreira docente, quando teríamos coonestado o plano de carreira decretado pelo MEC em 1980”.

Ainda aqui, os signatários demonstram surpreendente desinformação para quem, como afirmam, participou do movimento.

Não é verdade que nos caiba responsabilidade pela destruturação da Universidade que foi produzida em virtude das distorções da carreira docente implantada pelo MEC.

Ao assumir o MEC, o Ministro Rubem Ludwig decretou uma reestruturação distorcida da carreira docente como forma de tentar terminar com nossa 1ª greve nacional sem conceder-nos o reajuste salarial pretendido nem tampouco enviar o projeto Portela ao Congresso. Em momento algum pedimos promoções indiscriminadas de professores. Se alguma culpa nos cabe está em não termos conseguido acumular forças suficientes para barrarmos a iniciativa do Ministério. Nisso, porém, estamos em companhia dos signatários do documento de Minas.

Estas ressalvas apenas são feitas para recolocar as coisas em seu devido lugar. Não nos move o sentido de polêmica, mas jamais concordaremos em retirar do movimento docente a autoridade que conquistou na luta como canal institucional para uma verdadeira reestruturação da universidade. Ninguém mais do que a ANDES e as AD's tem autoridade política e moral para reivindicar este papel.

É nessa qualidade que nos permitimos apontar agora algumas omissões graves do documento publicado pelo JB.

Em primeiro lugar, é de notar-se ausência no documento de referências aos processos de privatização interna das universidades públicas. Esse processo, em pleno desenvolvimento nas universidades brasileiras, é apresentado geralmente como alternativa para a crise financeira das mesmas. Na prática, acabará por transformar a universidade pública numa agência de prestação de serviços segundo a lógica do mercado.

É surpreendente que os signatários, que se propõem defensores da universidade pública, se caem diante desse processo que está transformando instituto de pesquisa em suportes para fundações privadas, grupos de pesquisa em agência de prestação de serviço, professores e pesquisadores em empresários uns, outros em empregados de seus próprios colegas. Tudo isso sem qualquer controle acadêmico, sem qualquer projeto institucional. Os critérios acadêmicos sucumbem diante dos critérios de mercado; quem tem o dinheiro (leia-se o acesso às linhas de financiamento) tem o poder real.

Ao não se manifestar sobre este processo, os signatários do documento levam-nos a supor que o seu entendimento sobre o caráter público da universidade refere-se apenas ao seu sentido formal e restrito de universidade estatal e não ao que deveria realmente significar: espaço político em que o exercício da cidadania garante os mecanismos de controle democráticos.

Nossa suposição reforça-se quando verificamos que o documento é pobre, sofrível mesmo, na discussão sobre a avaliação de produção acadêmica. Por outro lado, insurge-se com vigor sano contra o "assembleísmo" que supõe nivelar os talentos e as competências, subordinando-os às "santificação das maiorias" (sic).

Como explicar esse repúdio ao espírito das assembleias? Nossos colegas deveriam saber que o princípio básico das assembleias é o da palavra ganhar o domínio público. Desde sua origem na Grécia, a reunião dos cidadãos em assembleia na Ágora — a praça pública — supunha a subordinação do poder à argumentação — a palavra — e à discussão pública. O princípio da Assembleia consagra autoridade da Argumentação e não argumentação da Autoridade, e isso se deve ao seu caráter de domínio público.

Ora, sabemos todos que os 20 anos de governo que infelicitaram o país geraram seus próprios mecanismos de avaliação e criação de "notáveis". Aqueles mais chegados aos lobbies do poder, aqueles que por vias transversas detinham as fontes de financia-

---

mento, aqueles outros que por força dos privilégios corporativos e dos apadrinhamentos chegaram ao controle da estrutura universitária.

Esse castelo de cartas da incompetência travestida de notoriedade começou a ruir exatamente a partir do momento em que o movimento docente iniciou a sua luta pela democratização da universidade e pelo ensino público e gratuito.

Voltar baterias contra as assembléias e o movimento docente é desqualificar o princípio do controle público e democrático do trabalho acadêmico de ensino, pesquisa e extensão. É mais do que isso; é sancionar os mecanismos elitistas herdados ao velho regime.

A ANDES e as AD's não querem substituir-se à estrutura da Universidade; nem querem substituir a competência — a real — pelo "espírito assembleísta". Não abrimos mão, entretanto, de três pontos de vista fundamentais: primeiro, a universidade é uma **instituição oficial**, subordinada, portanto, ao aparelho do Estado; segundo, este Estado — ainda não tão democratizado como gostaríamos — continua sendo um Estado de classe. A dominação política não desapareceu com a "Nova República". Este é o "Estado de toda Nação"; nem todos os interesses estão representados na Aliança Democrática — conservadora no Poder; terceiro, num Estado democrático ou numa ditadura a **autonomia** dos movimentos sociais frente aos aparelhos de Estado é o penhor de sua força política. Na democracia, aliás, é a sua própria garantia.

Na mesma medida em que não queremos nos substituir à estrutura universitária, não queremos nos diluir nela. Porque junto queremos um Estado e uma universidade democrática, lutaremos por manter a **autonomia** da representação docente e por torná-la cada vez mais um canal de expressão dos interesses de todos os docentes, seja no plano sindical, seja no plano institucional.

Não podemos concordar com a concepção implícita do documento em questão, segundo a qual o movimento docente deveria deixar aos profissionais da universidade a tarefa de reconstruí-la. Isoladamente, esses profissionais não representam senão a si próprios. O movimento docente representa a coletividade dos profissionais da universidade. Nesse sentido, todos os docentes e pesquisadores encontram na ANDES e nas AD's seu canal de expressão social e não individual.

Seria falso opor os profissionais da universidade um movimento docente. Nomes de renomado reconhecimento acadêmico como Antônio Cândido, Clodovaldo Pavan ou Luís Pinguelli Rosa conviveram, atuaram lado a lado com jovens docentes. Insistir nessa oposição equivale substituir os mecanismos de controle e avaliação democráticos que se deseja para a universidade pelos velhos mecanismos de clientelismo existentes em seu interior. É o mesmo que preterir a competência real pelos critérios de notoriedade do autoritarismo.

O espaço institucional da ANDES e das AD's é real e legítimo e seria infantilidade esperar que dele o movimento abrisse mão. Ao contrário, esperamos que esse espaço se alargue para que se opere a transformação democrática que a universidade necessita com urgência.

Longe de entendermos como descabidas as opiniões emitidas pelos colegas de Minas — mesmo delas discordando em parte — esperemos vê-las debatidas e esclarecidas. Para tanto, contamos com a contribuição dos mesmos no amplo debate que o movimento docente está convocando sobre a reestruturação da universidade, o qual culminará, em meados do decorrente ano, no detalhamento da proposta da ANDES e das Associações de Docentes para ensino superior no Brasil. Rio de Janeiro, 27 de março de 1985.

# Linhas de atuação do INEP (Seminário)

*Novos tempos... novos rumos. Foi com esta idéia que a Diretora-Geral do INEP, Professora Vanilda Paiva, reuniu, em 15 de abril p.p., personalidades representativas da comunidade acadêmica, lideranças políticas, administradores e técnicos, com a finalidade de, em seminário, discutir e delinear a atuação do Órgão face às novas perspectivas e conseqüente necessidade de redefinição do seu importante papel em relação à pesquisa educacional. Transcreve-se, a seguir, as exposições e os debates que tiveram lugar durante o desenrolar do evento.*

## ABERTURA

### Palavras da Professora Vanilda Paiva

Estamos dando início a uma reunião programada pelo INEP com o objetivo de discutir as suas linhas de atuação para o futuro próximo. Gostaria de agradecer a presença dos meus colegas profissionais da área de educação, vários deles ligados a universidades e instituições de pesquisa de diversas partes do País, muitos em cargos executivos no setor educacional de estados e municípios, alguns ligados ao Legislativo em seus diversos níveis, que aqui vieram atendendo ao nosso convite para esta discussão a respeito das orientações que deverão estar presentes na definição de uma nova política para o INEP.

Dito isto, gostaria de convidar para compor a mesa a Professora Guiomar Na-

mo de Mello, Secretária Municipal de Educação de São Paulo, o Deputado Godofredo de Silva Pinto, da Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, a Vereadora Gladys Mandelli, da Câmara Municipal de Porto Alegre, o Dr. Jacques Veloso, Secretário de Articulação e Estudos de Planejamento da Secretaria Geral do MEC, e, finalmente, a Professora Aparecida Joly de Gouveia, decana dos nossos pesquisadores na área de educação.

Antes de passar a palavra ao Secretário-Geral do Ministério, Dr. Everardo Maciel, gostaria de assinalar que, para mim, constitui uma grande honra e uma enorme responsabilidade assumir a direção do INEP neste momento da vida nacional.

O "velho" INEP, aquele que funcionou como centro gerador de idéias e propostas para a política educacional do País, que serviu como uma espécie de órgão-matriz do próprio Ministério enquanto a estrutura deste era pouco diferenciada e pouco complexa, esteve por muitos anos sob a orientação de Anísio Teixeira, quando este retornou de seu exílio voluntário na Bahia ao findar o período ditatorial.

Neste momento, quero ressaltar que não chego aqui sozinha; não assumo a direção do INEP apenas em meu nome pessoal. Aqui chego com parte de uma geração de educadores que se formou nas últimas décadas, à margem do poder, e com a qual compartilho não apenas uma determinada visão dos problemas educacionais, mas também ideais mais amplos e compromissos de caráter político e social.

É como membro desta geração, em sintonia com seus anseios e vinculada à maior parte de seus representantes por profundos laços de amizade e respeito profissional, que aqui estou.

Por isso mesmo, a orientação da nova administração deverá refletir as posições de consenso que se foram sedimentando neste grupo, ao longo dos anos, enriquecidas pelo debate atual. Neste debate, porém, deverão estar presentes, além do grupo referido e dos professores em geral, entidades ligadas ao magistério e representantes dos diversos segmentos da sociedade. Estarão também presentes — e este seminário é um instrumento desta política — os pesquisadores e funcionários da Instituição, que deverão trazer a todos nós a sua visão dos problemas do INEP e das possibilidades institucionais, abrindo-se, desta maneira, canais para uma gestão mais democrática do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

Feitas estas considerações, passo então a palavra ao Secretário-Geral do MEC, Dr. Everardo Maciel.

### Palavras do Dr. Everardo Maciel

Senhores Parlamentares, Deputado Godofredo da Silva Pinto e Vereadora Gladys Mandelli; Senhora Secretária de Educação do Município de São Paulo, Professora Guiomar Namó de Mello; meus colegas dirigentes do Ministério da Educação; senhores pesquisadores convidados...

Pediu-me o Senhor Ministro que dirigisse aos senhores, neste instante, breves palavras, saudando-os em nome deste Ministério e ressaltando, antes de tudo, a disposição que temos todos, aqui assinalada e aqui concretizada, de promover a pesquisa como instrumento que possa orientar a política educacional que se pretende seja adotada por este Ministério.

Mas, muito mais do que simplesmente procurar ressaltar e relevar o papel da pesquisa, temos algo adicional em que, neste momento, queremos insistir. É de que tu-

do isso não só possa representar uma boa fundamentação técnica, uma boa fundamentação científica, mas represente, sobretudo, a participação da sociedade na construção da política educacional brasileira. Neste momento, este seminário tem um sentido muito especial e muito particular, qual seja o de ouvir a comunidade de intelectuais, de profissionais, de acadêmicos ligados aos setores educacionais, pois a participação começa precisamente naquele segmento que, por ser o mais próximo da educação, pode oferecer subsídios à construção, como disse, de uma eficiente política educacional. Tenho portanto de insistir naquela disposição já manifestada pelo Ministro Marco Maciel: reunir todo o esforço possível no sentido de assegurar educação para todos, assegurar o acesso à escola, especialmente de 1º grau, vale dizer, promover a universalização do ensino de 1º grau.

Mas nada disso será conseqüente, será eficaz, se não contar com o respaldo da comunidade científica, que pode oferecer idéias para a construção dessa política educacional. Portanto, a todos desejo um bom proveito neste seminário, esperando que, ao final desta reunião, a qual será encerrada pelo Ministro Marco Maciel, possamos efetivamente recolher as contribuições que julgamos adequadas à educação brasileira. Passo a palavra, então, à Professora Vanilda Paiva, que irá dirigir os trabalhos... Muito obrigado.

A Professora Vanilda Paiva — Para dar início à discussão, propriamente, das linhas de atuação do INEP, gostaria de fazer algumas colocações preliminares que refletem a minha maneira de enfocar a Instituição. Tenho aqui sete pontos que gostaria de abordar.

Em primeiro lugar, tenho muito claro que as funções preenchidas pelo INEP há 40 anos são bastante diversas daquelas que ele pode preencher ou deve preencher nos dias de hoje, em virtude não somente da enorme diferenciação pela qual passou

o Ministério nas últimas décadas, mas também da existência de outros centros de pesquisa em educação que não existiam anteriormente, centros esses frequentemente ligados hoje a programas de pós-graduação.

É possível que a orientação do INEP nos últimos anos, no sentido de tornar-se um órgão incentivador e financiador de pesquisas no setor, tenha considerado esses dados. Apesar disso, acredito que, sem deixar de atender as solicitações de apoio e financiamento de pesquisas propostas por investigadores individuais e por instituições, o INEP deverá retomar uma de suas funções tradicionais, ou seja, a realização, com mais intensidade e independência do que no passado, ou pelo menos no passado recente, das pesquisas que a própria Instituição definir como pertinentes. Para tanto, será necessário reorientar parte das atividades de seus funcionários, promover sua reciclagem e gestionar a criação de um corpo estável e amplo de pesquisadores.

Em segundo lugar, sabemos também que o INEP realiza pesquisas por solicitação de outros organismos do MEC. Seria necessário analisar com mais detalhe as pesquisas que tiveram esta origem, as razões pelas quais elas foram solicitadas, bem como seus resultados práticos. No meu modo de ver, a retomada da pesquisa pela Instituição deverá ocorrer em função de prioridades definidas, tendo como meta participar da formulação de uma política nacional de educação, definição que deverá resultar tanto das demandas das diferentes áreas e instâncias do Ministério, quanto da comunidade acadêmica e demais setores interessados na questão educacional. A recuperação da função política da Instituição está profundamente ligada à sua capacidade de se redirecionar no sentido da pesquisa interna.

A pesquisa interna ou aquela demandada pelo INEP a outras instituições, por sua vez, não poderá estar desvinculada da realização de seminários nacionais que

abordem as temáticas relevantes e urgentes, até mesmo para que as propostas políticas surjam do resultado das pesquisas em íntima conexão com aquilo que pensam os profissionais dedicados a cada um dos problemas específicos tratados.

Neste sentido, o INEP deverá constituir-se como um centro catalisador do pensamento educacional no País, com reflexos diretos e imediatos sobre as pesquisas que realize. Portanto, os seminários promovidos pela Instituição não deverão visar apenas a atender as necessidades de seus periódicos. Seus produtos deverão servir como alimento a suas publicações, é certo, mas sua realização deverá estar a serviço principalmente da geração de idéias e propostas que possam ser expressas em política concreta a ser sugerida ao setor educacional.

De acordo com entendimentos realizados com o Ministro da Educação, o INEP deverá dedicar boa parte de suas energias, no ano de 85, à promoção destes eventos, dos quais deverão surgir grupos mais estáveis e capazes de trabalhar o material e as idéias neles levantadas, de modo a dar-lhes um sentido prático imediato, ou seja, transformá-las em propostas objetivas para reforma da educação nacional. Alguns temas já foram por nós identificados e deverão ser aqui discutidos.

Em quarto lugar, a redefinição do INEP deverá provocar modificações importantes no que concerne ao fomento e financiamento de pesquisas. É preciso um esforço especial no que tange aos recursos, pois tem pouco sentido dar ênfase ao fomento numa instituição com um orçamento muito restrito e que atinge apenas cerca de 30% dos níveis de 1983.

À margem, porém, deste fato, é preciso também promover uma avaliação do resultado das pesquisas fomentadas e financiadas, procurando nelas identificar contribuições reais que possam ser de utilidade na reorientação do nosso sistema de ensino, resgatando assim a relevância social das mesmas. Esta avaliação certa-

mente contribuirá para que o INEP seja, por um lado, mais seletivo em relação aos projetos a ele apresentados e, por outro, mais generoso em relação aos bons projetos, gerando condições para que eles possam chegar a bom termo. Isto significa colocar em prática uma política centrada sobre a qualidade e radicalmente oposta à pulverização dos recursos. Implica também a criação de uma assessoria permanente, definida de comum acordo entre o INEP e os demandantes, com o propósito de contribuir para um melhor andamento dos projetos aprovados.

Somente na medida em que logremos montar um corpo estável de pesquisadores de alto nível ou de reorientar os recursos no sentido da assessoria, teremos condições também para redirecionar a demanda. Seria desejável que esta demanda derivasse, ao menos em parte, de cursos propiciados por nós em diversas partes do País, a partir dos quais deveriam ser montados projetos e definidos os seus assessores.

Em quinto lugar, ao lado das pesquisas e seminários centrados sobre a temática propriamente pedagógica e com o objetivo prático de contribuir diretamente para a formulação da política educacional, deverá o INEP, na minha maneira de ver, revitalizar, por exemplo, as áreas de "Educação e Ciências Sociais", "Mulher e Educação", "Negritude e Educação", temas que precisam ser tratados com mais fôlego, do mesmo modo que outros cuja relevância transcende a questão propriamente pedagógica. Tal revitalização deverá contribuir para que esta Casa volte a ser um espaço de real intercâmbio entre a intelectualidade em geral e aquela fração ligada às questões educacionais.

Só combateremos o ranço do preconceito contra o setor educacional promovendo um maior intercâmbio e diálogo entre os intelectuais do setor e as demais parcelas da intelectualidade no bojo de um amplo debate nacional em que se coloque a questão educacional, educativa,

no seu devido lugar e permita perceber a sua importância para a vida política, social e econômica do País.

Em sexto lugar, reconstruir a influência da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* no seu meio específico, ampliar o raio de penetração do *Em Aberto* e fomentar a atividade editorial da Instituição são objetivos que pressupõem um esforço decisivo no sentido de assegurar não somente a sua qualidade, mas também a sua distribuição ampla e eficaz — fazer com que as revistas cheguem ao seu público. A nova orientação do INEP supõe o seu fortalecimento como centro editor. Criar um periódico capaz de atingir diretamente o professor, com orientações práticas, ao mesmo tempo em que fazer reviver a revista *Educação e Ciências Sociais* são idéias a serem por nós trabalhadas neste Seminário.

Finalmente, no que concerne às bibliotecas do INEP, desfalcadas em seu acervo por decisões tomadas há cerca de 15 anos, é preciso fazer um esforço de recuperação, mesmo que, para isso, seja necessário não apenas conseguir recursos para sua ampliação e atualização, mas também para recuperar, pelo menos em microfilmes, tudo aquilo que já fez parte do seu acervo e se perdeu ou foi doado. A reorganização do arquivo do INEP, com a ajuda possível do Arquivo Nacional, deverá constituir uma das metas da nova administração, bem como a completa revisão do Sistema de Informações Bibliográficas em Educação, Cultura e Desportos e a rede montada em função de tal sistema. Bem, essas seriam algumas orientações gerais que eu coloco aqui como ponto de partida para a discussão a respeito das orientações que deverão estar presentes na vida do INEP nos próximos anos...

Propostas alternativas sobre a organização do seminário seriam recebidas de muito bom grado. Em princípio, porém, foi pensado que os nossos companheiros pesquisadores e funcionários da Casa deveriam ser os primeiros a colocar seus pro-

blemas e manifestar sua opinião sobre as questões internas e sobre o que pensam como deveria ser o INEP que temos, ensinando-nos, talvez, a oportunidade de renovar e de rever. Com essa finalidade, pedimos aos funcionários que se organizassem de alguma maneira, delegando a um deles, em cada um dos cinco setores, a tarefa de apresentar aos presentes os resultados de uma reflexão conjunta a respeito do seu próprio trabalho. Minha proposta inicial seria a de que ouvíssemos cada um desses representantes do corpo de funcionários e pesquisadores, e, posteriormente, passássemos a uma discussão mais geral em relação aos objetivos da Instituição.

Se estão de acordo, eu passaria então a chamar os encarregados dessa exposição, representantes de cada um dos grupos, sendo o primeiro o Senhor Carlos Avancini Filho, da área de planejamento e administração.

## 1º EXPOSITOR

### Carlos Avancini Filho

Inicialmente, gostaria de dizer qual seria a função da Diretoria de Planejamento ou, pelo menos, qual tem sido a função da Diretoria de Planejamento nesses últimos anos.

A Diretoria de Planejamento e Administração do INEP tem como objetivo assessorar a Direção Geral no planejamento, em forma sistêmica, das atividades que envolvem todas as unidades deste Instituto. Compete, portanto, a esta Diretoria, apoiar as ações de planejamento e coordenar as atividades administrativas necessárias à sua execução e, assim, orientar e consolidar a programação física e financeira do INEP, bem como acompanhar e controlar o seu desenvolvimento.

Esta posição permite conhecer de perto algumas das dificuldades que este Órgão enfrenta no cumprimento de suas

funções. Entre as dificuldades de ordem administrativa destacam-se, de um lado, a estrutura interna do Órgão — o regimento — e a carência de pessoal técnico qualificado — política de pessoal —, aspectos que devem ser abordados posteriormente pela Diretoria de Pessoal, e, de outro lado, a insuficiência de recursos financeiros.

Os recursos com os quais o INEP conta para o desenvolvimento de sua programação no decorrer de 1985, após as contenções, é aproximadamente 17% superior àqueles com os quais contou para o desenvolvimento de sua programação em 1984. Isto quer dizer que, embora a inflação tenha sido exorbitante neste período, o orçamento do INEP cresceu apenas 17%, o que compromete consideravelmente a programação do Órgão, ensejando a limitação de custo por pesquisa e o cancelamento de atividades fundamentais para o atingimento dos objetivos constantes da programação desse Instituto.

É necessário que haja uma conscientização daqueles que são responsáveis pela administração dos recursos públicos dentro do Ministério sobre a importância da pesquisa educacional. Que, a partir de agora, se possa contar com recursos que permitam ao INEP, efetivamente, transformar-se na matriz do pensamento educacional no Brasil.

Entre as dificuldades de ordem técnica destaca-se a carência de mecanismos que permitam conhecer a produção, a nível nacional, de estudos e pesquisas educacionais em desenvolvimento, o que prejudica consideravelmente o coroamento da finalidade maior deste Órgão, que é a de coordenar a formulação e a implementação da política ministerial de pesquisa educacional. Neste sentido, a Diretoria de Administração e Planejamento instituiu um grupo de técnicos da área de informática que desenvolve no momento um sistema de informações gerenciais. Este sistema se constitui de programas voltados para a pesquisa, para a documentação e informação, e para a administração.

O programa voltado para a pesquisa deverá fornecer informações sobre instituições produtoras de pesquisas, pesquisas concluídas e em andamento e pesquisadores. No programa voltado para a documentação e informação, o sistema prevê o controle do acervo bibliográfico, o atendimento ao usuário e o banco de bibliografias. Finalmente, no programa voltado para a administração, o sistema prevê o controle de material, de patrimônio, de diárias e de passagens aéreas. Esta é uma das medidas, acredito, que seriam necessárias ao fortalecimento dessa função do INEP.

São estas, então, em linhas gerais, algumas das atividades e preocupações da Diretoria de Planejamento.

A Professora Vanilda Paiva — Representando a área de pesquisa, falará, a seguir, a pesquisadora Maria Laís Mousinho Guidi.

## 2º EXPOSITOR

### Maria Laís Mousinho Guidi

Minha tarefa não é fácil, depois da exposição muito objetiva da Diretora do INEP, professora Vanilda Paiva, que muito bem focalizou e identificou os problemas de pesquisas do INEP, realçando as novas perspectivas, que nos trazem otimismo e nos encham de esperanças.

Este depoimento do grupo de técnicos da Coordenadoria de Estudos e Análises representa o primeiro documento na perspectiva de uma abertura para o INEP depois de uma experiência de 20 anos marcados por muitos momentos de luta contra a extinção do Órgão. Durante esse período foram sacrificados o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, os Centros Regionais de Pesquisa e proibidos de circular dois números já prontos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos — o 134 e o 136.

A atividade-fim do INEP — a realização da pesquisa educacional — sofreu, progressivamente, um declínio de produção que terminou em seu congelamento total. A prática da pesquisa no INEP foi substituída por uma política de financiamento de projetos de pesquisas e experiências educacionais que seriam desenvolvidos por outras entidades, em sua maioria universidades com pós-graduação, com a alegação de que “o lugar da pesquisa é na Universidade”.

Não iremos discutir aqui a validade da justificativa. Há pontos importantes a falar, pontos estes que representam a vivência do grupo a que inicialmente me referi e do qual sou porta-voz, dentro do meu enquadramento pessoal.

Se da percepção nascem as idéias, os intelectuais aqui presentes poderão colaborar e dar força para que uma nova política de pesquisa do INEP, a nível nacional, realmente se efetive. Neste sentido, há a necessidade de uma redefinição do papel do INEP, resgatando suas atribuições como órgão de pesquisa, a fim de assumir a coordenação da política de pesquisa do Ministério da Educação. Esta atribuição tem a força do regimento interno vigente — Portaria Ministerial nº 612, de 12 de novembro de 1981 —, em cujo artigo 1º consta: “O INEP tem por finalidade coordenar a formulação e implementação da política ministerial de pesquisa educacional, cultural e desportiva; assegurar a realização de estudos e pesquisas necessários ao desenvolvimento da educação, cultura e desportos...”

Fato concreto tem sido a dificuldade de realizar esta coordenação, mesmo apenas a nível ministerial. É sabido que quase todas as secretarias-fim do Ministério da Educação desenvolvem pesquisas mascaradas sob o nome de projetos, pacotes, pesquisa institucional, etc.; tem acontecido também que pesquisas financiadas pelo INEP recebam financiamentos de outros órgãos do Ministério.

A atividade de órgão coordenador da pesquisa educacional requer, por si, pessoal qualificado, como tão bem falou aqui a Professora Vanilda, ou seja, pesquisadores de diferentes campos das ciências da educação. Para isto deverá ser revigorada a carreira de pesquisador do INEP, hoje praticamente inexistente, de modo a permitir condições de trabalho adequadas, regime de remuneração satisfatória, perspectivas de ascensão funcional compatibilizadas com os princípios que alicerçam a política governamental de recomposição de equipes de alto nível.

Deve ser mencionado aqui o esvaziamento por que tem passado a lotação do pessoal do INEP, visto que, em 1975, por ocasião da reclassificação de cargos pelo antigo DASP, havia 24 vagas de pesquisador que estão hoje limitadas a apenas três. Isto é desalentador na perspectiva com que se deparam os jovens com qualificação de mestrado e/ou doutorado que se encontram em subempregos.

Ora, investimento e esforço devem ser feitos no sentido do restabelecimento de vagas na carreira de pesquisador, pela importância que a pesquisa educacional e social tem por subsidiar a política de educação no País. Assim, também, o acompanhamento técnico de projetos de pesquisa deve caber a pesquisadores qualificados na mesma área dos respectivos projetos.

O pesquisador, em geral, reclama por uma análise crítica de seu trabalho, e o parecer deve atender a esta dimensão.

Por outro lado, a formação de pesquisadores, mesmo sendo tarefa primordial das universidades, só se completará a longo prazo, depois de um treinamento rigoroso de pensar criativo e independente, para chegar a soluções originais em benefício da educação. Assim, deve o INEP realizar, tanto a curto como a longo prazo, programas de pesquisa — alguns já definidos pela diretora do INEP —, não só pesquisas pedagógicas, mas abrangendo os grandes ramos das Ciências Sociais, como

Antropologia, Sociologia, Economia, Filosofia, etc., uma vez que a educação para o desenvolvimento abraça o estudo dos grandes problemas sociais. São palavras do Ministro Marco Maciel, no compromisso da Aliança Democrática: “O compromisso com a Nação determina o reconhecimento da capacidade de cada região na formulação de soluções mais adequadas ao seu processo de desenvolvimento.”

Para isso, a formulação de uma política de pesquisa educacional requer grande discernimento de seus dirigentes, porque seus resultados muitas vezes não são imediatos. A política de financiamento, com sistema de convênios ou contratos de curta duração e de renovação penosa e demorada, tem levado muitas instituições a crises periódicas sérias. Pressões sobre o tempo de duração de projetos de pesquisa têm levado, em muitos casos, ao desperdício de recursos com projetos estereis, medíocres e oportunistas. Na definição das políticas de pesquisa, faz-se necessária a articulação com as secretarias-fim e a SEPLAN/MEC, sendo o INEP o mediador entre a comunidade acadêmica, que vive e pensa a educação, e os órgãos decisores da política educacional a nível nacional, estadual e municipal, a fim de que os nossos trabalhos possam chegar até ao nível do professor.

Seria importante que o INEP participasse da definição dos termos dos acordos internacionais em que estiver envolvido. Pelo que é do nosso conhecimento, no acordo MEC/BIRD, por exemplo, o INEP apenas recebe e cumpre instruções.

Com referência ao Comitê de Pesquisa do INEP — composto por sete membros —, cuja função é avaliar projetos de pesquisas para as quais foi solicitado financiamento, seria importante que fossem discutidas sua constituição e atribuições.

Finalizando, para que o INEP exerça sua função de órgão coordenador da pesquisa educacional, faz-se necessário manter o setor de pesquisa trabalhando em colaboração permanente com os setores

de documentação, informação, editoração e divulgação, estimulando o intercâmbio com os centros produtores de pesquisa.

Agradecendo o apoio das autoridades e colegas aqui presentes, queremos externar a nossa confiança no governo da Nova República, esperando que seja implantada uma política firme e estável de atividades de pesquisa em Educação e Ciências Sociais, decisiva para o desenvolvimento de nosso País com autonomia e independência. Muito obrigada.

**A Professora Vanilda Paiva** — Teremos agora a palavra da Professora Sílvia Maria Galliac Saavedra, da Coordenadoria de Editoração e Divulgação.

### 3º EXPOSITOR

**Sílvia Maria Galliac Saavedra**

Não será absurdo considerar a Documentação como um instrumento de formação da consciência nacional, porque ela permite a preservação dos vários momentos históricos da criação humana, tornando-se a memória que realimenta a fermentação de idéias. A difusão das idéias educacionais ajuda a formar a consciência nacional em torno dos problemas na área, tendo a Documentação e Informação o papel fundamental de divulgar as idéias que possam contribuir para a melhoria educacional, papel esse de grande importância social e política.

A Coordenadoria de Editoração e Divulgação (COED) nasceu da Seção de Publicações da antiga Coordenadoria de Documentação e Informação (CODI), hoje transformada em Diretoria de Documentação e Informação (DDI). Entre as atribuições da COED estão as de editar as publicações do INEP — periódicas e não periódicas —, divulgar as informações relativas às atividades do Órgão e administrar a distribuição das publicações e demais produtos do INEP.

Não perdendo de vista a finalidade maior do INEP e a necessidade da informação para os que atuam na área educacional, a COED mantém firme a convicção de que é muito importante a experiência editorial em educação, considerando que o livro e o periódico, em particular, constituem, ainda, o principal suporte de divulgação da produção científica dos educadores.

Dada a amplitude das atividades e a complexidade do processo editorial, é preciso que haja organização e funcionamento do setor coerentes com o nível de qualidade desejável na edição dos trabalhos, que possa ser considerada representativa na área, possibilitando, também, sua efetiva contribuição.

No entanto, a Coordenadoria de Editoração e Divulgação do INEP vem enfrentando, desde a sua criação, os problemas mais diversos, o que nos faz julgar ser necessário não apenas o esforço de sua equipe, mas também um esforço institucional no sentido de proporcionar condições adequadas ao desempenho do setor, o que facilitará o alcance das finalidades do Órgão relativas à divulgação de informações de interesse e de importância para a educação.

Assim sendo, podemos colocar como principais necessidades para o desenvolvimento das atividades da COED:

1. Estabelecimento de uma política editorial consoante com as novas perspectivas de atuação do INEP, de acordo com a proposta da nova Direção;

2. Composição de um Comitê Editorial do INEP, cuja competência atenda todas as publicações a serem editadas, visto que, atualmente, só temos oficializado o Comitê Editorial da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e para as demais publicações contamos com a colaboração dos colegas da própria DDI e da Diretoria de Estudos e Pesquisas;

3. Redefinição de critérios de destinação de recursos financeiros, humanos e

materiais correspondentes às reais necessidades do setor, assegurando, assim, a viabilização das atividades, já que a parcela destinada à Documentação e Informação é pouco expressiva, tomando impossível acompanhar o aumento dos custos dos serviços técnicos que temos que executar e dos quais temos que dispor;

4. Definição de mecanismos que permitam ampla divulgação das publicações junto à sua clientela e ágil atendimento à demanda dos usuários (talvez convênios com editoras universitárias ou distribuidoras);

5. Adoção de uma política de valorização de recursos humanos que envolva tanto níveis salariais compatíveis com a competência técnica da equipe, quanto oportunidades de participação em cursos e seminários como forma de atualização e aperfeiçoamento, necessários ao desempenho das funções. Muito obrigada.

A Professora Vanilda Paiva — Pelo Centro de Informações Bibliográficas, falará Maria da Glória Carvalho Rainó.

#### 4º EXPOSITOR

Maria da Glória Carvalho Rainó

Boa tarde. Vamos falar agora sobre uma área muito esquecida, que é o SIBEC/ CIBEC.

O CIBEC, Centro de Informações Bibliográficas do MEC, foi idealizado pelo INEP para ser o núcleo de um sistema nacional de informação em educação, cuja denominação e competência foram definidas pela Secretaria Geral do Ministério durante a gestão do Ministro Rubem Ludwig.

Originado da fusão de antigas bibliotecas de órgãos do MEC-INEP, CEDATE, SESU SEED, SEPS, CAPES e DDD —, o CIBEC tem, além das funções desempe-

nhas por um centro de documentação, as seguintes:

- organizar e abrigar o Arquivo Histórico do INEP;

- ser depositário de todo material gerado pelo Ministério da Educação, em Brasília;

- tratar a informação legislativa da área da educação, desde 1808;

- alimentar o banco de dados do sistema nacional de legislação criado pelo Senado Federal — PRODASEN;

- alimentar a Bibliografia Brasileira de Publicações Oficiais, por parte do MEC; e

- elaborar a Bibliografia Brasileira de Educação, editada pelo INEP desde 1953.

Para atender a essas atribuições, necessitamos de:

- análise de critérios na destinação de recursos financeiros, a fim de possibilitar a atualização de acervo, em especial as coleções de periódicos, iniciadas algumas desde o século passado, e suprir, também, as necessidades materiais do Centro;

- uma política de recursos humanos que permita o devido treinamento de pessoal e a formação de um quadro apropriado às funções propostas pelo CIBEC;

- instalações adequadas em local de fácil acesso, dentro dos padrões normais de ventilação e iluminação, para o desempenho dos trabalhos e conservação do material bibliográfico (para os que estão chegando aqui pela primeira vez, informo que funcionamos no subsolo do anexo);

- a necessidade de consolidação do SIBEC — Sistema de Informações Bibliográficas em Educação, Cultura e Desportos, de cujas decisões depende a organização do próprio CIBEC, uma vez que ele se constitui em unidade central do sistema;

- e, o que é fundamental, uma estrutura organizacional que estabeleça a correta distribuição de atribuições e permita situar, de maneira definida, setores como, por exemplo, o Arquivo Nacional e o Arquivo Histórico, cuja organização foi

iniciada e mantida através de contrato, estando, hoje, parcialmente paralisada devido ao término do referido contrato.

De acordo com a sua estrutura, o SIBE, além da unidade central (CIBEC), é formado por unidades regionais: Fundação Carlos Chagas, Fundação Joaquim Nabuco, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e duas unidades especializadas — CENAFOR e Escola Superior de Guerra.

Além das funções de coordenador da rede, o Sistema responde pelo preparo do Thesaurus Brasileiro de Educação e, na área internacional, é quem representa o Brasil, alimentando o Boletim Internacional de Bibliografia sobre Educação (BIBI), editado na Espanha em seis línguas, arrolando 42 países.

Projetado em 1981, o SIBE iniciou a sua implantação em 1983. Não efetivou, ainda, a sua consolidação, devido a dificuldades que estão a reclamar medidas eficazes para vencê-las. Necessita de conquistar um maior espaço político dentro do Ministério da Educação e recursos humanos e financeiros quanto ao tratamento da informação.

Sumariamente, apresentamos as necessidades mais prementes do SIBE/CIBEC que dificultam e desqualificam o serviço interno e prejudicam o atendimento ao usuário, não permitindo a atuação efetiva do Centro como única biblioteca do Ministério da Educação e acarretando perda do material audiovisual e de arquivo no local onde estamos funcionando. Muito obrigada.

A Professora Vanilda Paiva — Finalmente, em nome da Divisão de Pessoal, falará Maria Luiza Uchôa Porto Carreiro.

## 5º EXPOSITOR

Maria Luiza Uchôa Porto Carreiro

Boa tarde a todos.

Como já foi tão bem enfocado pelos colegas representantes das áreas de planejamento, pesquisa, documentação e SIBE/CIBEC, o INEP, como órgão que se propõe a nortear a política educacional no País, não pode prescindir de uma equipe de técnicos e pesquisadores, de funcionários administrativos altamente qualificados, para que se possa realmente dar um apoio aos objetivos e às intenções atuais.

Respondendo, no momento, pela área de pessoal, sentimos algumas dificuldades que vão esbarrar em dois pontos nevrálgicos: um seria a inexistência de um regimento que corresponda aos reais objetivos e necessidades do órgão, com uma estrutura de cargos correspondente, porque nós temos um texto regimental, publicado em 1976, sem que tenha sido aprovada a estrutura de cargos. Em 1981 foi publicado um outro texto regimental, sem se ter, mesmo assim, conseguido a aprovação da estrutura de cargos. Então, o INEP cresceu, criou novas unidades, como o SIBE e o CIBEC, sem ter uma estrutura de cargos que corresponda; isso cria dificuldades muito grandes para a própria Direção.

Acho que, basicamente, nós precisaríamos da organização de um regimento com a estrutura de cargos correspondente.

Outro problema que dificulta é a própria lotação inadequada aos nossos objetivos atuais. Por exemplo, em 1976, tínhamos um fixo de 26 pesquisadores na lotação do INEP; hoje isso foi reduzido a nove, mas com a criação de apenas três empregos... Isto foi uma atrofia, principalmente por se tratar de um Órgão essencialmente de pesquisa ou que, pelo menos, se propõe a isso... Assim, precisaríamos de uma reformulação do quadro em termos da criação de cargos de pesquisador e de técnico em Comunicação Social, já que temos uma Diretoria de Documentação e Informação e, por isso,

precisaríamos de técnicos especializados também na área.

Além do regimento, precisamos, no momento, de uma reformulação da lotação, com uma adequação das categorias às atividades do Órgão. Precisamos, ainda, de uma política de pessoal e de recursos humanos que venha valorizar os funcionários da Casa, proporcionando-lhes cursos e treinamento que os tornem cada vez mais capacitados ao exercício das suas funções.

Teríamos ainda um ponto a considerar, que não é bem da minha área mas que considero também de muita importância... Com esse processo de "liquidação" do INEP, como a própria Diretora teve a oportunidade de dizer, tivemos extintos os Centros Regionais, assunto sobre o qual Maria Laís já se referiu, cujos acervos se encontram dispersos por vários órgãos e estados. É de muita importância para a história do INEP, para o nosso acervo, para os anais do INEP, enfim, tentamos recuperar esses acervos, porque têm muita coisa que pode ser aproveitada para o próprio engrandecimento do INEP, pois são experiências registradas e de grande utilidade. Muito obrigada.

**A Professora Vanilda Paiva** — A partir de agora, fica facultada a palavra a todos aqueles que queiram se manifestar e que tenham algo a contribuir na discussão daquilo que deva ser a orientação básica da política do INEP nos próximos anos.

## **PARTICIPAÇÃO DOS CONVIDADOS**

**O Professor Moacyr de Góes** (da Universidade Federal do Rio Grande do Norte) — O primeiro que vem é "boi de piranha" e passa logo.

Nessa reunião, convocada por Vanilda, trago apenas a expectativa de um professor que teima em ficar na sua sala de aula ou sair por aí fazendo palestra em defesa da escola pública. Portanto, não tenho

nenhum mandato de representatividade de órgãos; apenas tenho a minha cara e a coragem.

Vejo o INEP, esta casa de Anísio Teixeira, retomando a sua função política neste País numa hora da maior importância, que é a hora da preparação de uma Constituinte. Na Constituinte que vem por aí, vamos ter a oportunidade de reabrir a discussão não terminada da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; vamos retomar aquela discussão em que procuraremos fazer chegar até ao Estado a sua responsabilidade em função da educação popular, da educação do povo.

O INEP, cérebro da educação deste País, tem como missão o pensar a educação. A partir disto parece-me que um dos principais objetivos da Instituição deveria ser o de criar "munição" suficiente para que os educadores tenham condições de se posicionar frente a uma Assembléia Nacional Constituinte e retomar a discussão da educação nacional.

Estamos vivendo, me parece, nesta Nova República, o oposto, a antípoda dos acordos MEC-USAID, quando, em 64, os educadores brasileiros foram alijados da discussão sobre educação; agora, vivemos o oposto, aquele momento em que, mesmo numa discussão de diretrizes de um órgão governamental, são chamados os educadores, o que considero da maior importância e, por isso, não podemos perdê-lo. Esse posicionamento dos educadores, dos professores, perante a questão da educação, que não é um problema que se resolve dentro de quatro salas de aula, permite dizer definitivamente para este País que a questão da educação é uma questão política e, por isso, terá que ter a ressonância de uma Assembléia Nacional Constituinte, terá que ter ressonância da reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Então o INEP, sob a direção de Vanilda — e esta é a expectativa de um lutador —, terá,

através da pesquisa, dos estudos, do conhecimento de uma realidade, através de uma proposta, de fóruns e de seminários, a instrumentalização necessária à criação de condições para que os educadores retomem a discussão da questão da educação e que, realmente, seja feito, no final do século XX, aquilo que outros países mais adiantados fizeram no final do século XIX, isto é, assegurar a todos a educação fundamental. Muito obrigado.

A Professora Vanilda Paiva — Quebrado o gelo, quem se habilita?

A Professora Selma Garrido Pimenta — Meu nome é Selma Garrido Pimenta e estou aqui representando a Diretoria da ANDE — Associação Nacional de Educação. Gostaria de trazer algumas reflexões levantadas quando da preparação de minha vinda a este encontro. Inicialmente, quero colocar alguns pontos que constituem preocupação da ANDE, e que de certa forma coincidem com as propostas que Vanilda, como Diretora, nos apresentou. A primeira delas é um questionamento: Qual é mesmo a autonomia do INEP? Parece-me que seria extremamente importante fazer-se uma retomada histórica de qual tem sido o papel do INEP, desde a sua criação, e quais os percalços pelos quais tem passado. Neste sentido, estaríamos caminhando para identificar qual é mesmo a competência deste Órgão.

Parece-me que o INEP, no momento atual, deveria estar enfatizando, dentre suas pesquisas, o desenvolvimento do ensino de 1º grau, fundamentalmente o desenvolvimento da formação de profissionais do magistério para o primeiro grau, não esquecendo, todavia, a importância da sua articulação com o 2º e 3º graus.

Gostaria de ressaltar, ainda, como uma linha de preocupação dentro da pesquisa, a questão das grades curriculares e dos currículos das áreas básicas, que deverão,

a meu ver, garantir uma formação geral básica comum, de boa qualidade, para todos os estados brasileiros.

Desejo enfatizar também o problema do professor leigo, ainda em número significativamente grande, que tem ficado relegado em grande parte em várias regiões do País.

Gostaria de colocar em questão um ponto que Vanilda ressaltou, de que nos últimos anos o INEP se tomou um mero escritório executor de projetos formulados pelo Ministério da Educação e Cultura. Daí a questão da autonomia que desejo recolocar e a importância de o INEP estar retomando esses projetos já realizados e verificar em que medida tais projetos poderão ser aproveitados frente a uma política democratizadora do ensino.

Finalmente, querendo trazer, talvez, uma colaboração ao grupo da Casa que fez referência à linha de publicações, manifestando a necessidade e o interesse de o INEP criar uma publicação que venha atender aos professores, gostaria de lembrar que a ANDE possui uma publicação — a Revista da ANDE —, que tem tido ampla penetração entre os professores de 1º e 2º graus, principalmente, e que tem sido utilizada pelas universidades como instrumento formador de professores. Neste sentido, gostaria de colocar uma abertura para um possível desenvolvimento da publicação já existente, ao invés da multiplicação de materiais que venham, talvez, onerar, e até ficar à margem do atendimento aos professores. De um modo geral, por enquanto, eram esses os pontos que eu desejava abordar.

A Professora Vanilda Paiva — Tenho aqui algumas respostas — talvez, pelo menos sugestões e indicações para respostas — a algumas das questões colocadas por Selma. Antes de ontem, sábado, tive uma entrevista com o Senhor Ministro, e ele aceitou que o INEP se dedicasse, este ano, à realização de seminários cujos te-

mas, então propostos e discutidos, foram, em princípio, aprovados. Esses temas seriam, em primeiro lugar, a questão da ajuda externa e dos acordos internacionais; em segundo lugar, a questão da educação rural, com avaliação de projetos em geral financiados por esses acordos; em terceiro lugar, questões ligadas à educação de 1º grau e à formação de professores; em quarto lugar a questão ligada à Igreja e educação, e, em quinto lugar, buscar-se-ia ter uma espécie de resumo e discussão dos dados obtidos através da atuação do chamado Grupo Gestor, de maneira a poder subsidiar a comissão montada com vistas à reforma universitária. E, ainda, estariam previstos seminários sobre problemas específicos do 2º grau e a questão da educação na Constituinte. Então, digamos que esses temas foram os que chegaram a ser levados ao Ministro e que, em princípio, são os que poderiam ser abordados nos seminários a serem realizados durante este ano.

**A Professora Safira Amann** — Meu nome é Safira Bezerra Amann. Sou professora da Universidade de Brasília e também venho de Natal. Gostaria de, em primeiro lugar, parabenizar a todos nós da área de educação pela escolha de Vanilda para a Direção do INEP. Em segundo lugar, gostaria de colocar aqui a necessidade de divulgação dos critérios para a seleção das pesquisas, pois acho que isso, pelo menos até agora, tem sido muito pouco conhecido no âmbito das universidades e dos pesquisadores da área de educação; suponho que não o será daqui para frente.

Gostaria também de colocar alguns pontos que estão dentro da linha definida por Vanilda na política do INEP, e que, para mim, deveriam ser também prioritários, como por exemplo, além da educação popular, já mencionada aqui, a educação do índio e a educação para a participação política, pois, dado o momento nacional, acho que é muito importante

que se faça um trabalho nessa área. São pontos que podem ser agregados como uma contribuição nossa aqui.

**A Professora Vanilda Paiva** — Glaura.

**A Professora Glaura Miranda** — Sou Glaura Vasques de Miranda da Universidade Federal de Minas Gerais e também presidente da ANPED — Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Educação. Gostaria de, inicialmente, congratular-me com Vanilda pela promoção desta reunião... (fim da fita)

... é claro que muitos desses programas carecem de uma certa continuidade de atuação. Acho que uma das coisas que faltam para a pesquisa em educação é a continuidade de financiamento. Inicia-se uma pesquisa e depois não há recursos para se continuar trabalhando na mesma linha. Muda-se então a sua direção porque um novo tipo de financiamento está sendo proporcionado. Acho que isso dificulta a formação de linhas de pesquisa nos diferentes programas, dificulta a continuidade que é tão importante para que se tenha uma massa crítica de trabalho capaz de orientar a política educacional. É com essas preocupações que eu gostaria de fazer alguns comentários.

A sua idéia, Vanilda, de fazer com que o INEP retome a função política que tinha à época de Anísio Teixeira, é realmente fundamental. Acho que se isso for feito teremos dado um grande passo no entrosamento do INEP, hoje com uma nova realidade de pesquisas que são os programas de pós-graduação em educação. Só tenho um certo receio em relação a algumas colocações que você faz, Vanilda, principalmente em relação ao reforço às pesquisas feitas pelo INEP. Acho ótimo que o INEP tenha suas próprias pesquisas, mas vai ser muito difícil que apenas ele produza pesquisas capazes de orientar a política na área de educação. Não se pode esquecer o fomento aos programas

de pós-graduação. É muito importante o papel do INEP de fomentar a pesquisa em educação em todos os recantos, não só nos programas de pós-graduação, mas onde haja educadores querendo pesquisar e investigar a questão da educação brasileira.

Uma outra reivindicação dos pesquisadores em educação é no sentido de uma maior participação do INEP. As associações de pesquisadores nunca foram chamadas diretamente a participar, por exemplo, das consultorias do Órgão, a exemplo do que ocorre em relação ao CNPq. Essa é uma reivindicação da ANPED, para que os pesquisadores possam também conduzir os seus programas mais concretamente, e ter informações quanto aos critérios de como são feitas as seleções e as escolhas de projetos a serem financiados.

Finalmente, um outro ponto: a questão da informação para pesquisa. Acho que carecemos de informação para pesquisa. Estamos realmente muito atrasados quanto a termos um banco de pesquisa, um banco de dados sobre pesquisa em educação no País. Já tentamos fazer isso na ANPED, mas, infelizmente, não temos recursos suficientes para levar esta tarefa adiante. Acho que tal tarefa caberia perfeitamente ao INEP, colocando esse instrumento de trabalho à disposição dos pesquisadores nos seus diversos setores.

Gostaria de lhes informar que estaremos promovendo na ANPED uma reunião, no próximo mês de maio, para discutir exatamente a questão da pesquisa em educação. Os resultados desse encontro poderão ser importantes também para subsidiar a política do próprio INEP. Muito obrigada.

**A Professora Vanilda Paiva** — Glaura, estou de acordo com o seu receio de que o reforço às pesquisas feitas pelo próprio INEP possa levar a uma proposta de política educacional um pouco “capenga”, mas acho que essa não era a minha pro-

posta. Talvez não tenha ficado suficientemente claro que eu não pretendo que o INEP deixe de fomentar. Para isso é preciso conseguir recursos, porque essa história do INEP funcionar como uma espécie de FINEP dos pobres, como agência que distribui um dinherinho aqui para datilografia, outro ali para comprar lápis, numa fragmentação enorme, leva a muito pouca coisa. É em parte por isso que o resultado de muitas pesquisas financiadas termina sendo bastante precário... Acho que o fomento deve ser direcionado. Nós deveremos encontrar maneiras de fomentar, de financiar projetos, de apoiar centros de pesquisas, mas de uma maneira mais sólida, com assessoria aos grupos de pesquisa, etc. Esta é uma das questões. Outra questão é a retomada da pesquisa dentro do próprio INEP. Estou segura de que se nós pretendemos que o INEP interfira com propostas de uma política educacional, isso deverá ser resultado daquilo que fizemos ao longo de todos esses anos, e não das pesquisas que vamos fazer daqui para a frente. Neste ano de 85 nós vamos tentar, através de seminários, catalisar um pouco o resultado dessas pesquisas que foram levadas a efeito ao longo da última década, e, a partir daí, tentar propor soluções concretas. Então, neste sentido, acho que seu temor é, no mínimo, excessivo, senão infundado...

Para dar continuação aos debates, temos a palavra da Guiomar Namo de Mello.

**A Professora Guiomar Namo de Mello** — Gostaria de falar como pesquisadora — somente não sou pesquisadora, mas me qualifico aqui muito mais em termos de pesquisa — e, em primeiro lugar, vou começar com um tom diferente. Acho que a República é nova e que devemos realmente fazer um enorme esforço de começarmos algumas coisas de novo.

Há muitos anos, venho sendo chamada ao MEC para ser ouvida, para participar, etc... e sempre começo, inclusive, agradecendo a oportunidade que tenho tido de falar, de ser ouvida. Acho que o tom aqui é diferente: devemos nos parabenizar porque, de alguma maneira, estamos todos nós, neste momento, representados no INEP, e estamos usufruindo o direito que conquistamos em todo um processo de mobilização política, de dizer aquilo que achamos que devemos dizer a respeito da política educacional. Acho até que deveríamos ter a oportunidade de dizer muito mais.

Não se trata de agradecermos ao INEP a oportunidade, mas sim de nos parabenizarmos por termos conquistado, através de uma luta que foi árdua, que foi difícil, que mobilizou gente, um processo através do qual ganhamos o espaço e a oportunidade de uma participação efetiva ao nível da definição de política. Parece-me que vai ser bastante importante discutirmos algumas das colocações de Vanilda, para que ela e o próprio grupo possam ir amadurecendo essa nova maneira de pensar a respeito do INEP.

Neste sentido, acho que a colocação de Glaura é oportuna, na medida em que permite levantar problemas que devem estar permeando várias pessoas aqui presentes, preocupações que não se explicitaram e que devem ser explicitadas, para que haja oportunidade de se esclarecer cada vez mais este relacionamento do órgão central — o INEP — e órgãos de pesquisa descentralizados regionais, sejam eles as universidades, sejam os centros de pesquisas.

Na minha opinião pessoal provisória, parece-me que a retomada da tradição de pesquisa interna do INEP é muito saudável. Não me parece que a questão maior seja esta, mas sim o processo através do qual a temática dessa pesquisa, o seu conteúdo substantivo, será definido. Acho que isto é importante em função de uma série de questões — primeiro, em função

do momento político que nós atravessamos.

Estamos tentando um resgate de um momento anterior que vivemos com grandes educadores no Brasil e dos quais nos consideramos herdeiros, em grande parte. Mas não podemos nos esquecer de que este momento político novo é um momento muito mais coletivo. Parece-me que o INEP deverá ser um dos muitos esforços dos quais os educadores poderão se valer e em torno dele se organizar.

A questão da Constituinte, quanto à política educacional, extravasa em muito o âmbito do Ministério da Educação e o âmbito do INEP. Passa pela organização do magistério, pelos movimentos sociais, e por uma efervescência na base, que está muito grande e que deverá ser aproveitada como material mais rico, no sentido de catalisar e de ter em entidades como o INEP e as próprias universidades os órgãos articuladores, coordenadores e organizadores desses debates, muito mais do que simplesmente órgãos executores. Então, vejo que este momento político é um momento do coletivo.

Não vejo neste País nome capaz de aglutinar as grandes questões ou os grandes pontos do debate educacional. Penso que o debate só será efetivo se ele se fizer através do coletivo e o coletivo inclui, necessariamente, de um lado, o institucional, que de alguma maneira pertence ao aparelho de Estado, como são as universidades, e do outro lado o não-institucional, as entidades civis, algumas delas aqui direta ou indiretamente representadas. Quando digo isto, refiro-me a entidades como a ANDES e outras ligadas ao magistério, ou que estejam direta ou indiretamente envolvidas com a questão educacional na sociedade civil de um modo geral. Então, dentro deste contexto político, acho que o INEP resgata um papel extremamente importante que viveu no passado e que agora histórica, num momento que é sobretudo coletivo e não mais o dos grandes nomes. Esse é um fato

importante de marcar, porque implica determinada forma de conduzir o trabalho do INEP e, portanto, fazê-lo ouvido.

Concluindo, quero levantar uma questão muito importante, que é exatamente o problema da divulgação e da disseminação dos resultados de pesquisa. Fiquei bastante impressionada, pois mesmo tendo participado do Comitê de Pesquisa do INEP, não conhecia em detalhes, como foi exposto aqui, o trabalho que é realizado na área de documentação, nem noutras áreas... Vejo no INEP uma possibilidade bastante grande de ser o acionador de uma rede através da qual tudo o que se faz de pesquisa, o que é bom ou o que é ruim, seja divulgado, isto porque, durante esses anos, por uma política boa ou uma política equivocada, fomentou-se a competência em uma série de níveis: em alguns lugares isto foi bem sucedido, noutros isto foi mal sucedido, mas que não pode ser ignorado. É importante que todo esse trabalho seja resgatado e, na minha expectativa, espero ver o INEP trabalhando muito, articulando e disseminando o que foi produzido nos últimos anos. Não considero que tenha sido recurso jogado fora, porque o que se aplicou em competência na área de educação foi, na realidade, muito pouco, comparado com o que se jogou fora em outros projetos. Não deve ser lamentado o fato de se haver eventualmente fomentado pesquisas de qualidade duvidosa, mas que essa qualidade se aflore e possa passar por um processo de crítica mais amplo e um processo de seleção mais válido do que, eventualmente, o de um comitê, de um único órgão ou de uma única linha de pesquisa.

Vejo então estes três pontos: em termos do momento político, o que vem a ser este resgate do papel do INEP; em termos institucionais, o seu papel de coordenador e de articulador; e, em termos de seu conteúdo, o resgate da sua função de pesquisa que me parece saudável, processo através do qual esta temática de pesquisa seria definida e privilegiada, uma vez

que os recursos são extremamente escassos e que é preciso ter muita clareza daquilo que é prioritário e do que não é prioritário. Nesse sentido, esperaria ser ouvida a respeito das prioridades de pesquisa do INEP.

**A Professora Vanilda** — Bom, ao lado de uma proposta para um pequeno intervalo eu tenho dez inscrições. A primeira pessoa inscrita é o Sérgio Costa Ribeiro.

**O Professor Sérgio Costa Ribeiro** ... (inaudível) — ... do Grupo Gestor da Pesquisa do Programa de Avaliação da Reforma Universitária e um ex-diretor de pesquisa do INEP, por pouco tempo. Houve uma pequena discussão que ficou num nível muito superficial sobre o problema de como financiar ou manter de um lado o fomento à pesquisa e, de outro, ter o INEP um programa de tópicos ou assuntos prioritários. Lembro-me que, naquela época, a discussão era no sentido de que seria preciso ter as duas coisas, na medida em que precisava haver uma política de priorização da pesquisa em função da própria política do Ministério, mas, por outro lado, havia sempre o perigo do INEP ou das pessoas que influem sobre ele se transformarem nos donos da verdade e evitar, com isso, o despotar de pesquisas essencialmente mais originais e importantes para o futuro. Então, se manteve essas duas linhas exatamente com esse pensamento.

Por outro lado, existe uma coisa, citando aqui um colega de São Paulo, Prof. Ernesto Râmores(?), que o Brasil, só na área de educação, está atacado de uma doença chamada "projeteite"... que é a de se transformar qualquer atividade de pesquisa num projeto, com todos aqueles "itenzinhos", geralmente um formulário tipo imposto de renda... e isso faz com que a instabilidade citada pela Glauro se transforme, na medida em que se alternam as políticas em relação a essas prioridades, até a competência dos pesquisadores...

Por exemplo, se um pesquisador ou grupo adquire certa competência em certa área, de repente começa a inventar um projeto de uma área mais ou menos próxima, onde é às vezes menos competente ou até incompetente, para poder com isso conseguir dinheiro a fim de manter sua pesquisa e "falsificar" a sua competência dessa forma.

Tenho a impressão de que isto é um problema geral que não atinge somente a pesquisa educacional, mas atinge mais drasticamente, a meu ver, a área de Ciências Sociais, em particular a área da educação. No caso das Ciências Exatas, de onde venho e com a qual tenho um contato mais estreito, desde 1965 até agora tem havido um esforço no sentido de apoiar não somente projetos, mas também programas. O mais importante deles, que deu origem a toda pós-graduação do Brasil, foi o projeto da FUNCEP, do BNDE, que apoiava programas, e não especificamente projetos — "projecinhos" — de pesquisa. Na época em que estávamos no INEP tentamos o mesmo, já que os recursos hoje são, como citou o Ministro da Tecnologia, Renato Archer: em 1979 tínhamos 100 unidades de dinheiro para pesquisa científica, este ano temos apenas 26. Quer dizer, a situação do INEP não é particular. Esse problema é geral para toda a pesquisa científica no País.

Houve naquela época uma tentativa no sentido de fazer uma comunicação mais estreita entre as agências de financiamento e as instituições de pesquisa, em particular esse setor de fomento do INEP, que era o que se chamou de Programa Integrado de Educação — que, acredito, ainda existe, pelos menos formalmente —, cujas bases de filosofia foram até formalizadas pela Professora Bernardete Gatti, que consistia em tentar fazer o fomento de programas. Quero dizer, havia um programa que deveria ser apoiado por um processo de seleção extremamente rigoroso desses programas, mas esse programa não seria financiado pelo INEP, e sim por um "pool"

de agências. Infelizmente isso ficou no papel e, até agora, ainda não foi aplicado em nenhum caso... Acho que houve uma tentativa no Rio de Janeiro que, me parece, não funcionou... Mas eu tenho a impressão de que a idéia em si vai ao encontro do que Glaura disse, e acho que valeria a pena discutir um pouco a questão do financiamento por esse lado, por essa opção não projetista de financiamento da pesquisa pelo INEP.

**A Professora Vanilda Paiva** — Por ordem de inscrição, Waldo Cesar.

**O Sr. Waldo Cesar** — Sou consultor de um programa da FAO para a América Latina que trabalha com organizações não governamentais... Chama-se "Ação Para o Desenvolvimento" e trabalha na linha de projetos de desenvolvimento em que a educação é um dos componentes obrigatórios para a aprovação, levando adiante as solicitações que são feitas a este programa. Desejo apenas narrar uma pequena experiência que, creio, pode servir como outro elemento nas sugestões nossas ao INEP nesta nova fase.

Em primeiro lugar, quero dizer que, para mim, este é um encontro histórico, no sentido de que o governo e a sociedade civil se encontram, permitindo a democratização e uma linha de trabalho a que não estávamos acostumados; esta experiência pode ter uma significação imensa para outros setores da realidade brasileira.

Quero mencionar, na linha da minha experiência, o trabalho que tem existido com as organizações não governamentais no Brasil que se definem por projetos de desenvolvimento e de educação. É difícil não encontrar em todas as propostas nos vários setores — saúde, agricultura, pesca artesanal, etc. — um componente, uma definição, que leve este grupo a propor alguma coisa na área de capacitação, de educação popular ou de educação em geral... Creio que isto aqui fornece uma pista que pode ser muito interessante no sen-

tido de que o INEP trate de avaliar um pouco a extensão desses organismos, o campo em que eles trabalham no Brasil, pois o número não é pequeno e é muito sabido que nos estados de força ditatoriais, pelo qual a nossa América Latina passou e está passando ainda em alguns setores, o número dessas entidades se multiplicou espantosamente. O Peru tem quase 1.000 organizações não governamentais — pelo menos é um dos números citados — e no Chile tivemos a experiência de promover um encontro com organismos que trabalham nessa área e mais de 100 organizações apareceram, muitas delas evidentemente sem uma personalidade jurídica, pois não era possível, mas todas estavam trabalhando na linha de educação. Isto forneceu um contexto novo para aquele grupo, no sentido, inclusive, de discutir o futuro do seu trabalho frente a um Chile pelos quais eles esperavam e rezavam também.

Neste sentido, creio que o INEP poderia ser um promotor de ideias e de desafios a estes órgãos, e, por outro lado, ser aberto também a eles, à sua experiência, porque num período tão longo de uma geração, muitos desses organismos tiveram experiências importantíssimas na área de educação, pequenas experiências que realmente produziram capacitação em vários níveis, em vários setores da vida nacional.

Seria interessante resgatar um pouco essas experiências, ver de que forma elas contribuíram para fornecer subsídios importantes para uma reformulação do programa educação democrática no Brasil, e esta seria a forma pela qual este tipo de encontro, de certa maneira muito seletivo, muito limitado, se espalhasse pelo Brasil, se regionalizasse, tomasse um corpo maior que pudesse servir como uma espécie de divulgação do próprio trabalho e das ideias do INEP.

Creio que, nesta mesma linha — não sei até onde isto é viável na situação atual — os meios de comunicação de massa no Bra-

sil poderiam ser, de alguma maneira, instrumentalizados ou, pelo menos, pressionados por esta participação. O governo já decidiu que eles sejam também um instrumento de divulgação de algumas ideias e planos na área que se está procurando desenvolver e articular agora.

Como última palavra, creio que, neste sentido, o INEP pode ser um órgão articulador e dar uma certa coerência a um conjunto de elementos sociais, culturais, políticos e econômicos que estão distribuídos por essas experiências não governamentais. Isto pode aportar muito aos próprios projetos que estão sendo elaborados pelo INEP, por estes organismos e por outras instituições... pela própria Igreja, de certa maneira, no contexto do desenvolvimento brasileiro... Creio que isto poderia constituir uma distribuição desta experiência, uma democratização desta experiência que hoje começa e que para mim tem um sentido histórico muito importante na fase que estamos começando a viver.

**A Professora Vanilda Paiva** — O próximo inscrito é Celso Beisiegel, a quem eu peço desculpas por não tê-lo chamado antes, já que seu nome constava da lista anterior.

**O Professor Celso Beisiegel** — Bom, em primeiro lugar quero cumprimentar o MEC, a todos nós, pela condução de Vanilda Paiva à Diretoria-Geral do INEP. Isto é realmente alguma coisa nova, extremamente significativa. Agora — é preciso dizer — Vanilda assume a direção do INEP: uma certa tradição, um patrimônio histórico, um grupo de eficientes funcionários e uma verba precária e limitada.

Não concordo que este aspecto das verbas signifique para o INEP apenas a sua parte numa redução geral das verbas públicas investidas em pesquisa. É muito mais do que isto, pois o INEP é aquele órgão que financia especificamente pesquisas na educação.

Na última reunião do Comitê de Pesquisas, de assessores do INEP, percebemos que muitos programas de várias organizações, programas muito altos em relação às verbas do INEP, estavam sendo encaminhados ao INEP porque outras agências financiadoras, muito mais bem dotadas de reforços — como a FINEP e o CNPq — estariam se retraindo dos financiamentos de pesquisas sobre educação. Se isto é verdade — e parece que é — seria necessário, em contrapartida, lutar pelo aumento das verbas do INEP. Se este é o Órgão que financia pesquisas em educação e se o financiamento das pesquisas em educação está restrito a ele, então é fundamental que se lute para ampliar estas verbas. Isto não é uma luta que a Vanilda possa conduzir sozinha; é preciso que nesta reunião da ANPED, por exemplo, estas coisas fiquem claramente delineadas. Não dá para fazer alguma coisa com essa miséria que é o orçamento atual do INEP, que não dá nem para financiar cerca de 40 pesquisas que aprovamos na última reunião do Conselho de Assessores — e eram pesquisas modestas.

Um outro elemento: temos discutido o problema do papel do INEP no fomento de uma política nacional de pesquisas. Isto, realmente, é importante. Glaura mencionou um número de programas de pós-graduação que começam a existir no País, mas que estão relativamente desarticulados, pois há muito esforço sendo dedicado de forma dispersiva. Poderíamos conseguir muito mais deste conjunto, grande a esta altura, de pesquisadores, se realmente tivéssemos um programa a articular este esforço de pesquisa.

Por outro lado, a época do autoritarismo está passando, e não cabe a um iluminado, ou a um grupo de iluminados do INEP, formular um programa que deveria reger os destinos da pesquisa na pós-graduação no País. A respeito disso, queria chamar a atenção para um projeto de trabalho do INEP que infelizmente não tem sido considerado, não tem sido discutido

pela comunidade de pesquisadores, e que, modéstia à parte, estou envolvido nele. Aliás, antes de vir para esta reunião, discuti muito com um dos outros membros deste grupo de trabalho sobre qual seria a contribuição que poderíamos dar. Infelizmente o Dermeval não pode vir, então eu estou sendo — e esta humildade se estende também ao Dermeval — os dois. Queremos chamar a atenção para este projeto de trabalho que o INEP vem desenvolvendo e que é o seguinte: no final de 83, por iniciativa da SEPLAN do MEC, o INEP constituiu um grupo de trabalho (Glaura andou envolvida nas primeiras reuniões, mas esse grupo ficou restrito a mim, ao Cury, ao Dermeval e ao Miguel Arroyo) com a atribuição de formular um projeto de diagnóstico educacional. Depois de tantos diagnósticos da situação educacional do País, o INEP solicitava mais um diagnóstico. Resolvemos, de certa forma, propor nesse projeto quase que um anti-diagnóstico, considerado diagnóstico na sua acepção tradicional. E no projeto diagnóstico, no qual levávamos em conta a importância daqueles indicadores tradicionalmente mobilizados pelos diagnósticos, solicitávamos aos estados envolvidos, que esses indicadores fossem utilizados para dar uma melhor idéia possível do processo de democratização do ensino, daquilo que havia sido conquistado, aquilo que ainda faltava conquistar em termos do processo de democratização, mais ainda, solicitávamos que as equipes não considerassem apenas esses indicadores, mas procurassem levantar também toda a bibliografia disponível a respeito da educação nos respectivos estados, a partir dos cursos de pós-graduação, das discussões, das polémicas que apareceram no jornal, dos programas de secretarias e que depois levassem as principais indicações destes materiais para uma amostra de escolas, a fim de que estes dados fossem discutidos por professores, por especialistas, por diretores, por todos aqueles que fosse possível mobilizar para discussão dos as-

pectos até af levantados.

Queríamos, na verdade, que os educadores se envolvessem na discussão daqueles aspectos relevantes, de tal forma que, depois disso, a equipe pudesse elaborar uma relação de questões para pesquisas que viessem também como contribuição das bases. Estaríamos, na verdade, tentando elaborar um programa de pesquisas, um conjunto de elementos que precisariam ser pesquisados, mas que teria nascido da interação entre grupos de intelectuais, por um lado, e daqueles que estão envolvidos na prática educacional, por outro.

Agora, no final desta semana, no sábado, fui incumbido pelo INEP de passar pelo estado de Santa Catarina, onde o diagnóstico está sendo realizado. Tive uma longa reunião com o pessoal do Centro de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina e percebemos que este projeto encontrou uma repercussão muito grande na Universidade. Eles realmente estão se propondo a receber as informações que vierem desse projeto, dessa discussão dos assuntos educacionais pelos professores e educadores, e traduzilos em projetos de pesquisa que serão desenvolvidos no âmbito da pós-graduação. Quero dizer, se nós conseguirmos... talvez nem seja esse projeto, mas fica aqui a sugestão de uma possibilidade de desenvolver uma política que não seja autoritária, que evite a dispersão de esforços, mas que, de certa forma, catalise os esforços disponíveis em favor da tentativa de compreensão dos problemas. Pelo menos, o grupo de trabalho encarregado da elaboração desse projeto está acreditando que se constitui numa alternativa viável e razoável de tentativa de se chegar a uma proposta de política de pesquisa.

Este projeto, como muitas das coisas que ocorreram, não só no INEP, mas em muitos dos nossos órgãos, na verdade não foi tratado com aquela profundidade que merecia, não foi discutido, nem foi analisado. Guiomar criticou como

assessora do INEP, Pedro Demo criticou, mas não estamos conseguindo aquele tipo de crítica que permitiria melhorar ou redefinir o projeto.

Vanilda, meus parabéns pela sua condução. Esperamos muito de você e, claro, só posso dizer que esperamos porque estamos dispostos a dar a você todo tipo de colaboração que precisa.

**A Professora Vanilda Paiva** — Obrigada, Celso. Temos ainda onze pessoas inscritas... a primeira é Gladys Mandelli.

**A Vereadora Gladys Mandelli** — Bom, eu sou a Vereadora Gladys Mandelli, ex-presidente da Comissão de Educação da Câmara Municipal de Porto Alegre; atualmente sou apenas membro da Comissão.

Queria, num primeiro momento, agradecer o convite de Vanilda para participar deste encontro com vocês e da discussão do planejamento proposto por ela; e em segundo lugar, parabenizá-la pela sua assunção ao posto. Acredito que, por fazermos parte da mesma geração, estamos todos de parabéns com a Vanilda à frente do INEP.

Gostaria de falar com vocês mais do ponto de vista político do que do ponto de vista de educadora, já que agora é o papel que estou exercendo. A sugestão que eu queria dar, em termos do trabalho do INEP, seria sobre a importância de se estabelecer um programa, uma proposta... (a palavra realmente não sei qual seja), que venha no sentido de sensibilizar e conscientizar a classe política deste País, da qual no momento faço parte, da importância da educação e da pesquisa nacional. Porque, na realidade, a classe política não leva muito em consideração, ou não tem uma preocupação maior com os problemas da educação e da pesquisa neste País. Acho que este é um papel que o INEP poderia desencadear no sentido de tentar fazer esta conscientização, até no sentido de que o Congresso, ao ser sensibilizado, pudesse se preocupar um pou-

co mais com as verbas de educação. Porque, se o INEP tem pouca dotação de recursos, é devido ao fato de que, na realidade, toda a dotação de recursos é pouca, é pequena. Então, minha proposta é que todo e qualquer projeto que viesse a ser feito pelo INEP tivesse uma preocupação com a sua maior rentabilidade social, pois muitas vezes desencadeamos alguns projetos, alguns programas, e esses programas ficam mais a nível teórico, sem uma maior aplicabilidade prática e sem quase que nenhuma rentabilidade social. E digo que, na realidade, estamos precisando efetivamente de que aquilo que se pesquisa ou aquilo que se programa em termos de educação seja voltado para os aspectos sociais.

São estas as ideias que eu gostaria que Vanilda e o pessoal junto ao INEP refletissem sobre a possibilidade da sua execução. Muito obrigada.

**O Professor Godofredo Pinto** — Sou o Professor e Deputado Godofredo Pinto, do Rio de Janeiro, também vice-presidente da Confederação de Professores do Brasil.

Gostaria, em primeiro lugar, de ressaltar aqui o entendimento que tenho de que o fato da Vanilda assumir a Direção do INEP tem dois aspectos. O primeiro, de estar um órgão governamental vinculado ao Ministério da Educação sendo ocupado por uma pessoa de comprovada competência técnica, uma pesquisadora de grande renome, a serviço de uma política que vem expressando o pensamento de um grupo que significa concretamente uma renovação em relação às questões educacionais que vivemos nestes últimos anos. Então, é uma renovação concreta que expressa o pensamento de um grupo de pesquisadores, representado por uma pesquisadora de justo renome nacional. E o outro aspecto é o fato de estar agora o INEP, como aliás também o conjunto da sociedade, o conjunto do governo, no novo momento por que a sociedade bra-

sileira passa, se abrindo ao intercâmbio com os educadores, com as entidades de educadores, sendo esta reunião uma expressão disto.

Quer dizer, este intercâmbio de educadores — e eu falo com a experiência pessoal de quem está há anos à frente de entidades de classe, de entidades civis, primeiro a nível de estado, agora a nível nacional — que estamos vivendo agora, já nos primeiros passos da Nova República, deve realmente se tornar numa realidade concreta, e este é o outro significado que a nova fase do INEP, com Vanilda à frente, sem dúvida tem.

Seria "chover no molhado" repetir as questões políticas gerais aqui colocadas, com as quais tenho plena concordância. Em primeiro lugar, a questão bem acentuada por Moacyr da necessidade dos educadores em geral e do INEP se articularem nesse processo com vistas à questão da Assembléia Nacional Constituinte. Parece-me que o processo político global, do qual a questão da educação e os organismos institucionais da sociedade civil devem ter como norte, é realmente a possibilidade de, no salto de qualidade que a Constituinte vai significar, podermos ter uma proposta articulada em todos os níveis, coerente e ampla, que possibilite significar realmente um avanço profundo na democratização da sociedade brasileira.

Então, acho que aqui estamos já refletindo sobre a necessidade do INEP estar articulado com todos os outros organismos com vistas a um encaminhamento importante a ser concretizado. Por outro lado, creio que, nessa nova fase política, essa preocupação que a Gladys tão bem coloca, de uma maior integração da classe política da qual também faço parte, de estar mais presente nas discussões, é uma exigência, sem dúvida. Estou otimista de que esta nova fase política vai exigir dos parlamentares essa nova postura.

Estamos aqui no INEP pelo menos alguns — dois parlamentares —, mas sem

dúvida acredito que outros aqui não estão talvez porque não pudessem vir. Mas é importante que nos seminários que virão o INEP esteja realmente preocupado também em chamar a presença e a participação de outros parlamentares, a fim de que essa interação tenha possibilidade de ter resultados concretos porque, afinal de contas, à classe política compete decidir e implementar muitas das propostas que aqui são pensadas e elaboradas.

Agora, pela minha palavra, eu estaria apenas reiterando colocações anteriores, mas queria aqui fazer uma abordagem sobre um ponto específico, uma questão tópica. Dentre os diversos assuntos propostos para reflexão do INEP, acho que talvez fosse adequado acrescentarmos o problema de como um órgão de estudos e pesquisas poderia ter propostas a apresentar sobre como a informática (e mais especialmente os meios de divulgação de massa, especificamente a televisão) reflete na área educacional. Inclusive estive participando de seminários em Porto Alegre e um conjunto de discussões sobre este ponto não foi devidamente analisado, enquanto está sendo feito um programa de educação para a Aliança Democrática. Este ponto não foi devidamente analisado e eu penso que corresponde a uma necessidade concreta de quem faz educação no dia-a-dia. Nas escolas, ao nível daqueles que executam o processo educacional, é muito comum você fazer referência... Bom, o nosso trabalho é em grande parte solapado por aquilo que é veiculado pelas televisões. E por que a questão educacional não ocupa maior espaço em televisão? É claro que esta é uma questão política muito mais abrangente, porque intervêm grandes interesses, interesses enormes, mas eu acho que na Nova República temos que pensar meios e modos, fazer as grandes redes – temos aí a FUNTEVÉ e as televisões educativas – mas isto é uma questão complicada, é uma questão de pesquisa, de estudo, de análise. Poderiam estar de alguma forma a serviço da divul-

gação da questão educacional e do pensar educacional.

Então sugeriria que ao lado dos seminários sobre ensino em zona rural, além dos que foram colocados aqui, pudesse talvez ser pensado um outro sobre o papel dos meios de divulgação de massa em geral e da televisão em particular na questão educacional, redefinindo o papel não só das televisões mas também das emisoras de rádio que transmitem programas educativos. Acho que está na hora de repensar, reorientar, reencaminhar toda uma discussão sobre isto, porque o efeito prático ao nível do conjunto de pessoas atingidas é enorme, e ficaria então uma sugestão concreta que eu daria aqui para os desdobramentos do trabalho do INEP.

**A Professora Lia Machado** – Sou Lia Machado, da Universidade de Brasília. Quero externar aqui uma preocupação de ordem geral. Parece-me que o papel primordial do INEP seria o de aglutinar o debate nacional que está sendo feito ou que vira a ser feito sobre educação. Fico perguntando se teríamos condições de discutir as prioridades desse debate. Parece-me que, num primeiro momento, essa ampliação da questão nacional, indo às bases – fazendo o antidiagnóstico proposto pelo Celso – seria fundamental. Acho que num segundo momento talvez pudéssemos pensar que o INEP poderia assumir algumas questões fundamentais e aglutinar resultados de pesquisas, porque, de alguma forma, as informações que temos sobre as pesquisas realizadas são muito poucas a nível nacional.

Fiquei profundamente magoada com o fato de que o próprio CIBEC tem precárias condições de manter o próprio material; isto dá uma visão da dificuldade da aglutinação.

Neste momento histórico, o papel do INEP não é trazer de volta os grandes pesquisadores a fim de iniciar a pesquisa no Brasil, mas teria fundamentalmente o grande papel de aglutinar os resultados

das pesquisas realizadas. Se o INEP vai partir também para pesquisas próprias, deve fazê-lo em consonância com a aglutinação das pesquisas, sendo este trabalho de avaliação das mesmas o papel fundamental para subsidiar uma política educacional. Há muita coisa feita e perdida em decorrência da falta de articulação e aglutinação da informação. Esta seria uma questão de ordem geral; vejamos as de ordem específica.

O tema que envolve a relação TV x Educação é uma das questões mais interessantes, uma vez que envolve outras relações como Cultura x Educação e Comunidade x Escola, sobre as quais várias experiências já foram feitas, como por exemplo o projeto Cultura-Escola.

Não basta dizer que devemos integrar Cultura, Escola e Comunidade, mas é fundamental que avaliemos o que seria possível fazer. Que seria possível fazer, por exemplo, entre o saber popular e o saber da escola? Por enquanto falamos apenas em integrar, que é o primeiro passo: agora precisamos avaliar e pensar.

Segundo a legislação educacional, a prioridade consiste no ensino de 1º grau, donde se conclui que ainda estamos no começo. Quando na universidade, enfatizava-se o grande estrangulamento na 1ª série... E continuamos aí. Uma idéia que surgiu durante esses anos foi a da integração Cultura x Escola, e o fato de se aceitar a existência de um saber popular diferente do que é transmitido pelas escolas sugere-nos a importância da articulação desses saberes.

Pela minha experiência profissional e atividade de pesquisadora, tenho constatado com espanto que a vivência da escola é totalmente desvinculada da vivência quotidiana dos indivíduos que a frequentam, sem que haja qualquer mediação. Sugiro que devemos levar em conta as relações Cultura-Comunidade-Escola e ir em frente.

**A Professora Iria Closs** — Sou Iria Closs, da Universidade de Brasília. Já fui Coor-

denadora do Curso de Pós-Graduação e atualmente sou a Diretora da Faculdade de Educação.

Uma das preocupações que sempre existiu no curso, e que continua a existir, é a busca por alguma forma de apoio à pesquisa nas instituições, e parece que a pesquisa institucional nunca foi levada em consideração pelo INEP. Parece que a FINEP, que tem os fundos, tirando o F fica só o INEP, que dá um pingadinho de dinheiro para cada pesquisador. É muito pouco em relação ao que se poderia pensar em termos de algum apoio mais substancial aos cursos que já existem e todo um aparato de pesquisadores, de material e de equipamento à disposição para que se faça alguma coisa.

A segunda preocupação é que, como coordenadora da Equipe de Estudo Base da Avaliação da Reforma, ao nível da Universidade de Brasília, tenho presenciado a colocação de que o INEP deveria ser um banco de dados dos diferentes graus de ensino. E como o Grupo Gestor está a merecer ainda uma localização mais adequada, todos perguntam qual o destino dessa equipe diante da distribuição de pessoal. Ora, como o Grupo Gestor possui uma gama de informações do maior interesse para as outras instituições, além das 32 que compõem o Estudo Base, pergunto: Não seria viável a sua absorção pelo INEP?

**A Professora Vanilda Paiva** — A resposta que posso dar é que eu tenho todo o interesse em que o Grupo Gestor retorne ao INEP. No entanto, o problema é um pouco mais complicado: refiro-me aos recursos para que o Grupo continue a existir. De minha parte, confesso que ficaria muito feliz se ele pudesse retomar ao INEP... A próxima pessoa é Celina.

**A Sra. Celina Moreira Franco** — Dinjo o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, da Fundação Getúlio Vargas, onde existem

alguns arquivos privados de homens ligados à educação, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Gustavo Capanema, entre outros. Também dirijo o Arquivo Nacional, subordinado ao Ministério da Justiça. Evidentemente, não vou falar sobre educação porque não é o meu campo; falarei sobre o problema da informação na educação, que está permeando todas as discussões que me pareceram relevantes aqui.

No campo da informação, o Arquivo Nacional tem a incumbência de organizar a documentação produzida pela administração pública federal; ele é o órgão capaz de articular a informação do governo, de assessorar o governo no campo da informação. Não se pode desenvolver pesquisa científica em diferentes campos se não há documentos ou informações articuladas, classificadas, organizadas e colocadas à disposição da pesquisa científica.

Da mesma forma, parece-me importante pensar que é difícil formular políticas para educação se não se tem a informação sobre a história da educação no Brasil; e é isso um pouco, enfim, o que me preocupa...

Gostaria de colocar apenas mais algumas dúvidas, mais algumas questões, para, depois, tentar articulá-las... Recordo-me que, na época em que eu era universitária, no Rio de Janeiro, a Biblioteca do CBPE, subordinada ao INEP, era a melhor sobre História do Brasil. Eu não sei onde ela está, embora tenha sido informada de que ela tinha vindo para Brasília; se ela foi perdida, acho que realmente é um crime. É muito difícil recuperar informação de livros que estão provavelmente esgotados, pois foram comprados, na época, pelo INEP e reunidos por Anísio Teixeira. Esta é uma questão grave: não se recupera mais informação de alguns livros e, principalmente, de documentos. Quanto aos livros que foram impressos e dos quais há alguns exemplares ou de microfilmagem, ainda bem; mas dos documentos, não. Vou lançar um dado para vocês, para

sua reflexão. Quando assumi a direção do Arquivo Nacional, fizemos uma pesquisa no Rio de Janeiro e verificamos que havia um depósito em São Cristóvão que tinha 13 quilômetros de documentos — só de documentos sobre o Ministério da Educação e Cultura. Três anos depois voltamos lá com a mesma equipe do Arquivo Nacional à procura dos documentos, e encontramos apenas um quilômetro! Onde estavam os outros doze quilômetros? Como diretora do Arquivo Nacional, responsável pela documentação produzida pela administração pública federal, não sei mais onde eles estão. É sobre isso que eu vou falar com vocês, pois existem coisas que precisam ser esclarecidas.

Qual é o papel do Arquivo Nacional, como recolhedor da documentação produzida pela administração pública federal e capaz de fazer isto — já que ele está num novo prédio, com uma nova equipe, com novas condições técnicas e metodológicas para desenvolver este trabalho —, de exercer o papel do maior arquivo público do País, capaz de reunir todos os documentos acumulados, produzidos e recebidos por instituições governamentais do âmbito federal, inclusive do MEC? Neste campo, a documentação — os famosos treze quilômetros — que estamos procurando está perdida, pelo menos para mim. Até peço a ajuda de vocês, porque neles, provavelmente, os próprios pesquisadores da educação encontrarão os dados necessários para uma reflexão maior sobre educação no Brasil.

A outra questão que se coloca é que, a partir das exposições que assisti aqui, há alguma confusão entre arquivo, biblioteca e centro de documentação. Cada um é uma coisa, e são coisas diferentes que não devem ser confundidas... Arquivo histórico não se usa mais; usa-se arquivo permanente, enfim... eu não vou entrar aqui em "arquivês", mas, evidentemente, essa situação carece de uma ordenação. Os documentos produzidos pelo INEP, como órgão público subordinado ao MEC, de-

verão ser encaminhados ao Arquivo Nacional, órgão recolhedor de toda a documentação produzida pela educação; mas a documentação existente no Ministério da Educação, sobre educação, deve se transformar num centro de documentação, num centro de informação sobre educação, capaz de abastecer a todos os pesquisadores que necessitem de informações (desde a biblioteca, com a bibliografia necessária sobre a educação e o "thesaurus" correspondente, pois o "thesaurus" é apenas um instrumento, não uma política, é um instrumento de biblioteca e nada mais do que isso) e organizar os documentos. Esse centro de documentação, evidentemente, deve reunir inclusive as teses... Onde é que estão as teses publicadas no Brasil, financiadas pelo governo brasileiro, sobre educação? Com quem está? Na Capes? No CNPq? Na FINEP? No INEP? No MEC?

**A Sra. Maria da Glória Raindo** — As teses sobre educação estão aqui no INEP.

**A Sra. Celina M. Franco** — Todas?... Ótimo, só interessa no caso a área de educação...

Bem, então o que eu gostaria de dizer à Vanilda é que, evidentemente, não só como diretora de um órgão do governo — o Arquivo Nacional — como do Centro de Documentação da Fundação Gétulio Vargas, estamos à sua disposição para lhe ajudar. Não vou entrar no mérito técnico da questão de toda essa discussão, que é polêmica, mas estamos aqui para ajudar, para orientar no que for necessário; acho que o Brasil, hoje, tem uma das melhores equipes de pessoas ligadas a arquivo público da área e que poderá, necessariamente e com obrigação, ajudar o MEC a encontrar os 13 quilômetros de documentos, a organizar a biblioteca do extinto CBPE e, evidentemente, junto com os bibliotecários, profissionais da área, etc... orientar principalmente na política de formulação de um Centro de Documen-

tação que vise a informação em educação. É só isso. Muito obrigada.

**A Professora Vanilda Paiva** — Bom, creio que não dispomos de tempo para novas inscrições. Temos ainda seis pessoas inscritas. Supõe-se que o Sr. Ministro da Educação possa descer por volta de cinco e quinze, cinco e vinte... São dez para as cinco... Estão inscritos, pela ordem, Carlos Brandão... depois Nilda Alves.

**O Professor Carlos Brandão** — O INEP é um órgão que, fora as verbas que destina a pesquisas, não conta em educação. Faz-se educação, pensa-se educação sem INEP... talvez até melhor sem ele. Acho que isso foi resultado de uma trajetória política que realmente produziu efeitos muito nefastos. Eu mesmo vim a uma reunião do INEP num desses negros momentos da vida dele. Eu acho que é necessário fazer basicamente duas coisas que, acredito, estavam na origem do INEP e foram intencionalmente perdidas ao longo desse tempo. Em primeiro lugar, ainda que pense questões básicas como educação de 1º grau, o INEP é uma instituição cujo único sentido é ser de alto nível. Então, a questão fundamental para mim não é que temas o INEP deve pensar: educação rural?... educação de 1º grau?... relação universidade-comunidade?... Estes foram temas pensados em 1964 e 1968... foram discutidos aqui a partir de reuniões do INEP onde estas mesmas questões foram colocadas... A questão fundamental é a seguinte: Como pensar estas coisas? Que característica modificadora do pensar a rotina da educação deveria circunscrever este pensar do INEP? Existem aí dois dados fundamentais... Em primeiro lugar, do meu ponto de vista, seria perda de tempo o INEP se realizar como uma Instituição que estaria pesquisando e pensando aquilo que outros setores do próprio MEC, com melhores condições, inclusive, e outras áreas

extra-MEC poderiam estar pesquisando e pensando de uma maneira mais ligada à realidade e, conseqüentemente, mais efetiva. Ou seja, eu não vejo, honestamente, nenhuma razão de ser em que o INEP realize, por sua conta, pesquisas sobre questões de currículo de ensino de primeiro grau, de escola rural e assim por diante. Eu acho que o INEP é o órgão que deve se apropriar desse pensar, que é feito em todas as várias gamas em que se pensa educação no País, e realizar, a partir desse material, uma reflexão de alto nível — o que não significa que nesses lugares não se pense —, mas uma reflexão sintetizadora de alto nível... Eu quase me arriscaria a dizer que o INEP deveria ser a instituição que pensa a educação no Brasil, e não que pensa sobre aspectos parciais de educação. E quando se debruça sobre estes aspectos parciais, estes aspectos que estão sendo aí insistentemente apreciados, seria para cumprir não apenas, vejam vocês, uma função de síntese-arquivista — porque isso não é função do INEP —, mas uma função de síntese-filosófica, ou seja: o INEP é um lugar de se pensar filosofia da educação no Brasil, ou é um dos lugares privilegiados para se pensar a educação brasileira a um nível de filosofia, a um nível de alta reflexão e de alta crítica (porque, fora disso, repito, outros lugares, outras instâncias estão fazendo...) e com o poder centralizador que dificilmente uma Universidade qualquer teria. Existe um outro dado ainda... (você colocou, Vanilda... e eu acho que ele se perdeu na reflexão)... que para mim é fundamental. Nesses anos de mediocrização da educação — e dentro da mediocrização da educação no Brasil, a mediocrização do INEP dentro do próprio cenário do Ministério da Educação —, duas coisas muito penosas foram feitas. Em primeiro lugar, a redução da questão da educação à questão de pedagogias, metodologias e problemas de currículos... (não estamos minimizando estas questões, mas dizendo que elas perdem seu sentido

quando começam a ser feitas por si e quando todo pensar sobre educação se reduz a isso). Em segundo lugar, (isso é mais danoso ainda) o descolar, o separar um pensar de educação (e não só um pensar de educação, mas uma presença de quem pensa educação) de questões políticas, econômicas, sociais e culturais fundamentais... Eu tenho a impressão de que, em grande medida, o que aconteceu com o INEP foi não só o seu poder de pensar criticamente para dentro a educação, seja em direção aos educadores e professores, mas também uma perda inimaginável de seu poder de pensar educação para fora, ou seja, de ser a instância de interlocução da educação com outras áreas que estão pensando problemas e caminhos de solução para um país tão complicado como o Brasil. Eu quero dizer o seguinte: o INEP deveria, no meu modo de ver, se constituir não só como essa instância — eu não me envergonho de pensar essa coisa quase elitista — de reflexão de alto nível, de altíssimo nível, ou seja, de um nível de síntese e crítica que não está sendo realizado, a não ser por algumas pessoas em alguns lugares, mas deveria se constituir como órgão ativo de interlocução, porque passivamente ele é... Ativo no sentido de que não esperasse ser chamado por outras instâncias, dentro do próprio poder como fora dele, onde se pensa Brasil, para ir lá se apresentar, mas que se colocasse, que se antecipasse a isso e que começasse a participar desses outros espaços onde se está produzindo um pensar sobre o Brasil. Quero dizer, que ele chamasse efetivamente à educação outras pessoas que não educadores para as questões de educação no Brasil. Eu não sou da área de educação, sou da área de Ciências Sociais e poderia dar os meus exemplos: na minha universidade, em Ciências Sociais, pensar educação é sinal de mediocridade. Quando um aluno de mestrado pretende fazer uma tese sobre educação o orientador desconfia e tenta inclusive demovê-lo porque é sinal de que é um su-

jeito "pobre", que quer partir de um tema fácil e medíocre... eu digo isso com toda simplicidade. Vou dar exemplos para vocês... Em Antropologia temos, por exemplo, seis pessoas pensando saúde no Brasil agora, umas doze pensando questão indígena — é verdade que somos antropólogos e para isso fomos feitos — e tem apenas uma aluna, e das menos brilhantes, que está fazendo uma pesquisa sobre questões ligadas à educação. Ou seja, há um desinteresse não só em termos de produção científica, mas em termos de reflexão dessas produções a respeito de educação fora da área da educação... É claro, isso evidentemente vai se corrigir (houve momentos no Brasil em que não foi assim), quando a própria educação recupera uma legitimidade que, em grande medida, perdeu concretamente. Ou seja, um resultado, digamos, profissional, teórico e científico de uma questão política fundamental. E, consequentemente, o INEP recuperaria isso dentro da própria Educação.

Agora, dito isso, eu queria dizer alguma coisa, para terminar, que vai mais ou menos contra isso... ou seja: se eu acho que o INEP deveria ser, dentro do Ministério da Educação e dentro de um âmbito interno e externo da educação, esse órgão de produção de reflexão e pesquisa de alto nível e de síntese filosófico-sociológica, acho também que o INEP não deve se esquecer que, mesmo em termos de Nova República, ele é um órgão de governo e raramente os órgãos de governo são os órgãos que têm a maior e a melhor autonomia para pensar qualquer questão de educação ou de fora de educação. Nesse sentido (e aqui volto a coisas que foram colocadas inclusive por você, Vanilda), acho que se o INEP deve assumir essas tarefas que estou propondo desafiadoramente, isto deve ser colocado do ponto de vista de que ele sozinho, enquanto instituição do governo, não realizará trabalho algum, ou seja, o INEP é uma instituição que realizará alguma coisa sig-

nificativa se for feita não para educadores, mas através de educadores...

**A Professora Vanilda Paiva** — Bom, como comentário diria o seguinte: por menos que o Carlos Brandão goste de ser visto como uma pessoa da área de educação, e sim da área de antropologia, na verdade ele é conhecido, fundamentalmente na área da educação, como educador. Não sei se entendi bem, mas pareceu-me que a exposição do Carlos recuperava algumas coisas que eu havia colocado no início, com uma ressalva relativa à questão de realização da pesquisa internamente pelo INEP. Eu, de fato, defendo uma posição diferente. Acho até que a função sintetizadora da qual ele fala poderá ser realizada com mais eficiência se nós tivermos bons pesquisadores. Nosso próximo inscrito — e agora temos pouco tempo — é Nilda Alves. Teremos ainda Beth Camargo, Ailton Fausto, Alceu Fenari e Miriam Warde...

**A Professora Nilda Alves** — Sou Nilda Alves, da Universidade Federal Fluminense e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Em primeiro lugar vou falar um pouco de coisas que ouvi em volta de mim, já que você não fechou o período de inscrição e eu não sei, necessariamente, se terá que fechá-lo com a chegada do Ministro. Renovando os parabéns, pois isso já foi feito por telegrama e pessoalmente, gostaria de conversar um pouco mais sobre a questão do significado do rompimento que foi anteriormente citado (foi feito pelo INEP?) e o que deve ser feito agora, na medida em que uma pessoa do campo da educação, reconhecidamente uma pesquisadora importante, assume o INEP. A questão toda está nesse ponto. Parece-me que, em primeiro lugar, para que esse rompimento se dê, ou seja, para que se faça uma coisa diferente do que sempre foi feito, não se pode deixar nem fazer *tabula rasa* de tudo que anteriormente foi fei-

to e acumulado. De certa forma, foi nesse sentido que o Celso Beisegel falou, por exemplo. Há alguma coisa por aí, no ar, que vem se acumulando, também no MEC, com gastos de dinheiro público em outros organismos. Então, penso que a questão do rompimento passa exatamente por se tentar, em primeiro lugar, reassumir-se, de uma forma geral, numa tentativa de filosofar — como diz Carlos Brandão — o que já foi feito de interessante neste País. E, por aí, eu citaria uns outros casos... por exemplo, conheço dois volumes daqueles projetos que tratam da relação Universidade/ensino de 1º grau, da SESu, nos quais, durante três, quatro, cinco anos, algumas coisas, em termos de ação junto ao 1º grau, foram acumuladas. Então, é necessário que se recupere isto. Parece-me, torno a repetir, que o rompimento passa necessariamente pelo ato de assumir o que já foi feito até agora, o que considero primordial.

A segunda coisa é considerar a questão de voltar o INEP a fazer as pesquisas... qual o sentido disso... e discutir um pouco essa questão. Na verdade, o que é o INEP?

O INEP tem sido, durante esses anos, aquilo que, mais ou menos, o Carlos Brandão acabou de falar: um lugar onde não se dá muita coisa em termos de pesquisa, porque não tem verba, porque não passou por determinadas boas administrações, etc... Mas a questão que se coloca é que (e atualmente um dos pratos preferidos é a questão da luta entre desejo, a possibilidade e as necessidades) existe um fato — os programas de pesquisa — e o INEP, para se transformar num centro de pensamento ou de filosofar ou de qualquer tipo de coisa, necessariamente terá que ir buscar gente nesses programas. Quer dizer, não é o INEP organismo que vai fazer isto. Então, o que me parece importante é que a relação do INEP com esses programas se desse a partir de uma definição — como disse a Guiomar — de certas linhas nas quais a gente pudesse opinar, ou seja, as

prioridades sobre as quais devemos atuar; em segundo lugar, obviamente (e aí eu acredito na questão da sua presença ser importante na direção do INEP), a escolha daqueles programas que vão desenvolver aquele tipo de prioridade em pesquisa que foi decidido. Porque a quantia, na verdade, é que passava por uma série de escolhas um pouco aleatórias, não por uma escolha de financiamento a programas, mas, pelo contrário, uma escolha de financiamento a pesquisadores, geralmente pesquisadores que estavam começando, tornando-se assim o contato dos programas com o INEP muito frágil, muito reduzido... Então, o que me ficou bastante claro do seu discurso e dos de outras pessoas é que se passasse daquele assessor consultor individual para o assessor consultor coletivo. Se por um lado temos reuniões desse tipo, onde estão presentes políticos, representantes das diversas entidades (como Glaura, Selma, Elizabeth, Godofredo), dos educadores, teríamos também que passar por uma reafirmação desses centros e desses pesquisadores onde eles estão, ou seja, não vamos contratar o Celso Beisegel para vir trabalhar no INEP, mas estimular o trabalho dele junto ao programa no qual ele está. Então, a questão da pesquisa reforçando os programas, me parece, é alguma coisa de prioritário para o INEP, ou seja, o reforço dos laços entre o INEP e os pesquisadores tem que deixar de ser o individual, como tem sido até agora, e passar a ser o coletivo, e isto só poderá ser feito via os programas. É mais ou menos isso o que eu tinha para falar...

**A Professora Elizabeth Pompêo Camargo** — Em primeiro lugar, gostaria de cumprimentar todos vocês pelo esforço demonstrado em estarem presentes participando deste importante evento. E este ato, para mim, demonstra que a luta pela democratização do Estado é importante.

Falaria inicialmente, numa linha um pouco contrária ao Professor Brandão,

de que nós não devemos ter medo de lutar pela democratização do Estado.

Devemos, isto sim, definir formas de ação, não neste momento, de ajuda às pessoas do INEP e Vanilda, pois é assim que vejo o seu chamamento. Então, estamos aqui discutindo com ela, que hoje está do lado de cá, deste outro lado, conosco. E o que ela fez foi chamar entidades; eu, por exemplo, estou aqui como presidente do CEDES, não trazendo uma proposta, pois o convite veio muito em cima da hora, mas reconhecemos que esse convite não foi apenas para essa reunião, e sim para inúmeras outras.

No momento, acho que deveria ficar claro qual o papel do INEP, enquanto instância do poder público. Eu, pelo menos, estou discordando, em grande parte, do que foi colocado aqui. Acredito que os pontos levantados por Vanilda, como a recuperação das funções tradicionais do Órgão, são importantes para a história da educação, mas, neste momento, que é de ultrademocratização, elas não são as mesmas da época de Anísio Teixeira, embora tenhamos muito que recuperar dos renovadores e da instituição INEP. Este, que é do poder público, deve ter claro o seu papel como as demais entidades da sociedade civil. Nós temos que fazer um movimento de mobilização nacional. Nós temos, e o Sr. Ministro já se manifestou a respeito, que discutir isso... Acho que esta gestão do INEP deve chamar os professores das faculdades, os demais professores, para participar e definir as prioridades necessárias à política educacional. Para mim, o INEP é órgão de estudos e de pesquisa, o que não tira o papel das universidades nem dos cursos de pós-graduação, pois ele tem um papel de mediação muito importante. Não sei se esse papel é apenas de síntese filosófica... Acho que ele tem que fazer pesquisa, mas, para isso, deve instituir uma carreira de pesquisador. O que eu coloco ao plenário é isto: a clareza de tentarmos encontrar, juntamente com as várias instituições que atuam em Educação, os

meios de ajudar na recuperação do INEP e determinação da sua política de atuação. Fomos chamados enquanto representantes do campo educacional, do qual Vanilda também faz parte, assim como Jacques Velloso, a quem desejo cumprimentar e que hoje está à frente da SEPLAN/MEC. Quero deixar claro, porém, que estaremos atentos e dispostos a colocar nossas opiniões sobre possíveis erros na condução dos problemas que digam respeito à educação brasileira.

Se nós não tivermos clareza, hoje, como colocou o Prof. Moacyr de Góes, e a questão da Constituinte não for encarada seriamente, ela poderá se tornar uma balela. Temos que, num amplo movimento de mobilização nacional, definir que política educacional queremos, e aí, então, órgãos como o INEP devem fazer a mediação, levando as prioridades que definirmos. Os políticos devem também ser envolvidos, aprendendo a respeitar os reclamos do campo educacional e a levar em conta as nossas decisões. Esse trabalho é longo, mas concordo com Godofredo e Gladys de que teremos que envolvê-los nos diferentes níveis de sua atuação parlamentar. Coloco, pois, como proposta a necessidade de se pensar nesta reunião as seguintes questões: Qual é a política da Instituição? O que é o INEP? Discordando do Prof. Carlos, com todo o carinho que tenho por ele, acho que não só o INEP ficou na situação que ele descreveu, mas todas as instituições, em geral, neste País. E hoje nós temos em alguns postos pessoas que nos representam e que podem iniciar este grande trabalho de reconstituição e elaboração de uma política democrática de educação.

Finalizando, quero ressaltar a importância que têm as revistas do INEP. Acho que temos várias revistas de valor na área educacional e espero que outras sejam revitalizadas ou criadas, a fim de que sejam divulgadas pesquisas representativas desta área.

**A Professora Vanilda Paiva** – O próximo inscrito é Ayrton Fausto.

**O Professor Ayrton Fausto** – Sou o Diretor do Programa Brasil, da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), organismo intergovernamental latino-americano, criado para a promoção das Ciências Sociais, a docência de pós-graduação, a pesquisa e a cooperação científica e assistência técnica para o desenvolvimento e integração latino-americano, portanto, uma associação *sui-generis* do Estado com as Ciências Sociais. O que tenho a acrescentar, muito brevemente, é que na nova direção do INEP existe uma dimensão adicional, que é, do meu ponto de vista, o fato de ter uma pessoa interessada.

Não é pouco típico o problema da dificuldade de intercâmbio e colaboração entre o Brasil e demais países da América Latina uma vez que as dificuldades, as deficiências de conhecimento e integração são muito grandes. Então, é muito importante que neste momento esteja, na direção do INEP, uma pessoa interessada em cooperação por ter um passado de trabalho neste sentido... É interessante observar que, sendo a FLACSO um organismo intergovernamental de Ciências Sociais, viva esta aparente contradição... Nossa vida cotidiana é pautada por esse tipo de reuniões e de alguma maneira tem a ver com isso... o problema da cooperação no campo de Ciências Sociais, ainda mais num continente em que, com frequência, sofremos governos que não são simpáticos ao desenvolvimento das nossas disciplinas. Assim, acho também muito interessante e muito importante esse tipo de diálogo.

Na oportunidade, queria resgatar somente dois pontos fundamentais, sendo o primeiro essa importância da relação entre Educação e Ciências Sociais – exatamente a nossa preocupação. Desenvolvemos em nosso programa em Buenos Aires (temos sete programas em sete países

da América Latina) um mestrado com orientação em educação – Educação e Sociedade – que tem uma pequena história com relação a essa dificuldade de cooperação com instituições brasileiras. Guiomar e Bernardete, assim como o pessoal da PUC de São Paulo, conhecem bem esse processo. Temos o máximo interesse em desenvolver essa linha na sua perspectiva regional... Muito concretamente, toda parte do projeto principal de educação da UNESCO para a América Latina tem diretamente relacionadas as atuais prioridades definidas para o Ministério e no Brasil abre-se um campo interessante de discussão de projetos de colaboração muito concreto. O outro ponto que nos interessa particularmente é esse dos seminários colocados como catalisadores do trabalho que se faz no conjunto do País. Uma sugestão concreta é que se pudesse incorporar a dimensão regional a esses seminários... Acho que é um ponto muito fácil, um passo pouco ambicioso, pouco custoso, mas que é da maior importância, porque, tendo essa característica, esses seminários cumprem esta função de conhecimento no resto da região, do estado da arte, da pesquisa, da aplicação e das políticas educacionais nos níveis federal, estadual e municipal, e, ao mesmo tempo, oferecem uma situação de contato que favorece formas superiores, tipo da colaboração docente ou projetos conjuntos regionais de pesquisa. Quando digo regional, é regional latino-americano... Então, essa é uma proposta muito concreta, viável, e a Comissão do FLACSO é um esforço nesse sentido. Realirmo finalmente a esperança de que as condições para esse intercâmbio regional latino-americano também se incrementem nessa nova etapa, para o que nos colocamos à disposição para uma efetiva colaboração.

**A Professora Vanilda Paiva** – Ainda estão inscritos Alceu Ferrari e Miriam Jorge Warde... Ficamos nessas duas inscrições. Caso o Sr. Ministro demore, se-

rá possível abrir um pouco o leque para que outras pessoas tenham a oportunidade de falar... No entanto, temos aqui algumas limitações... Uma delas é o horário dos ônibus dos funcionários que saem às seis e meia. Comunico que, às dezoito horas, deveremos ter o lançamento do livro *Educação e Transição Democrática* que resultou do seminário realizado no Senado no final do ano passado.

**O Professor Alceu Ferrari** — Desejo fazer apenas um breve comentário, na linha do que Glaura já colocou no início desta sessão, relativo a um certo problema que, imagino, possa existir entre a função do INEP como estimulador e financiador de pesquisa e a função do INEP como planejador e executor de pesquisa. Creio que o problema existe — não adianta querer esconder. Acho mesmo que ali pode haver uma área de conflito e a melhor maneira de tentar resolvê-lo é colocar o problema em cima da mesa, com franqueza, e aprofundá-lo. Não quero dizer que o INEP não deva fazer pesquisa, mas o que eu quero dizer é que a questão deveria ser analisada com maior profundidade. Falar em recuperação da função histórica do INEP tem sentido sob certo aspecto, mas, também, pode não ter, pois, quando surgiu o INEP, não tínhamos centros de pesquisa educacional no País e hoje temos vários cursos de pós-graduação e até instituições de ensino superior e faculdades de educação que, mesmo não tendo mestrado ou doutorado, também fazem, cá e lá, alguma pesquisa em educação. Então, essa questão precisaria ser aprofundada e talvez chegássemos assim a algumas áreas de pesquisa como, por exemplo, um tipo de pesquisa que talvez possa ser definida como pesquisa sobre pesquisas... o trabalho de reunir... meta-pesquisa, diz a professora... Acho que essa poderia ser uma função do INEP, em áreas muito específicas, talvez onde não esteja ninguém trabalhando neste momento.

Se o INEP dissesse simplesmente que a partir de agora vai também ser um centro de pesquisa, creio que provocaria uma certa reação, talvez não favorável. Certos centros de pesquisa iriam perguntar: Bom, então vai fazer a mesma coisa que nós estamos fazendo? Eu coloco essa questão que merece ser aprofundada, não neste momento, mas, por ser uma questão séria, talvez numa reunião da ANPED ou outras que eventualmente possam surgir. Muito obrigado.

**A Professora Guiomar Namó de Mello** — Pela ordem, segundo a presidência da mesa, ouviremos agora a Professora Miriam Warde.

**A Professora Miriam Warde** — Sou Miriam Warde e estou agora na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. O fato de eu ter ficado para o fim acabou me levando a pensar o seguinte: vou sintetizar algumas coisas que já foram ditas, e, num certo sentido, apenas reforçá-las.

Minha fala está muito próxima da do Alceu. Eu tinha pensado em sugerir à Vanilda que o primeiro seminário fosse exatamente para a discussão sobre essa linha de pesquisa que o próprio INEP desenvolveria, uma vez que ela apresentou a idéia e nós não tivemos chance de discutir. Num das falas ela disse que a própria discussão de resultados de pesquisa é uma forma de pesquisa... Então, só foi nesse momento que ela nos deu a idéia de uma possível linha de pesquisa que seria talvez uma espécie de meta-pesquisa, como a Professora Aparecida sugeriu...

Então, minha proposta é de que se reforce essa idéia de seminários para se discutir linhas de pesquisa e temas, começando por esse: que campo da pesquisa, de interesse nacional e da educação, o INEP poderia desenvolver? No meu entender, é prioritário que ele faça isto que foi destacado já de início pelo Prof. Celso Beisegel e por outros, que seria o de fazer levantamentos articulados sobre investigações em

curso e uma ampla divulgação sobre esses resultados... Porque um problema que me parece fundamental, especialmente na área de educação, é que a maioria das pesquisas que desenvolvemos, muitas delas financiadas pelo próprio INEP, são retomadas infinitas sobre os mesmos levantamentos que somos infinitamente obrigados a fazer, pela dispersão dos resultados. Então, muitas vezes, parte do financiamento é gasto em levantamentos que outros grupos já fizeram mas que se dispersaram e depois precisamos pedir suplementação de verba para realizar o resto da pesquisa, sendo que o "grosso" foi gasto em levantamentos que já haviam sido feitos... Se o INEP organizasse e sistematizasse isso, iria dando para nós, pesquisadores, nas diversas instituições, platôs cada vez mais elevados de avanços na investigação — isso eu acho prioritário. E não posso desconsiderar a questão colocada pela Celina, de que com isso há uma ênfase na História da Educação... E aí eu puxo para o meu lado, por razões óbvias: na medida em que nas instituições, nas secretarias de estado e mesmo nas secretarias municipais é evidente que um dos problemas fundamentais que enfrentamos na educação é a dispersão de dados, é o desacerto em relação às fontes; temos as múltiplas fontes dizendo coisas as mais diversas, as mais contraditórias. Há uma enorme dificuldade em centralizar as mesmas informações e sobre elas decidir em relação à pesquisa, e, mais do que isso, definir políticas de ação.

Por fim, uma questão que me parece de fundo, Vanilda, é a questão da dispersão de documentação. Então, não é casual o fato de que, na maioria dos centros de documentação, nas bibliotecas, a rubrica "Educação" é uma das mais descuidadas. Já tive o cuidado de verificar o estado da documentação e das bibliografias referentes à educação nas mais diferentes bibliotecas e centros de documentação... Um dos setores mais descuidados é o setor de educação... Isto tem a ver, obviamente,

com o descaso com que a educação foi tomada até hoje... Então, essa é outra preocupação que o INEP deveria ter: auxiliar na organização dessa documentação.

E por fim, voltando ao ponto inicial, acho que a questão posta, da maneira como o Prof. Alceu pôs, é efetivamente séria, ou seja, não dá para dizer que o INEP vá fazer opção por ser ele centro de pesquisa, ou vá fazer opção por ser apenas implementador de pesquisa, ou dizer que dá para fazer as duas coisas ao mesmo tempo. Efetivamente, Vanilda, acho que você deveria começar a linha de seminários pondo isso na mesa para discussão, para que a gente possa, em conjunto, definir quais são as prioridades de pesquisa sobre as quais o INEP deveria ser fundamentalmente subsidiário ou fundamentalmente respaldo para essas investigações. Mas acho também que isso não é resolver a questão, é dizer que, no meu entender, isso não é um tema prioritário.

**A Professora Vanilda Paiva** — A proposta... não sei se foi entendida de maneira adequada. Acho que o INEP tem sido, nos últimos anos, fundamentalmente um organismo de fomento e não se pretende que ele deixe de cumprir esta função. Mas é preciso dar maior ênfase a suas funções tradicionais como instituição de pesquisa. A revitalização da pesquisa interna deve se dar em dois sentidos. De um lado é preciso dar à pesquisa um caráter prático, assumi-la como capaz de contribuir para a formulação de propostas de política educacional. Neste sentido, há muitas atividades que podem ser desenvolvidas concomitantemente à pesquisa e que têm a ver com a capacidade do Órgão de catalisar a produção de idéias no setor. Face à urgência de apresentar linhas capazes de nortear uma eventual reforma da educação nacional, é preciso promover a revisão da bibliografia existente e realizar seminários, integrando a intelectualidade na discussão de temáticas determinadas, para que, daí, surja mais luz e mais facil-

mente se possa apresentar propostas e sugestões de política educacional. Por outro lado, é preciso que o INEP não se furtar à realização de pesquisas de maior fôlego, capazes de esclarecer mais profundamente determinados problemas. E não se trata apenas de fugir ao imediatismo: trata-se também de não se deixar aprisionar pelo pedagogismo. O INEP não deverá furtar-se a pesquisar temas mais amplos como o da etnia e educação – especialmente quando nos encontramos a três anos do centenário da libertação. Outros temas desta natureza podem e devem ser assumidos pela Instituição. Não há incompatibilidade entre estas duas orientações. Há, certamente, dificuldades no estabelecimento de prioridades diante da escassez de recursos. Podemos, talvez, encaminhar por aí a discussão. A primeira pessoa na minha lista de inscrições é Bernardete Gatti...

**A Professora Bernardete Gatti** – Gostaria apenas de dar uma contribuição, Vanilda, no seguinte sentido: vou reforçar o que você falou. Acho que a questão do INEP voltar a ser um centro de pesquisa poderia ser um assunto de debate um pouco mais amplo na comunidade universitária e, já que você pôs as suas idéias em discussão, estou entendendo que você não está ainda com elas definidas e que você as definirá no processo. Então, eu gostaria de reforçar esta colocação para que isto fosse debatido ao longo deste ano, à medida que fossem sendo feitos esses seminários...

Entendi que a sua proposta não é transformar imediatamente o INEP num centro, mas construí-lo... Então, nesse sentido, que a participação seja ampla e possível de ser feita com as cartas na mesa, com todo mundo participando e falando, porque não é tranqüilo definir em paralelo a um órgão de governo ou a um órgão de pesquisa. Sabemos as injunções que isso tem e temos que lembrar aqui de problemas que poderão ocorrer. O Celso co-

locou um outro perigo muito visível e já vivido por nós, que é ter-se um limbo de pessoas que se cristalizam e se dizem donos da verdade. Não digo que isso vá acontecer, pois sua perspectiva não é essa, mas é um risco. Então, acho que isso deve ser muito debatido, muito conversado, para que o INEP, se ele vier a tornar-se um centro de pesquisas, seja de baixo para cima, e não de cima para baixo. Acho que isso é importante fixar e frisar.

Outra coisa que acho interessante e que seria bom cuidarmos – e eu gostei muito quando Celina fez sua intervenção – é esse problema da informação e não confundir: biblioteca é uma coisa, centro de documentação é outra e disseminação da informação uma terceira – são três áreas que têm especialidades diversas. Isto precisa ser cuidado no INEP, porque muita confusão que existe foi gerada por não haver uma especificidade dessas áreas... e isso é preciso ser cuidado com certo carinho...

**O Professor Jésus de Alvarenga Bastos** – Jésus, da Universidade Federal Fluminense.

Gostaria de endossar vários pontos de vista que foram emitidos sem explicitá-los, todavia, pois o tempo não permite. Vou retomar os pontos que foram apresentados pelas pessoas que trabalham no INEP, pois me parece que aquelas apresentações do início ficaram um pouco esquecidas... Na verdade, elas são a realidade hoje do INEP e se constituem quase num diagnóstico da realidade. Penso que é importante, nesse apoio que estamos dando à Professora Vanilda, que se voltasse os olhos àquelas apresentações feitas pelas pessoas que estão realizando o trabalho cotidiano do INEP.

Em segundo lugar, gostaria de salientar um ponto que foi apresentado pela Professora Glaura, que é o papel da ANPED. Parece-me que – principalmente pela oportunidade da reunião da ANPED prevista para maio próximo, sobre pesquisa

em educação — este é o momento em que devem ser colocadas algumas questões, como a que a Professora Bernardete Gatti colocou, qual seja, aproveitar a utilização desse evento para que assuntos como esse sejam apresentados e decididos. Nessas decisões teremos que ser criativos, dentro das limitações existentes, apoiando a Vanilda para reivindicar, junto ao Senhor Ministro e demais autoridades competentes, mais recursos e uma efetiva institucionalização do INEP dentro do MEC, pois até o seu próprio regimento ainda não foi aprovado. A questão da autonomia e outras de ordem administrativa devem ter um encaminhamento rápido, a fim de que muitas das propostas existentes sejam operacionalizadas.

Nesse sentido criativo, lembraria de um ponto que foi falado — a questão de rede. Esta questão tem sido muito discutida na área das Ciências Sociais em alguns países em desenvolvimento, fruto de resultado de discussões em países europeus. A rede, sem grande burocracia, estrutura de cargos, etc., realmente funciona. Temos tido experiências muito interessantes de funcionamento de rede, por exemplo, na área de educação de adultos, na área de educação permanente, que cria uma malha nacional/internacional de informações, de trabalhos realizados, permitindo, realmente, o avanço dessas áreas. Parece-me que, por aí, o INEP, além do fomento e do trabalho de pesquisas que desenvolve, pode realmente fazer alguma coisa dentro dessa perspectiva. É algo que tem que ser criado, que tem que ser discutido e que deve nascer exatamente com a conjugação daqueles que trabalham na pesquisa com aqueles que trabalham na administração dessa pesquisa. Assim é que hoje, aqui, nós tivemos exatamente duas situações explicitadas: a área que dá suporte à pesquisa e a que executa a pesquisa. Agora, como vamos fazer essa união? Parece-me que isso é muito importante: dar o nosso apoio à Professora Vanilda, para que ela, junto às au-

toridades competentes, consiga os meios necessários à modificação deste quadro.

**A Professora Vanilda Paiva** — Mais alguém deseja fazer uso do microfone?

**A Professora Aparecida Jolly Gouveia** — Eu me sinto muito gratificada pelo fato de poder participar desta reunião, que me pareceu bastante aberta e que certamente terá continuidade.

Vanilda me identificou como decana das pesquisadoras na área de educação no Brasil. É um eufemismo que ela utilizou para dizer que sou a mais velha das pesquisadoras da educação no Brasil, mas, realmente, assisti aos primeiros dias de trabalho do INEP, trabalhando sob a direção do Professor Anísio Teixeira, e tenho acompanhado a sua trajetória, de uma forma mais ou menos próxima, em diferentes ocasiões.

Acho que o destino que o INEP tem tomado está muito relacionado com o que aconteceu fora do INEP e espero que agora ele retorne ao seu caminho dos anos 50, porque o próprio Brasil se modificou, e aqui foi apontado o fato de que temos instituições que realizam pesquisa no Brasil, o fato de termos uma rede de comunicação entre os educadores muito maior, apesar de informal, e o fato de termos instituições de educadores muito ativas. Acredito que o caminho do INEP será um caminho que deva atender a essas transformações sociais mais amplas que ocorreram nestes 30 anos de INEP, mais de 30 anos, na verdade, pois ele foi criado nos fins da década de 30, princípios da de 40... Então, lá vão muitos anos, e os tropeços por que ele tem passado refletem, naturalmente, o que está acontecendo não só na educação brasileira, mas na Nação como um todo. E eu só posso me congratular com a comunidade de educadores brasileiros pela decisão do presente governo de confiar o destino desta instituição a uma pessoa como Vanilda Paiva, e espero que esse desejo de colaboração, que vejo ex-

presso nas manifestações hoje aqui feitas, resista às possíveis frustrações que encontraremos no decorrer dos próximos anos...

**A Professora Vanilda Paiva** — Mais alguém quer fazer uso do microfone? O Ministro já deve estar chegando, mas talvez haja tempo para uma pequena síntese.

Poderia ser dito a respeito do que se discutiu aqui que o ponto de maior preocupação dos presentes foi a questão do fomento: qual é o seu papel e o seu espaço diante da redefinição do INEP. Certamente que é possível fomentar e realizar pesquisas em qualquer instituição que disponha de polpidos recursos. No caso do INEP, o problema é grave porque a instituição foi progressivamente depauperada ao longo dos anos... Fazendo uma avaliação pessoal do seminário, acho que ele me trouxe muitas dúvidas a respeito de minhas colocações iniciais, e eu me proponho a rever muitos aspectos em função não somente do que aqui foi dito pelos convidados mas também pelo relato dos funcionários da casa — uma espécie de diagnóstico interno.

**Intervenção de participante não identificado** — Eu não sei se é este o momento, mas como na sua intervenção o Professor Sérgio Costa Ribeiro colocou o problema da existência do Programa Integrado de Educação, o que talvez, para a maioria, seja um assunto desconhecido, vou falar um pouquinho sobre ele, rapidamente...

Esse programa foi criado com a intenção de integrar as diferentes agências que faziam fomento da pesquisa na área de educação, ou seja, CAPES, FINEP, CNPq e INEP. Foi um programa amplamente discutido nas suas possibilidades, porque já existiam reuniões informais do pessoal do CNPq com o pessoal da FINEP; então, resolveu-se integrar as quatro agências no sentido de criar um programa que pudesse canalizar seus esforços no sentido de propiciar novas formas de apoio à pesquisa na área de educação. Então, pra-

ticamente, o programa nasceu com a idéia de se tentar fomentar não a pesquisa individual como ela era feita no balcão das diferentes agências, mas programas de pesquisas e grupos de pesquisadores. Essa era a espinha dorsal do Programa Integrado, pois um programa de pesquisas e apoio a um grupo de pesquisadores que tem um programa, e não um projetinho, exige uma demanda de verba um pouco maior e que esse financiamento seja desenvolvido durante vários anos e não dentro de um orçamento anual que torna a pesquisa picada e a continuidade da pesquisa problemática.

O entorno desta espinha dorsal procurava também estimular o intercâmbio entre pesquisadores, estágios de pesquisadores em diferentes instituições e, também, através das diferentes agências, financiar eventos na área da educação que não podiam às vezes se realizar por falta de apoio múltiplo, de forma integrada, entre as diferentes agências. Esta era a finalidade do programa.

No entanto — agora vou dar minha opinião como representante da ANPED no Comitê do Programa Integrado de Educação —, isso não foi possível de ser realizado integralmente, quero dizer, na verdade esse programa de apoio a grupos ou programa de apoio a um programa nunca foi possível ser feito e nem tentado, porque nunca encontrou respaldo dentro das próprias agências, por não haver possibilidade de mudar internamente ou por não haver um esforço suficiente de mudar internamente as formas de aplicação dos recursos.

Vou ficar por aqui: se alguém quiser saber alguma coisa mais, depois se comunique comigo, já que o Ministro está chegando.

**A Professora Vanilda Paiva** — Com a presença do Exmo. Sr. Ministro da Educação damos então prosseguimento a este seminário, chegando à parte final deste encontro que, na minha opinião, foi bastante útil para o pensar com maior pro-

fundidade a reformulação das linhas de atuação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. A Professora Guiomar Namó de Mello gostaria de dirigir ao Senhor Ministro algumas palavras...

**A Professora Guiomar Namó de Mello** — Senador Marco Maciel, Exmo. Ministro da Educação; Professora Vanilda Paiva, Diretora do INEP; Dr. Everardo Maciel, Secretário-Geral; Prof. Jacques Velloso, titular atual da Secretaria de Planejamento do MEC; Deputado Godofredo da Silva Pinto; Vereadora Gladys Mandelli.

Eu serei breve. Tomei a liberdade de solicitar este pronunciamento, em nome dos presentes, para dirigir-me rapidamente ao Senhor Ministro da Educação, não na qualidade de Secretária Municipal de Educação, mas na qualidade de educadora e pesquisadora da área educacional, tendo em vista cumprimentá-lo, em primeiro lugar, pela realização deste evento e, em segundo lugar, pela escolha da Professora Vanilda Paiva e do Professor Jacques Velloso para as funções que ora desempenham.

Eles, Senhor Ministro, representam uma geração de educadores formados ao longo de mais de 20 anos de descabros e autoritarismos educacionais. Nós, representantes aqui das comunidades acadêmicas, das entidades de educadores, das universidades, dos centros de pesquisas em educação, ao parabenizar Vossa Excelência pela escolha destes dois eminentes educadores para ocuparem os postos que ora ocupam, queremos deixar claro a Vossa Excelência não só a nossa disposição de estarmos lado a lado na luta pela democratização da educação do País, mas, principalmente, o nosso empenho para que educadores da envergadura e da competência de Vanilda Paiva e Jacques Velloso venham cada vez mais ocupar os espaços de decisão na área técnica e na definição das políticas educacionais.

Acreditamos que eles nos representam e, ao nos representar, legitimam junto ao

Ministério da Educação toda uma luta anterior que foi duramente travada nas batalhas, nas fronteiras das universidades e nas fronteiras das escolas em busca de uma educação que realmente corresponda à reconciliação nacional e ao momento de transição democrática pelo qual estamos passando.

Agradeço a atenção de Vossa Excelência e dos meus colegas pela oportunidade de me manifestar em nome deles no apoio e na consideração a Vossa Excelência pelas escolhas mencionadas. Muito obrigada.

## ENCERRAMENTO

### Palavras do Ministro Marco Maciel

Meu caro Secretário-Geral do Ministério da Educação, Professor Everardo Maciel; meu caro Deputado Godofredo da Silva Pinto, da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro; Prezada Diretora-Geral do INEP, Professora Vanilda Paiva; Prezada Vereadora Gladys Mandelli, da Câmara Municipal de Porto Alegre e que também nos honra com a sua presença; meu caro Professor Jacques Velloso, Secretário de Planejamento deste Ministério; meu caro Professor Edson Machado, Diretor da CAPES; minhas senhoras, meus senhores...

Queria inicialmente dizer que reputo muito importante a realização desta reunião, pois estamos, neste instante, realizando um grande esforço para fazer com que a educação ocupe um maior espaço político na sociedade. É, pois, necessário que busquemos revitalizar o próprio Ministério e, dentro do Ministério, aquelas instituições que devem, pela sua própria definição legal, realizar estudos e pesquisas voltadas para a formulação da política educacional brasileira. Dentro desse quadro se insere naturalmente uma importância muito grande que desejo cometer ao INEP.

O INEP, com efeito, é uma das instituições mais antigas e bem reputadas do

nosso País. Ao mesmo tempo, é uma instituição que, nos últimos anos, perdeu parte do espaço político que sempre ocupou na definição das grandes linhas da política educacional brasileira, perdendo, em consequência, parte da sua própria evidência nas grandes deliberações nacionais.

Daí a nossa preocupação em fazer com que o INEP, nessa nova fase de vida republicana que vivemos, venha a retomar o seu papel de grande instituição voltada para a formulação de trabalhos e estudos sobre os problemas educacionais e a realização de pesquisas que possam servir de base à própria geração da nossa política, das nossas atividades.

Por isso, quero registrar que fiquei muito satisfeito em ouvir as palavras da Professora Guiomar Namó de Mello, Secretária de Educação da Prefeitura de São Paulo, ao exaltar a escolha da Professora Vanilda Paiva para dirigir esta Instituição. Na realidade, ao convidá-la para esta tarefa — tarefa difícil, reconhecemos, sobretudo pelas limitações de meios —, tive sempre em mira conferir um papel de maior importância ao INEP e, dessa forma, fazer com que os educadores brasileiros possam ter, cada vez mais, um espaço para discussão dos grandes problemas nacionais e de modo especial os relativos à educação, e fazer com que o INEP volte ao período do seu apogeu, que corresponde aos seus primeiros 25 anos de existência.

Se a Instituição conseguiu ser uma instituição importante no momento em que nasce e manter-se como tal por um quarto de século, por que não o será agora, depois de ter acumulado, durante quase 50 anos, uma rica experiência, sobretudo se comparada com instituições de pesquisa existentes em outros países do mundo? Por isso, considero importante a realização dessa reunião, que representa a primeira tomada de decisões nesta nova fase administrativa do INEP com relação aos grandes desafios com que nos deparamos.

Gostaria também de aproveitar a oportunidade para ressaltar que a nova fase do INEP corresponde a este momento em que o País inicia um novo período de sua vida republicana. Aquilo que o Presidente Tancredo Neves chamou acertadamente de Nova República não é outra coisa senão a busca de encontrar novos processos, novos mecanismos, com relação à formulação de políticas para o País, uma busca de redefinição da política de desenvolvimento, redefinição essa que passa necessariamente por uma ênfase na área social e de modo especial na área educacional.

Infelizmente, malgrado todos os esforços realizados, ainda convivemos na área educacional com um quadro inaceitável caracterizado por carências muito acentuadas nesse setor. Sequer atendemos aqueles mandamentos constitucionais que determinam a universalização do acesso à escola.

Considero muito importante que o INEP venha retomar o seu espaço agora, porque, ao iniciarmos aquilo que poderíamos chamar de 5ª República, precisamos também prepararmos para tentar formular uma nova proposta educacional para o País. Sobretudo quando se considera que a partir de 1986 deveremos ter instalada uma Assembléia Constituinte — e a Constituinte não é outra coisa senão o pacto social por excelência, o pacto maior que a Nação vai realizar nesta fase atual de sua vida. Aliás, o Presidente Tancredo Neves, em mais de uma oportunidade, ao situar a necessidade de definições institucionais para o País, sempre fez questão de lembrar a necessidade da celebração de pactos e acordos: o pacto maior, pela sua própria natureza, seria o pacto constituinte, aquele que diz respeito ao próprio ordenamento jurídico-político do País e que expressa a consagração, na Lei Maior, daqueles objetivos que a sociedade considera prioritários.

Daí porque considero muito importante que o INEP se prepare para viver também esse quadro, um quadro em que a

instituição, argamassando o pensamento que decantou durante anos, convocando os educadores para uma participação cada vez mais ativa no debate das grandes questões nacionais — de modo especial a educação —, possa trazer à Constituinte, ao legislador que vai forjar a nova Carta Magna, sua contribuição a respeito do que deve ser considerado fundamental numa proposta educacional para o Brasil.

É importante destacar que, diante das transformações por que tem passado o País, faz-se necessário reexaminar o processo educacional brasileiro. Faz-se mister adequá-lo a uma sociedade que sofre transformações muito acentuadas, que se caracteriza por grandes e acentuados deslocamentos demográficos — como os acusados com muita nitidez pelo Censo de 1980 —, a um país que está nos pródromos de viver a grande revolução tecnológica que já observamos nos países mais desenvolvidos, sobretudo a revolução da chamada informatização. Aproveitando este instante da Constituinte, devemos pensar na formulação de uma nova estratégia, de um novo pensamento, que se traduza numa política educacional e possa se inscrever na Carta Magna do País. Desejo, porém, abrir aqui um parêntese para dizer que não acredito na força mágica do texto constitucional. Um grande pensador brasileiro do começo do século costumava utilizar a expressão “ilusão gráfica” para referir-se à tendência a se acreditar que elevando uma norma à condição de preceito constitucional se estava dando solução ao problema em questão. Não podemos assumir a “ilusão gráfica” e pensar que os problemas se resolvem através de normas constitucionais. Haja vista o fato de que muitos preceitos constitucionais em vigor não são observados. Apesar disso, não sou um cético. Acho que vale a pena o esforço e que o fato de elevarmos proposições à condição de normas constitucionais já nos abre caminho para que determinados problemas sejam melhor considerados pelo governo e pela

sociedade e soluções sejam encaminhadas.

Quando ressalto a necessidade do INEP preparar-se para este trabalho não me refiro apenas à Constituinte, mas também à própria Lei de Diretrizes e Bases, à urgência de se considerar também procedimentos que devam ser modificados, independentemente de alterações legislativas, através de instruções do Ministério ou de Secretarias Estaduais de Educação.

Por outro lado, gostaria de salientar que me parece importante que também nos debruçemos sobre a necessidade de fazer com que os debates aqui travados tenham cada vez mais uma maior percussão social, que consigamos fazer com que essas nossas idéias cheguem a segmentos cada vez mais amplos da sociedade. Um bom caminho para que os problemas comecem a ser resolvidos é que comece a existir uma tomada de consciência com relação a eles... acho que esse é o primeiro e talvez mais importante passo. Consequentemente, é importante que todos esses trabalhos que aqui se desenvolvem cheguem ao conhecimento de toda a estrutura do Ministério, aos órgãos vinculados direta ou indiretamente à educação e que, finalmente, exista a necessária capilaridade para que cheguem a todas as cidades, todas as comunidades, enfim, a todos os cidadãos. Que esses resultados sejam devidamente avaliados e, mais do que avaliados, efetivamente implantados.

Devemos nos preocupar também em fazer com que os resultados das pesquisas e estudos, ao final, não fiquem apenas como uma contribuição teórica, não restem apenas como um esforço intelectual desenvolvido. É importante que possamos fazer chegar esses resultados ao maior número possível de pessoas e instituições e que um grande fórum nacional possa refletir e discutir os problemas da educação. Considero que, até certo ponto, a Educação perdeu um pouco do seu espaço político também em consequência de instituições como o INEP terem tido reduzido o seu papel.

Na proporção em que conseguirmos — e este é um esforço que já venho desenvolvendo no Ministério — dar mais espaço à educação, estaremos conseguindo medidas mais adequadas necessárias ao desenvolvimento desse segmento tão importante da atividade pública.

São essas as palavras que gostaria de dizer neste instante e, antes de encerrá-las, quero apenas insistir no fato de que considero muito importante que, no instante em que comemoramos o primeiro mês desse novo período governamental, possamos estar aqui reunidos, cogitando desses assuntos, discutindo esses problemas da forma mais aberta, a mais ampla possível, e iniciando, conseqüentemente, um esforço conscientizador e mobilizador de toda a sociedade brasileira.

Espero que este encontro de hoje, para mim tão significativo pelas presenças e tão expressivo também pela contribuição dada por todos, possa significar o início de uma nova era, de um novo *status* que o INEP venha a desfrutar na sociedade e que, conseqüentemente, venha a fazer com que a educação ocupe um espaço maior na sociedade como um todo.

Quero, portanto, fazendo este registro, cumprimentar a Professora Vanilda Paiva pelo trabalho realizado; e a todos que deram aqui a sua contribuição de forma direta ou indireta, exortar a que continuem nessa tarefa e que, para essas atividades, contarão sempre com o meu apoio e a minha colaboração. Temos consciência de que o nosso trabalho deve se apoiar sempre em estudos e pesquisas, para que a nossa ação seja realmente fundada numa

certa racionalidade de propósitos e conhecimento da realidade.

Considero muito importante esta primeira reunião e, mais uma vez, quero agradecer e cumprimentar a todos os participantes, de modo especial a Diretora-Geral, formulando os meus melhores votos para que essas atividades possam ter o seu desenvolvimento e dar a sua contribuição para que os problemas educacionais brasileiros sejam melhor conhecidos.

Vencer o grande desafio que representa elevar a condição de vida do nosso povo passa necessariamente pela conquista de um espaço maior para a educação, porque somente com a democracia do ensino poderemos ter instituições democráticas, sólidas e estáveis. Somente dessa forma teremos uma correta política de desenvolvimento que passa necessariamente também por um querer coletivo, por uma participação adequada e correta de toda a sociedade. Muito obrigado.

#### Palavras finais da Professora Vanilda Paiva

Agradecendo a presença do Exmo. Senhor Ministro da Educação, do Sr. Secretário-Geral do Ministério e demais autoridades, dos colegas funcionários e pesquisadores do INEP e, em especial, daquelas que contribuíram para que esse evento pudesse chegar a bom termo, especialmente a Silvia Velho e Maria Umbelina Salgado, encerramos aqui este seminário, convidando a todos para o lançamento do livro *Educação e Transição Democrática*, no saguão deste edifício.

# Educação e política — em busca de uma compreensão

Gerusa de Mendonça Gomes  
Fundação Joaquim Nabuco

Arlindo Cavalcanti de Queiróz  
Secretaria de Educação de Pernambuco

## Introdução

O momento histórico pelo qual passa a sociedade brasileira nos impõe refletir sobre categorias teórico-interpretativas, tais como a de Estado e Sociedade. Estas categorias, utilizadas no desenho de qualquer política social, são os suportes básicos no esboço de uma política para o setor educacional. Buscamos, sem dúvida, uma compreensão de Estado e de Sociedade que possa melhor explicar a nossa realidade brasileira atual, ou seja, capaz de dar conta da realidade de efervescência e de mudanças, pela qual esperamos, certamente, alcançar um estado de plena normalidade democrática.

Vivemos a época da consolidação de um novo Estado; não de um Estado democrático pleno, mas de um Estado em transição do autoritarismo para a plena convivência democrática nacional. É a época das lutas pelas liberdades democráticas, liberdades tolhidas pelo autoritarismo. Um autoritarismo que trouxe como consequência a tutelação do exercício político das diferentes camadas sociais. A sociedade civil foi contida pela prepotência da sociedade política. As diferentes classes sociais e suas frações foram submetidas a regras supostamente universais, gerenciadas pelo Estado, mas que beneficiaram apenas determinados grupos da classe social dominante.

Explica-se, por aí, a facilidade com que se fez uma acumulação exacerbada

dos bens e serviços socialmente produzidos, apropriados apenas por uns poucos, vivendo a grande maioria numa verdadeira marginalidade social. Concentrar o poder político e econômico significou contrair uma enorme dívida social junto às classes sociais populares, classes estas verdadeiras geradoras das riquezas sociais. Os serviços básicos de saúde, educação, habitação, lazer, etc., ficaram, tanto quanto o setor público, descomprometidos com esta gritante realidade de injustiça social. As políticas sociais preconizadas pelo Estado — e aí inclui-se a política educacional — foram traçadas dentro de uma concepção de Estado paterno-assistencia-lista que, adotando uma visão clientelista, ocultou a importância social das classes populares e disseminou uma visão dicotômica separando o que é do povo e o que é do Governo.

Políticas educacionais desse período foram sempre definidas para o povo e nunca pelo povo ou construídas com a participação popular. Sem dúvida, por trás dessas políticas, estavam recortes da realidade social, apoiados num cientificismo tecnocrático supostamente neutro, que alimentaram as formas de organização dos aparelhos do Estado. Privilegiaram-se os aspectos superficiais<sup>1</sup>, enquanto desprezavam-se os aspectos fundamentais presentes em nossa realidade social.

<sup>1</sup> As propostas educacionais apoiaram-se preponderantemente em abordagens psicocronológicas influenciadas pela Psicologia Experimental e em abordagem estrutural-funcionalista.

O Estado Autoritário, do qual a sociedade brasileira esforça-se agora por liberar-se, tem uma natureza qualitativamente diferente daquela do "Estado de Transição"<sup>2</sup>, o qual, sem saber ainda como, já começamos a vivê-lo: no primeiro a sociedade política sufocou a sociedade civil, no segundo espera-se o máximo empenho para que esta seja liberada. A mudança de natureza do Estado anterior para o atual reflete o redimensionamento das forças sociais de maneira geral e, em particular, das forças populares. Conquista efêmera, enquanto não consolidada.<sup>3</sup> Este panorama sugere uma estratégia de ocupação dos espaços até então abertos pelas lutas sociais no sentido do avanço progressivo de uma nova ordem social.

As digressões feitas acima nos oferecem os primeiros contornos para uma política educacional empolgada pelo Estado brasileiro de hoje. São, assim, pontos fundamentais que caracterizam o Estado de transição: a promoção de um debate amplo sobre os problemas fundamentais, quer no plano econômico, quer no plano social e político; o reconhecimento do poder, ainda que cerceado, das classes populares; a afirmação das conquistas no plano das garantias civis; o acesso às informações; a livre circulação das diversas posições ideológicas e o resgate do débito social anteriormente contraído.

Na prática, o processo de democratização nos leva a conceber o Estado de

Transição como aquele que passa a devolver os espaços para uma natural movimentação das forças sociais de mudança. Democratizar a sociedade ou estimular o exercício político das classes populares, são quase que a mesma coisa, porém não somente isto. Compete, também, ao novo Estado, administrar desigualdades existentes no sentido do resgate da dívida social, usando para isto, como elemento contraditório, o próprio poder acumulado historicamente.

Só faz sentido falar em Estado de Transição admitindo-se a própria transição deste Estado, isto é, a constante revisão dos quadros de referência conceituais e das práticas sociais efetivadas. Admitir que por trás de qualquer movimento de uma sociedade concreta estão sempre em ebulição os embates entre interesses semelhantes, diferentes e antagônicos das classes sociais, constitui um desafio para o novo Estado. Não se trata apenas de explicar e compreender assim os fenômenos sociais, mas, sobretudo, de adotar esta concepção como arcabouço das propostas e políticas sociais. A prioridade que se tem dado, na construção de propostas educacionais, às categorias geo-espaciais — a exemplo dos programas destinados às periferias urbanas ou voltadas para a educação rural — não corresponde às demandas reais geradas nas sociedades capitalistas. As aspirações, necessidades, interesses, enfim a história de vida dos cortadores de cana não pode ser confundida com a dos pequenos produtores rurais. Cortadores de cana e pequenos proprietários estão no espaço rural, mas pertencem a frações diferentes da classe camponesa.

As classes populares têm pontos comuns e, ao mesmo tempo, aspectos específicos próprios de cada uma das suas frações. Determinadas frações das classes populares são tão expressivas que devem ser abordadas com propostas educacionais diferenciadas. Diferenciadas tanto no conteúdo político-ideológico quanto na adoção de estratégias. A facilidade de

<sup>2</sup> A noção de "Estado de Transição", introduzida neste trabalho, é mais que um artifício utilizado na estruturação do texto, significando um primeiro esforço no sentido de dar conta do momento pelo qual passa, atualmente, a sociedade brasileira.

<sup>3</sup> É bom lembrar que as composições de forças sociais são resultado não só dos diferentes grupos sociais, mas, sobretudo, das conveniências de cada grupo e até mesmo da consciência destas conveniências.

acesso à escola não é a mesma para filhos de camponeses e de trabalhadores das indústrias automobilísticas. Esta é, certamente, uma nova forma de conceber e abordar a questão educacional que o Estado de Transição deverá considerar.

### **A política educacional na transição para a democracia**

O recorte da realidade via classes sociais requer uma nova forma de compor e classificar as propostas educacionais empregadas pelo setor público. As questões fundamentais, portanto, não são apenas regionalizar o ensino, descentralizar a administração escolar ou tomar a escola autônoma. Isto seria como que devolver a escola a ela mesma, com todos os seus vícios autoritários e todas as deficiências herdadas. Ampliar a participação da sociedade civil nas questões educacionais constitui-se uma necessidade imperativa no momento atual. Isso só se fará abrindo a escola para uma efetiva convivência com as diferentes organizações de sociedade civil, sindicatos, associações, clubes de serviço, etc.

Repassar, por outro lado, para a sociedade civil, problemas acumulados pelo Estado autoritário é como querer que os pobres assumam com exclusividade sua própria pobreza. Quer queiramos quer não, o Estado, no seu período autotário, adquiriu um poder real, poder que deve ser declinado, mas que estrategicamente precisa ser usado para resgatar todas as dívidas sociais contraídas. O próprio poder do Estado deve ser usado para reduzir este seu poder sobre a sociedade civil. Em outras palavras, desmobilizar o poder atual do Estado, liberando a sociedade civil para que, numa convivência democrática, esta sociedade civil possa encontrar os meios necessários para mudar qualitativamente o poder do Estado.

Iniciada a passagem de um Estado autoritário para um Estado democrático, impõe-se observar a realidade, de uma ma-

neira nova, posto que uma também nova concepção de sociedade preside tal observação. Desloca-se a preocupação com a convencional classificação por graus e modalidades de ensino, meramente interna à administração educativa, para o embe de questões que a sociedade concreta impõe. Eis que, para ajustar a Educação ao compasso do processo de democratização da sociedade brasileira, o Estado há de saber administrar o acúmulo de desigualdades que fomentou, de sorte que, despojando-se dos poderes mas não das responsabilidades, viabilize o resgate das dívidas que contraiu.

### **Democratização da educação**

O resgate do débito social para com os brasileiros que foram impedidos socialmente de ter acesso à educação ou dela foram alijados sem apropriar-se dos conhecimentos fundamentais, passa basicamente pelo reconhecimento das divisões concretas da sociedade brasileira, das quais a mais nítida é a divisão de classes. Esta divisão encontra seu equivalente político na divisão que separa aqueles que vão do pré-escolar à Universidade, sem interrupção, da maioria que não ingressa ou, quando o faz, usufrui apenas das primeiras séries, dos cursos ligeiros, das repetitivas campanhas.

O Estado democrático, por ser democrático e para ser entendido como tal, tem compromissos basilares. Assegurar o acesso à escolaridade, de acordo com o que preceitua a Constituição Brasileira, é o primeiro e inadiável compromisso do novo período republicano.

Para cumprimento de tal obrigação é fundamental saber a favor de quem e do que se faz educação. Não se pode ignorar que a atuação educativa, explícita, reticente ou ambígua favorece a uns e prejudica outros. Se assim é, a educação brasileira, não estando a favor das camadas populares, está contra elas e delas se servindo. Portanto, cumpre ao poder pú-

blico, ao mesmo tempo que busca universalizar o ensino, criar uma pedagogia nacional consubstanciada num amplo programa de "educação básica".

Entende-se por educação básica o desenvolvimento de uma proposta pedagógica construída com ampla participação popular, que possibilite a todos o acesso a um conteúdo político-acadêmico mínimo e instrumental correspondente ao domínio dos códigos linguísticos (leitura e escrita) e matemáticos, conquistados através de um processo educativo interconectado com a leitura/desvendamento da realidade em seus múltiplos aspectos problemáticos. Neste sentido, o ensino deverá exercer com competência a transmissão do saber elaborado, em consonância com o processo de desocultação/esclarecimento/soluções de problemas sócio-políticos enfrentados e colocados pelos alunos/professores/comunidades para confronto e aprendizagem. Na prática, a educação básica encontra certa correspondência com o chamado 1º grau (quantos anos?) da atual estrutura do ensino brasileiro, embora não se confunda totalmente com ele. Descobre-se uma distinção entre o "ensino primário" e a educação básica, ora definida, na medida em que:

- está se buscando a construção de uma proposta político-pedagógica distinta da convencional, em que a escola se restaura em seu caráter nacional, significando para o País "a garantia do acesso de todos os brasileiros a uma formação básica comum independente do nível da riqueza regional, estadual, local e familiar";
- resgata a importância social das camadas populares e sua cultura, como elemento fundamental no processo da elaboração do saber;
- esta educação básica extrapola os limites da ação meramente escolar e passa a compreender ações educativas para outros segmentos da população brasileira que não tive-

ram acesso à escolarização ou dela foram alijados prematuramente.

A conquista da universalização do ensino público gratuito e obrigatório na sociedade brasileira de hoje passa inevitavelmente pela solução, que há de se encontrar, para reduzir as altas taxas de evasão e repetência escolar. Preocupar-se apenas ou prioritariamente com a ampliação do parque escolar (construção, ampliação ou aproveitamento de espaços ociosos) é como querer aumentar o diâmetro de uma peneira cujas perdas constantes nunca assegurarão o intento de manter toda população infanto-juvenil dentro da escola. Estas perdas significam quase sessenta por cento das crianças brasileiras que não têm conseguido, sequer, concluir as primeiras séries do 1º grau.

A permanência com sucesso do aluno no ensino regular torna-se assim o primeiro e fundamental ponto a ser considerado quando pretendida a universalização do atendimento escolar. Esta permanência com sucesso será conquistada na medida em que a proposta político-pedagógica da escola tenha correspondência com os interesses reais colocados pelas diferentes camadas sociais. Neste sentido, a Educação Básica possibilitará à população envolvida no ensino regular a participação na redefinição dos atuais objetivos, conteúdos e métodos, ou seja, a oportunidade de incorporar o seu querer coletivo.

Por outro lado, é uma realidade a existência de milhões de crianças, jovens e adultos que não ingressaram na vida escolar por falta de vagas. Garantir o acesso à escola para crianças de todas as camadas sociais é, pois, o segundo ponto fundamental na conquista da universalização da Educação Básica. Universalização confunde-se, neste caso, com a oferta de novas oportunidades educacionais. Para isso, a rede física (aproveitamento, ampliação, construção de novos espaços escolares) e toda a infra-estrutura técnico-administrativa educacional (corpo docente e pessoal administrativo,

merenda, equipamentos, mobiliário, material escolar, livro didático, etc. e recursos financeiros) necessitam de urgente ampliação.

A universalização educacional implica também o engajamento da população jovem e adulta marginalizada do ensino regular. Metodologias alternativas e adequadas às especificidades desta população hão de ser encontradas no espaço participativo aberto pela Educação Básica.

Tanto o acesso à Educação Básica quanto a permanência com sucesso na escola passaram a ser, hoje, uma questão de natureza social e política tão importante que jamais poderiam ficar restritas aos órgãos oficiais responsáveis pela prestação de serviços educacionais. A participação de toda a sociedade civil na discussão/esclarecimento/solução desta problemática apresenta-se como o caminho mais seguro e eficaz; o Estado de Transição cumprirá sua missão democratizadora estimulando a gestão democrática da educação. Será a prática democrática a grande responsável pela mobilização das forças e das vontades coletivas na identificação e compromisso com a solução dos grandes problemas educacionais. Este é, sem dúvida, um outro ponto fundamental a ser considerado.

Ao Governo da União cabe uma atuação indutora do processo, de sorte que sejam somados os recursos das receitas municipais, estaduais e federais no limite da suficiência para dar cobertura à universalização do ensino, a um custo socialmente aceitável, em que o salário do professor seja preservado em sua dignidade.

A dimensão quantitativa do vazio de escolaridade de hoje, tanto quanto a expectativa de que a ação educativa se fortaleça como ato político, justifica, não somente, esta prestação de serviços em si mesma, como também o controle sobre a sua realização efetiva. Em se despojando daquilo que não seja poder legítimo, devolve o Estado à sociedade o direito de

exigir que se cumpra. Com isto a educação se coloca no rumo dos acontecimentos, a serviço de pessoas concretas, de grupos populacionais concretos, de cidades concretas, de organizações concretas. Além do que acata a vigilância dos órgãos representativos da sociedade sobre o destino do dinheiro público e sobre a qualidade do ensino oferecido. Esta posição introduz a questão do direito de participar.

### **Ocupação dos espaços de influência pela sociedade civil**

A democracia da educação vai além da multiplicação de oportunidades de escolarização e do acompanhamento do percurso escolar do alunato. A educação será tanto mais democrática quanto estiver em consonância com os movimentos sócio-políticos da sociedade, distinguindo o que neles é educativo-pedagógico enquanto revela a sua própria face política. O próprio movimento da sociedade no rumo da Constituinte reforça o sentido da educação como prática social que mobiliza, organiza e capacita. E é neste particular que, mais uma vez, o Estado passa a exercer a ação contraditória de induzir a mudança cedendo a liderança aos movimentos da sociedade, sem contudo se eximir dos encargos que lhe estão afetos.

Para que os espaços de influência sejam preenchidos pela sociedade civil há que se adotar como conduta partilhar as decisões com as representações da sociedade civil. Neste sentido há que — repita-se — mobilizar: a opinião pública, colocando a questão educativa em debate nos meios de comunicação de massa; a população jovem estudantil para desenvolver atividades educativo-culturais, de modo sistemático, teoricamente fundamentadas, como estágio escolar remunerado e creditado; as organizações das camadas populares para que desenvolvam projetos educativos, criados e executados autonomamente, fora da tutela do Estado; as associações de educadores para condu-

zirem a grande discussão sobre a educação que nasce do povo brasileiro.

Essas e outras tantas mobilizações têm o objetivo de valorizar a educação no seio da sociedade brasileira, no recesso das organizações, dos sindicatos, dos partidos, das universidades, das escolas, para que melhorem o trabalho que já vêm fazendo e possam fazer o que ainda não foi feito. Tal perspectiva guarda relevância especial em relação à educação da população engajada na força-de-trabalho.

### **Educação da população-força-de-trabalho**

A educação da população-força-de-trabalho tem sido colocada, segundo a condução governamental, em termos de superação mecânica do analfabetismo, preparação imediata para postos de trabalho, adaptação cronológica à organização escolar. Não são abordadas as questões fundamentais da iniciação social ao trabalho, da articulação real entre o saber escolar elaborado e o saber do domínio popular. Escapam as relações próprias do mundo do trabalho em que as melhorias na destreza e na compreensão não encontram ressonância no salário, em que o aumento da produtividade não significa melhoria da qualidade de vida.

Sabemos que, no Brasil, a introdução ao mundo do trabalho produtivo nas camadas populares se faz antes dos 10 anos de idade. Logo, uma parte da população escolarizável/escolanzada é concomitantemente população trabalhadora. O entendimento real deste problema exige libertá-lo da rigidez de princípios biopsicológicos incapazes de explicitar a adulter tal como acontece historicamente na sociedade brasileira. A adultização precoce do brasileiro das camadas populares, significando sujeição total ao trabalho e privação de tudo que seja não-trabalho, configura um processo de deshumanização.

As propostas contidas no ensino supletivo e nas práticas de formação de mão-de-obra não estão dando conta destas questões. Conquanto continuem válidas, talvez até mais do que antes, as postulações referentes à educação da população trabalhadora — alfabetização, recuperação de estudos, profissionalização — somente se feitas com e pelo trabalho e em benefício do trabalhador reverterão o sentido de vacuidade de que se revestem.

O trabalho em seu sentido concreto que “enobrece” não pelo discurso que sobre ele se faz, mas pela contribuição social que gera, é o elemento focal de toda e qualquer ação educativa com a classe trabalhadora. É fundamental que o trabalhador recupere o saber que lhe tem sido negado, apropriando-se de instrumentos que favorecem a sobrevivência e a participação sócio-política.

### **Melhoria da qualidade do ensino como expressão da educação política**

As preocupações com a melhoria da qualidade da educação, presentes nas discussões acadêmicas e nos programas e projetos oficiais, têm sempre seu suporte em pressupostos teóricos que adotam uma antinomia entre quantidade e qualidade dos acontecimentos sociais: aumentando-se a quantidade deprecia-se em consequência a qualidade de tais acontecimentos.

Partindo-se desta idéia, programas e projetos de melhoria da qualidade de educação foram montados, objetivando, certamente, reparar os efeitos danosos gerados pela expansão dos serviços educacionais. Estes programas de caráter qualitativo acabaram por causar enormes frustrações a seus empregadores.

Caminhando-se neste raciocínio, acabaremos por defender a redução dos serviços educacionais para garantir uma boa qualidade da educação. Isto é quase como querer contradizer a tese do atendimento escolar universal e obrigatório. Esta é,

sem dúvida, uma forma enviesada de abordar esta questão. Esta oposição mecânica entre quantidade e qualidade confunde mais que explica os fenômenos sociais. Só resgatando a dimensão política subjacente à noção de qualidade, obteremos uma interpretação mais fidedigna desta problemática.

A noção de qualidade guarda em si uma idéia de valor. Ora, definir o que é bom ou ruim para as classes populares passou a ser uma característica marcante da tutela do Estado em sua fase autoritária. O que foi definido pelos aparelhos de Estado como qualitativo, ou bom obviamente, nunca correspondeu integralmente às necessidades, interesses e aspirações das classes populares. A história está aí para provar que a educação política da sociedade civil jamais poderia ser tarefa exclusiva do Estado. Esta educação política só será possível existindo uma efetiva participação das classes populares em todas as instâncias do serviço público. O planejamento, a execução, o controle, a avaliação dos programas e projetos educacionais não podem fugir a esta imposição da realidade. Participando, a sociedade civil vai aprendendo a participar. As classes populares irão introduzindo, confrontando e revendo sua visão do mundo no debate educativo aberto para este fim. Os espaços abertos pelo setor público, em todas as instâncias, para a participação popular, devem possibilitar a livre expressão da sociedade civil e não sua cooptação. A aprendizagem da participação é o principal ato educativo da educação política da sociedade civil.

A participação, por sua vez, exige um nível mínimo de organização da sociedade. Quanto mais organizada for esta sociedade, maior será também seu nível de participação. Organizando-se para defesa de seus direitos, as camadas populares estarão exercitando a aprendizagem da organização. O setor público deve reconhecer os movimentos sociais e as organizações existentes na sociedade como proces-

so salutar no avanço qualitativo desta sociedade. Quanto mais sintonizada com as diferentes organizações da sociedade civil, melhor estará a educação cumprindo sua função política. O setor público, responsável pela prestação de serviços educacionais, deve, além de reconhecer, estimular esta aprendizagem.

A organização não é algo abstrato, movida por estímulos confusos também abstratos. A organização decorre dos movimentos sociais, acontecimentos concretos movidos por diferentes interesses sociais, econômicos e políticos concretos, que estão em jogo na sociedade concreta. Aprender a organizar-se para defender seus interesses e a distingui-los dos interesses semelhantes, diferentes e antagônicos existentes nas sociedades concretas é uma necessidade das classes populares a ser suprida pela função social da educação.

Avanços qualitativos só serão conseguidos na medida em que a educação passe a incorporar os interesses colocados pelos diferentes grupos sociais que compõem a sociedade concreta. Neste sentido, a melhoria da qualidade da educação poderá corresponder à educação política da sociedade civil.

### Bibliografia consultada

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984.

MARSHALL, T.H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

MELLO, Guiomar Namo de. *Ensino de 1º grau: direção ou espotaneísmo?* *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (36): 87-110, fev. 1981.

PINTO, Alvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1982.

---

PINTO, João Bosco. A educação de adultos e o desenvolvimento rural. In: **Educação rural no terceiro mundo**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981. p.65-102.

SALES, Ivandro da Costa. **Ensino e comunidade: que dimensões recuperar?** Brasília, MEC, 1982.

\_\_\_\_\_. **Metodologia de aprendizagem da participação e da organização de pequenos produtores; síntese preliminar.** s.l., 1984. mimeo.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1983.

\_\_\_\_\_. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em Aberto**, Brasília, 3(22):1-6, jul./ago. 1984.

SCHWARTZMAN, Simon. **Bases do autoritarismo brasileiro**. Rio de Janeiro, Campus, 1982.

## ANÁLISE DOS EGRESSOS DE ESCOLAS AGRÍCOLAS DE 2º GRAU: SUBSÍDIOS À AVALIAÇÃO CURRICULAR. RS, 1983 - 1984

**Pesquisadores:** José Renato Duarte Fialho (coordenador), Bernardino Giuliani e Gustavo Martin Quesada

**Instituição:** Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

**Fonte financiadora:** INEP/MEC

### Elementos introdutórios

O problema geral desta pesquisa se refere ao destino dos egressos de escolas agrícolas de 2º grau e as implicações subjacentes a esse problema.

A primeira preocupação com o egresso refere-se a sua tentativa de continuidade de estudos. Num país como o nosso, onde o diploma universitário é ainda supervalorizado, é normal e comum que se valorize também o aspecto de continuidade como sendo a perspectiva mais válida para o 2º grau. Entretanto, as características pessoais dos alunos de escolas agrícolas, oriundos de famílias rurais de baixa renda e tendo como agravante o fato de ser proveniente de uma escola rural deficiente em quase tudo, devem ser fator negativo para o ingresso na universidade.

Apesar disso, a história do ensino agrícola de 2º grau foi sempre marcada pelo espectro de que, ao invés de profissionalizar, tornava-se um trampolim para a universidade. Os estudos realizados a nível de aspirações e expectativas educacionais dos alunos contribuíram para a manutenção de tal posição.

Pretende-se verificar a trajetória do egresso de escola agrícola de 2º grau na tentativa de ingressar em curso superior e qual o sucesso que consegue no intento.

A outra preocupação dirige-se ao egresso que é mal sucedido na tentativa de ingressar na universidade e àqueles cuja continuidade de estudos não foi a opção escolhida.

O mercado de trabalho do técnico em agropecuária é uma questão que merece ser estudada, como subsídio para a avaliação curricular. O profissional dessa área atua hoje em empresas públicas de assistência técnica e extensão rural, cooperativas, empresas agropecuárias de produção, comercialização de insumos e de produtos, bem como aparecem vinculados ao sistema de ensino. Pouco se sabe, entretanto, dos problemas enfrentados pelos mesmos na tentativa de conseguir o emprego e mantê-lo, problemas estes que podem estar ligados a sua formação profissional ou a características do mercado de trabalho. Muito menos se sabe a respeito daqueles que decidiram estabelecer-se por conta própria, como produtores rurais, e daqueles que trabalham fora da área de formação profissional.

O conhecimento da realidade do mercado de trabalho, via contato com o egresso, com a escola e com o empregador, é condição para uma avaliação curricular consistente.

Como temos duas questões bem definidas para responder, o trabalho foi dividido em duas etapas: na primeira, procurou-se acompanhar a trajetória do egresso rumo à universidade; na segunda, busca-se levantar toda a problemática existente no relacionamento do egresso

com o mercado de trabalho, seja como empregado, autônomo ou mesmo com desempregado.

### Objetivos

O objetivo geral consiste na análise dos egressos de escolas agrícolas de 2º grau no estado do Rio Grande do Sul, com vistas à avaliação e conseqüente aperfeiçoamento dos currículos.

Este objetivo pode ser assim especificado:

- a) Determinar quantitativa e qualitativamente a demanda de cursos superiores da área primária pelos egressos de escolas agrícolas.
- b) Descrever o mercado de trabalho para os técnicos agrícolas de 2º grau, a partir dos problemas encontrados pelos profissionais e pelos empregadores.

Pretende-se, ainda, à luz dos dados coletados e das teorias, proceder à avaliação do currículo através do qual se formam os técnicos agrícolas no Rio Grande do Sul.

### Área de abrangência

A pesquisa abrange as escolas agrícolas de 2º grau no Rio Grande do Sul, em número de 25, todas oferecendo habilitação plena em agropecuária. Considerando que os diferentes sistemas administrativos existentes no Estado (federal, estadual e particular) possuem relativa homogeneidade interna e bastante heterogeneidade entre si, a amostra intencionalmente inclui escolas dos três sistemas.

Para a primeira etapa da pesquisa são estudadas nove escolas. Pela complexidade da 2ª etapa, a amostra restringe-se a quatro escolas, sendo duas federais, uma estadual e uma particular.

### Amostragem

O critério para seleção da amostra, além da vinculação administrativa, decor-

re dos seguintes aspectos: tradição na formação de técnicos, localização geográfica, organização técnico-didática e infraestrutura.

O acompanhamento de egressos envolve os alunos formados pelas escolas num período de quatro anos (1979-1982). Para tanto, foram obtidas listagens desses egressos nesse período, assim como as listagens de inscrição e aprovação nos vestibulares dos cursos da área primária no Rio Grande do Sul. A compatibilização dessas listagens foi o primeiro objetivo da pesquisa.

A análise da propensão à universidade consiste na determinação das seguintes variáveis:

- percentagem de egressos que se inscreveram no vestibular;
- percentagem de egressos que obtiveram sucesso no vestibular;
- eficiência instrucional;
- constância na tentativa de ingresso em curso superior; e
- estabilidade nas opções por determinados cursos superiores.

A análise do desempenho no mercado de trabalho envolve os seguintes aspectos, relativos ao próprio técnico:

- ocupações profissionais exercidas;
- satisfação nessas ocupações;
- salários auferidos;
- mobilidade ocupacional;
- aspirações educacionais;
- adequação da aprendizagem recebida na escola ao desempenho profissional;
- tipo de aperfeiçoamento; e
- sugestões para melhorar a escola de origem.

Como a análise do mercado de trabalho inclui a participação dos empregadores na avaliação do desempenho dos técnicos, estão sendo realizadas entrevistas no intuito de determinar o grau de adequação da formação proporcionada pela escola ao desempenho profissional. Neste particular, são avaliados os conhecimentos teóricos, práticos e metodológicos.

## Instrumentos

Os instrumentos para coleta dos dados sobre mercado de trabalho são questionários para egressos e para empregadores. O procedimento envolve remessa postal e preenchimento em entrevistas diretas. Com a análise do mercado de trabalho, pretende-se voltar às escolas e discutir alternativas de aprimoramento curricular.

Tratando-se de um estudo de caráter exploratório, as técnicas de análise serão as da estatística descritiva.

## Resultados

Os resultados apresentados se referem a primeira etapa da pesquisa, já concluída, onde se tentou verificar a propensão do egresso de escolas agrícolas de 2º grau do Rio Grande do Sul por cursos superiores da área primária, neste mesmo estado.

O número de técnicos agrícolas formados no Rio Grande do Sul manteve-se constante no período de 1979 a 1982: cerca de 800 por ano. Entretanto, os sistemas administrativos têm comportamentos diferenciados quanto ao número anual de egressos: as escolas federais ligadas à COAGRI aumentaram significativamente esse contingente; as escolas vinculadas a universidades mantiveram constante esse número; as escolas dependentes dos demais sistemas – estadual, particular e municipal – reduziram substancialmente a produção de técnicos, com especial ênfase as municipais. A falta de recursos e a inexistência de uma política global de educação agrícola, a nível de administração estadual, parecem ser os fatores predominantes na explicação desta redução.

Das 25 escolas existentes no estado, foram incluídas na amostra, intencionalmente, as nove mais expressivas em termos de número de egressos, representando todos os sistemas administrativos: COAGRI, universidades, estadual, municipal e particular. Estas escolas representam 62,37% do total de egressos durante o período.

A propensão global para os cursos superiores da área primária no estado é de 20,33%, ou seja: de 2.001 egressos, 407 inscreveram-se, pelo menos uma vez, em algum vestibular desses cursos. A eficiência global, ou seja, a relação entre aprovados e inscritos, foi de 21,87%: dos 407 inscritos, 89 lograram aprovação. Considerando o total de egressos, constatou-se que apenas 4,45% ingressaram em cursos superiores da área primária do estado.

Sabendo-se que a expressiva maioria de alunos das escolas agrícolas aspiram continuar os estudos nesse nível, este dado é significativo e leva à conclusão de que poucos egressos efetivamente conseguem concretizar tais aspirações.

Persiste, conseqüentemente, a questão a ser investigada nas etapas subsequentes: em que se ocupa a grande maioria dos egressos que não continuam estudando? Sabe-se que certa proporção terá procurado cursos de outras áreas no estado. Pode-se, no entanto, aceitar a hipótese de que esse contingente é menos expressivo que o total de egressos inseridos nos cursos superiores da área primária.

Do total de egressos das escolas, apenas 14,64% tentaram o vestibular no primeiro ano após a formatura, ou seja, do total de 2.001 egressos, 293 inscreveram-se nesta condição. Em relação ao total de inscritos ao vestibular, constata-se que cerca de 2/3 das inscrições já ocorrem no ano imediato à formatura. Este dado foi calculado para a turma egressada em 1979, pois as turmas posteriores não tiveram as mesmas quatro oportunidades para inscrições em vestibulares.

Observa-se, outrossim, que a quase totalidade das tentativas de ingresso em cursos superiores ocorre nos dois anos imediatos à formatura – cerca de 90%. Isto leva à ilação de que este é o período crucial de definições para os egressos. Se as escolas mantiverem um serviço de orientação e acompanhamento, pelo menos nos dois anos imediatos ao egresso do técnico, poderá ser extremamente útil para a

fixação do mesmo no mercado de trabalho. Provavelmente, o ex-aluno procura cursos superiores simplesmente por falta de outras opções, o que a escola poderia sanar mediante a seleção de outras alternativas ocupacionais.

A evolução de inscrições e de aprovações nos vestibulares tende a manter-se constante. A oscilação parece aleatória, havendo necessidade de período mais longo para detectar tendências.

A eficiência instrucional depende dos cursos e das respectivas instituições que os mantêm. As repetições de inscrições nos vestibulares não parece aumentar a eficiência em termos de aprovação. Os alunos que repetem inscrições nos vestibulares tendem a manter a primeira opção. A estabilidade da primeira escolha para os egressos de 1979 foi de 68,19%, ou seja: dos 44 alunos que se inscreveram em mais de um vestibular, apenas 14 mudaram de curso.

Os fatores explicativos da propensão ao vestibular são muitos e complexos, entretanto o estudo indica que o ambiente sócio-econômico-educacional em que a escola está inserida influi no aumento da demanda por parte dos egressos. Todas as escolas situadas em regiões urbanas (metropolitanas) e/ou vinculadas a universidades apresentam propensões a vestibulares maiores que a média, ocorrendo o inverso quanto à eficiência, exceção feita para a Escola Agrícola de Pelotas, que apresenta comportamento especial.

Parece lógico que o ambiente universitário e as regiões urbanas estimulem os alunos ao ingresso no ensino superior por razões de status ou falta de oportunidades em atividades específicas que exigem a interiorização não desejada pelos técnicos.

## **PEDAGOGIA POPULAR: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA**

**Pesquisadoras:** Marília Gouvea de Miranda (coordenadora), Elianda F. Arantes Tiballi

**e Maria de Araújo Nepomuceno**  
**Instituição:** Universidade Católica de Goiás (UCG)

**Fonte financiadora:** INEP/MEC

### **Problema**

A pesquisa propõe uma análise do cotidiano da sala de aula da escola pública, visando encontrar formas de enfrentamento da questão do fracasso escolar nas primeiras séries do 1º grau. Entende-se que a estreita relação entre pobreza e fracasso escolar está inserida no processo dinâmico de ação recíproca entre os determinantes sociais mais amplos e os fatores intra-escolares e seus resultados, expressos em reprovações, atrasos e evasão. Pode-se, assim, atuar na investigação destes fatores intra-escolares, verificando, ao mesmo tempo, as intermediações destes fatores no âmbito das relações sociais globais.

Privilegiamos neste estudo a análise da prática pedagógica dos professores da 1ª fase do 1º grau. Da mesma forma que os demais agentes pedagógicos, os professores atuam como um dos elementos de articulação, dentro da escola, entre o particular e o universal. Ainda que não possam ser diretamente responsabilizados pelo fracasso do aluno, participam em algum nível como mediadores entre as condições sociais do aluno e os resultados da escolarização.

Assim, a ação mediadora do professor poderia facilitar ou dificultar a efetivação do processo de aprendizagem do aluno. Acreditamos que a prática pedagógica, nas condições em que vem sendo exercida, tem contribuído no sentido de dificultar a efetiva escolarização dos alunos das escolas públicas. Contudo, uma análise das contradições inerentes ao caráter de mediação do fazer pedagógico (SAVIANI, 1982; MELLO, 1982 e CURX, 1979) nos leva a crer que os indícios de uma prática de ensino que facilite a aprendizagem estão presentes no modo de ser do fazer pedagógico atual. Trata-se de

desvendar sua ação dificultadora para propor uma ação facilitadora.

A pesquisa investiga como se realiza a prática dos professores de 1ª a 4ª série do 1º grau, em termos de conteúdo, método e interação professor-aluno, e busca verificar se, efetivamente, esta prática favorece ou dificulta o processo de escolarização do aluno. Em seguida, devolve essas observações e considerações aos professores, discute com eles e verifica se este processo de objetivação da prática junto aos professores levaria ou não à proposição de uma prática de ensino alternativa. Por objetivação, entendemos o processo pelo qual o professor analisa a própria prática, a partir da compreensão do cotidiano do seu fazer pedagógico, numa perspectiva de totalidade, com a ajuda dos instrumentos colocados à sua disposição.

## Metodologia

O trabalho vem sendo desenvolvido em fases sucessivas de observação e objetivação que, ao final, deverão compreender quatro fases: 1) observação (escola e salas de aula); 2) objetivação e proposição de uma ação pedagógica; 3) observação desta nova ação pedagógica; 4) objetivação e discussão da prática observada. No presente momento, estamos na segunda fase.

A pesquisa vem sendo realizada em uma escola de 1ª fase do 1º grau, da rede municipal de Goiânia, situada em um bairro residencial (nível sócio-econômico médio) não muito distante do centro da cidade (4,6 km). Esta escola, criada em 1967, serviu inicialmente aos moradores da região, mas teve seu corpo discente transferido nos últimos anos, passando a atender alunos de áreas periféricas, de condição sócio-econômica muito inferior à dos moradores do próprio bairro.

Escolhemos, intencionalmente, uma escola em condições físicas, estruturais e administrativas razoavelmente satisfató-

rias. Isto porque desejávamos analisar a prática do professor em uma situação em que fosse possível observar com alguma tranquilidade as questões da sala de aula, como tentativa de controlar a interferência de variáveis externas que inviabilizassem o trabalho do professor.

Nove professoras, de 1ª a 4ª série, concordaram em participar da pesquisa ao serem informadas de seus objetivos, permitindo a observação de suas aulas e participando das reuniões. Para tanto, elas passaram a receber uma pequena gratificação mensal, o que influenciou muito para a aceitação da pesquisa e para a formação de um vínculo profissional entre professoras e pesquisadoras.

A primeira fase de observação se realizou em dois períodos (maio e setembro/outubro de 1984), devido aos sucessivos movimentos grevistas. Foram observados três a quatro dias de aula seguidos, de cada professora, em períodos de quatro horas aproximadamente, além das observações informais fora da sala de aula. As observações em classe foram intensivas, procurando descrever de forma cursiva o maior número de situações presenciadas pelas estagiárias, que registravam os fatos e, à parte, faziam observações pessoais sobre suas opiniões e impressões.

## A prática pedagógica das professoras

A análise temática das observações realizadas nos permitiu caracterizar a prática das professoras quanto ao conteúdo didático, metodologia de ensino e relação professor-aluno. Esta diferenciação é apenas formal, uma vez que estes aspectos estão efetivamente inter-relacionados.

Os conteúdos trabalhados pelas professoras são extraídos do índice dos livros didáticos adotados na série correspondente. Assim, os conteúdos aparecem vazios de significado para alunos e professoras. O importante é cumprir a tarefa de "dar a matéria", não aparecendo indicadores de que as professoras se preocupam em saber se os alunos entendem e acompa-

nham o que lhes é transmitido. Frequentemente, o conteúdo é apresentado de modo abstrato, sem estabelecer qualquer relação concreta com a experiência do aluno. Na hora da avaliação é cobrado o dever cumprido (tarefa feita, matéria lançada) em lugar da assimilação do aluno.

A dinâmica do trabalho das professoras pode ser resumida assim: corrigir tarefas de casa, fazer tarefas em classe (sobre matéria nova ou não) e copiar tarefa para casa. O cotidiano da sala de aula é muito distanciado da realidade da vida familiar do aluno. Quando erra, isto é responsabilizado por seu comportamento: "não sabe porque não prestou atenção". Não há uma conduta metodológica clara. Quatro professoras introduzem, eventualmente, uma ou outra atividade mais criativa, questionando um pouco a rotina. No mais, predomina, em todas as salas observadas, a improvisação, a perda de tempo camuflada, a apatia, o alheamento dos alunos e a monotonia.

A maneira pela qual as professoras se relacionam com os alunos é bastante diversificada, mas podem ser descritas duas condutas mais comuns: a relação rígida e autoritária e a relação fria e impessoal. Muitas vezes estas relações são camufladas por demonstrações ambíguas de afeto para com as crianças. Gasta-se muito tempo com o controle disciplinar dos alunos. A relação é frequentemente fria, os diálogos são curtos, as oportunidades de expressão verbal dos alunos são raras. Há uma grande preocupação com o silêncio e a ordem. A definição dos limites e normas é arbitrária, autoritária e inconsistente.

Este breve relato esboça uma espécie de perfil das professoras observadas, no qual todas elas se encaixam, comportando alguma variação com respeito à maior ou menor ênfase em um ou outro aspecto. Por exemplo, algumas são extremamente autoritárias e agressivas, outras dissimulam o autoritarismo; algumas conseguem eventualmente escapar à monotonia ou

demonstram alguma preocupação com a compreensão do aluno, etc. Mas, como expressão do cotidiano das salas de aula desta escola, a descrição apresentada corresponde adequadamente (uma análise de conteúdo destas observações está sendo realizada no sentido de captar as diferenças e semelhanças neste processo).

Iniciando o processo de objetivação, os textos das observações foram entregues, na íntegra e sem as interpretações, às respectivas professoras. Em entrevistas individuais, elas afirmaram (com exceção de uma) que o relato correspondia à realidade: "era assim mesmo" – elas faziam o que podiam. Além desta constatação factual, não houve, por parte das professoras, nenhuma reação no sentido de interpretar, questionar ou discutir o relato. Não se coloca, assim, a necessidade de mudança proposta pelo enfoque da pesquisa. Em reunião com todas elas, propusemos a questão da satisfação/insatisfação com a própria prática e elas demonstraram alguma insatisfação com o aluno que não aprende, deslocando para ele a responsabilidade pelo próprio fracasso. Combinamos, então, investigar estes alunos, para saber "porque eles não aprendem". Pareceu-nos, enquanto pesquisadoras, que colocar dados sobre os alunos à disposição das professoras poderia ser uma estratégia de objetivação, ainda que não prevista anteriormente. Talvez o confronto entre as informações sobre o aluno e sobre o seu cotidiano escolar as ajudasse a compreender os limites e as implicações de sua prática. Partiu-se, assim, para a coleta de dados de caracterização destes alunos e observação em classe (neste momento, estamos discutindo estes dados já analisados com as professoras).

As conclusões apresentadas neste comunicado são ainda precárias e insuficientes para fazer face ao problema proposto pela pesquisa, uma vez que as contradições presentes no fazer pedagógico devem ser captadas neste movimento de reflexão sobre a própria prática.

## PROFESSORES LEIGOS X PROFESSORES HABILITADOS – O IMPACTO DOS PROGRAMAS DE HABILITAÇÃO SOBRE OS ALUNOS, A ESCOLA, A COMUNIDADE E OS ORÇAMENTOS MUNICIPAIS

Pesquisadores: Gizelda Santana Morais e Maria Olga de Andrade (coordenadoras), Neuza Maria de Sales Ribeiro, Ray Arthur Chesterfield, Maria Thetis Nunes, Miguel André Berger, Nélia Alves de Oliveira, Wilma Porto de Prior e Maria Lúcia S. R. Berger

Instituição: Universidade Federal de Sergipe (UFSE)

Fonte Financiadora: INEP/MEC

### Descrição

Tomando como base o texto do Professor Ricardo C. R. Martins, *Algumas propostas para análise dos programas de habilitação de professores leigos*, pesquisadores integrantes do Núcleo de Educação da Universidade Federal de Sergipe propuseram ao INEP o presente projeto, ampliando os objetivos de proposta inicialmente formulada.

O projeto pretende focalizar três aspectos referentes à problemática de professores leigos X professores habilitados (pelo LOGOS e por escolas normais), resultando em estudos a serem realizados concomitantemente no âmbito de professores que atuam no interior do estado de Sergipe.

Em relação ao primeiro aspecto, o estudo pretende examinar, do ponto de vista histórico, o problema da qualificação dos professores para o ensino de 1º grau, em Sergipe, a partir do início do século. No segundo aspecto, focalizar-se-á a qualificação dos professores, procurando identificar um perfil pedagógico e social de cada uma das três categorias, comparar o desempenho dos alunos dessas categorias de professores e verificar a percepção dos pais dos alunos sobre a fun-

ção da escola e o trabalho ali desenvolvido pelos professores. Finalmente, o terceiro aspecto abordará o impacto econômico-financeiro dos programas de habilitação de professores leigos.

Os dados e análises resultantes desses aspectos deverão apresentar uma visão mais global do problema, possibilitando a elaboração de proposições, recomendações e sugestões mais adequadas ao redimensionamento dos programas de habilitação dos professores leigos e a outras questões importantes identificadas no estudo.

No período de outubro de 1984 a maio de 1985, desenvolveu-se a coleta dos dados indicadores do impacto dos programas de habilitação docente (LOGOS) sobre os alunos, a comunidade, a escola e os próprios professores.

Com base nas listas das escolas e professores fornecidas pela Secretaria da Educação e Cultura (programa Pró-Município), os professores da 1ª série de 1º grau da rede municipal de cada cidade selecionada foram estratificados em três categorias: leigos (cuja formação não ultrapassa o 1º grau), habilitados pelo programa LOGOS II e habilitados por escolas normais (curso regular do 2º grau). De cada estrato foram relacionados aleatoriamente 5 professores, num total de 15 por município e 45 no geral.

Foram realizadas 25 viagens, com uma média de 5 pessoas por viagem, para aplicação dos instrumentos de análise programados, quais sejam: a) testes de desempenho dos alunos de 1ª série (um referente a conceitos e operações aritméticas e outro referente à aquisição de conceitos básicos para a leitura e escrita – “Ondas e Areias”); b) ficha de categorização do aluno; c) entrevistas (tipo questionário) para caracterização do professor e do seu perfil pedagógico; d) entrevistas com os pais ou responsáveis para conhecimento de suas aspirações, condições sócio-econômicas, percepções em relação à educação dos filhos e atuação da escola; e) ob-

servação direta da relação professor/aluno em sala de aula. Das 29 escolas da amostra, 4 estavam situadas na zona urbana e 25 na zona rural dos municípios de Nossa Senhora da Glória, Simão Dias e Tomar do Geru.

A ida às escolas se deu com o apoio dos órgãos municipais de educação, que indicavam o percurso para acesso às escolas rurais e apresentavam os pesquisadores.

Nas unidades escolares, após a apresentação dos objetivos do estudo, o procedimento foi, em geral, o seguinte: na classe do professor integrante da amostra, eram sorteados 10 alunos dentre os que apresentaram uma frequência média superior a 60 +; e enquanto um pesquisador aplicava os instrumentos junto aos alunos, outro entrevistava o professor e preenchia as fichas dos alunos selecionados. Cada sessão de coleta de dados durava uma média de duas horas; nesse período, os alunos não sorteados ficavam na classe de outro professor, com o diretor ou, o que era mais comum, em recreação livre.

Paralelamente a este levantamento, desenvolveram-se as entrevistas com as famílias. Em cada município, dentre os 15 professores abordados, foram sorteados 3 por categoria (leigo, habilitado e LOGOS), sorteando-se, em seguida, 5 alunos dentre os testados de cada um dos professores, cujos pais ou responsáveis foram entrevistados. Assim, foram coletados dados junto a 15 famílias por município, nas respectivas residências, a partir dos endereços fornecidos pela escola ou pelo próprio aluno.

### Algumas dificuldades

As dificuldades que se apresentaram, em geral, foram:

— Flutuação do corpo docente da 1ª série. A informação que se dispunha como ponto de partida em geral não correspondia à situação concreta das escolas,

o que retardou sensivelmente a aplicação do instrumental da pesquisa, necessitando de constantes substituições dos sujeitos inicialmente selecionados.

— Alteração do turno ou suspensão de aulas, ao arbítrio do professor, na zona rural. Em muitos casos, o professor da zona rural muda de turno de funcionamento em sua escola até sem avisar ao Centro de Educação; também se registrou suspensão das aulas por motivos ligados à sobrevivência ou à manutenção dos professores (alguns tinham que catar fava ou farinha e outros cuidar de um membro doente da família); também foi frequente a suspensão de aulas em virtude de deslocamentos do professor para a sede do município ou para a capital, a fim de receber os proventos ou resolver problemas. Os deslocamentos para a sede ocorreram mais frequentemente em dias de feira ou de exames do LOGOS II.

— Alternância de regência entre membros da família do professor. Por questão de saúde ou deslocamentos do docente, frequentemente registraram-se substituições temporárias destes por filhos, irmãos ou cônjuge. Esse fato requereu dupla visita às escolas selecionadas.

— Concentração das 1ªs séries predominantemente no turno matutino, o que tornou o período da tarde menos produtivo em termos de levantamento.

— Presença de alunos assistentes nas 1ªs séries, alguns dos quais, mesmo com boa aprendizagem, não seriam promovidos; tais alunos ingressaram na escola após o prazo regulamentar da matrícula e aí permaneciam apenas para familiarização com a metodologia.

— Frequência irregular dos alunos, por motivo de trabalho, saúde e outros não identificados, o que dificultou a seleção de 10 alunos por classe, em particular quando a classe era multivariada, abrangendo alunos das quatro séries. Esse traço foi tão marcante que, a partir de dado momento, em alguns casos, passou-se a trabalhar com a amostra possível. Deve-se

ressaltar também que a evasão nessa altura do ano já era bem numerosa.

Os testes de aritmética foram aplicados coletivamente a cada grupo de 10 alunos, sob orientação do pesquisador, que lia e acompanhava a execução de cada questão. A dificuldade encontrada prende-se apenas à não alfabetização das crianças, que, em média, não conseguiam ler os enunciados. Alguns erros de impressão do instrumento foram contornados pelos esclarecimentos dos pesquisadores. Quanto ao teste padronizado de linguagem, sua aplicação foi individualizada; as dificuldades registradas foram relativas à interferência do pesquisador como pessoa estranha à turma, o que, com frequência, desviava a atenção da criança do instrumento para si.

Em relação à ficha do aluno, seu preenchimento ficou parcialmente prejudicado pela ausência nas escolas de um sistema de informação mais completo. Não se obteve precisamente a data do ingresso do aluno na escola e, em muitos casos, a escolaridade dos pais e irmãos.

Quanto às entrevistas com os pais ou responsáveis, a dificuldade prendeu-se apenas à localização das residências, pelo fato de os endereços apresentarem-se incompletos e os vizinhos conhecerem as pessoas mais pelos apelidos que pelos nomes.

As observações diretas foram realizadas apenas por três dos pesquisadores, já experientes em observação direta e registro de comportamento em sala de aula. Estava previsto no projeto que em cada município seriam observados os três professores sorteados (um por categoria), sendo os mesmos cujos pais de cinco dos dez alunos testados seriam entrevistados. Este critério foi mudado, resolvendo-se ampliar a amostra diminuindo-se o tempo de observação previsto.

## Resultados

Para verificar o impacto dos programas de habilitação sobre os alunos, a escola, a

comunidade e os orçamentos municipais, optou-se pela formulação de um modelo analítico que permitisse fossem incorporadas as variáveis tidas como significativas.

As variáveis independentes estudadas foram: qualificação do professor, experiência profissional do professor, tempo de trabalho do professor na escola, escolaridade dos pais, idade do aluno e anos de repetência.

A variável dependente resultados nos testes aparece como duas variáveis separadas: notas obtidas nos testes de Aritmética e pontos obtidos no teste de Linguagem.

O trabalho ainda se encontra em fase de análise, mas os resultados parciais sugerem que o desempenho do professor habilitado pelo LOGOS tem demonstrado superioridade em termos do desempenho do aluno. Percebe-se assim que a variável qualificação do professor é das mais significativas no presente trabalho.

## VARIANTES LINGÜÍSTICAS EMPREGADAS PELA ESCOLA E PELOS ALUNOS

Pesquisadoras: Vania Maria Bernardes Arruda Fernandes (coordenadora), Maria Célia Cence Lopes, Maura Alves de Freitas Rocha e Naima Andrade Chaves  
Instituição: Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Fonte financiadora: INEP/MEC

## Introdução

Um dos problemas que o professor enfrenta em sua sala de aula é a heterogeneidade lingüística. A criança chega à escola com hábitos lingüísticos que refletem seu meio social, sua origem geográfica, sua idade, além das diferenças determinadas por condições estilísticas.

Como trabalhar em sala de aula com essas diferentes variantes<sup>1</sup> lingüísticas? Como acrescentar mais uma modalidade, a língua escrita que diverge da falada pela própria natureza do meio? <sup>2</sup> Como tornar mais adequado o ensino do Português em nossas escolas? Acreditamos ser fundamental, embora não o considerando como único requisito, que o professor reconheça a variação como um fato inerente à língua com seus mecanismos e recursos sempre surpreendentes e tenha consciência das regras específicas a cada variante para transmiti-las aos alunos.

Assim, o objetivo desta pesquisa é oferecer uma descrição sistemática de um fato do Português — os SINTAGMAS NOMINAIS — em três variantes: o padrão lingüístico adotado pela escola, a língua falada e a língua escrita de crianças uberlandenses cursando a 2ª série do 1º grau. A seguir, pretende-se realizar um levantamento das diferenças entre estas variantes a fim de avaliar os materiais instrucionais utilizados na rede oficial de ensino, bem como fornecer subsídios para a confecção de materiais instrucionais adequados à realidade e às necessidades sociais, intelectuais e afetivas dos alunos.

Apresentaremos a configuração da amostra, uma descrição sucinta da análise que está sendo realizada e conclusões parciais encontradas no padrão lingüístico adotado e veiculado pela escola e na língua falada pelas crianças. Como a pesquisa se encontra em andamento, a análise da língua escrita das crianças não será abordada no momento.

### Amostra

A amostra consiste em gravações de conversas informais para a análise da língua falada dos alunos; redações, para a análise da língua escrita dos alunos; livros-texto de Comunicação e Expressão, para a análise do padrão lingüístico adotado pela escola.

As gravações de conversas informais para a análise da língua falada foram feitas com informantes cursando a 2ª série do 1º grau, nascidos na zona urbana de Uberlândia-MG, com pais naturais do Triângulo Mineiro, distribuídos em grupos de acordo com sexo, faixa etária (8-9 anos e 10-12 anos) e classes culturais: A e B. Estas classes foram determinadas de acordo com os seguintes critérios: local de estudo, local de moradia e nível de escolaridade dos pais.<sup>3</sup> Foram selecionados 5 informantes para cada grupo, num total de 30, com uma hora de gravação para cada um.

Para analisar a língua escrita dos alunos, previmos a coleta de redações dos mesmos informantes selecionados para as

---

<sup>1</sup> Empregaremos o termo variante na acepção ampla de modalidade de uma língua determinada, quer por condições do falante, tais como origem geográfica, condição sócio-econômica-cultural — os dialetos —, quer por condições estilísticas, ou seja, determinadas por condições estilísticas, ou seja, determinadas por situação da fala, grau do formalismo, ouvinte, etc. — os registros.

<sup>2</sup> Quando falamos, nos utilizamos de elementos lingüísticos e também dos elementos extralingüísticos existentes no contexto situacional; quando escrevemos, contamos apenas com os elementos lingüísticos, uma vez que os extralingüísticos devem ser verbalizados.

<sup>3</sup> A classe A compreende informantes frequentando escolas públicas localizadas no centro da cidade, residindo em lugares considerados de prestígio e com pais que tenham pelo menos o 2º grau completo; a classe B, informantes frequentando escolas situadas na periferia urbana, residindo na periferia, cujos pais tenham 1º grau incompleto ou nenhuma escolaridade.

gravações. Planejamos recolher cinco redações de cada informante, mas não conseguimos obter o número previsto e considerado ideal para a análise dos dados pelas razões que se seguem: alguns professores não trabalharam com redação; outros, com apenas duas ou três por semestre; e houve ainda aqueles que não concordaram em colaborar.

Para o padrão lingüístico escrito adotado pela escola, estão sendo analisados os livros-texto de Comunicação e Expressão utilizados na 2ª série do 1º grau das escolas frequentadas pelos informantes especificados.

### Análise

Os SINTAGMAS NOMINAIS estão sendo analisados de acordo com sua estrutura interna, função na sentença e posição em relação ao verbo.

Para analisar a estrutura interna, agrupamos os SN's em duas classes, de acordo com sua complexidade. Chamamos de SN Simples aqueles em que não há elementos coordenados, como exemplificado abaixo:

1. a) Solte este golfinho já!
- b) É o quarto da empregada que trabalha aqui.
- c) Didi falou: "É a cabra."
- d) Ele estava rasgando todas as barrigas de todos os animaiszinhos (Exemplos retirados da fala das crianças).
2. a) Zé-Rolha era o melhor tocador de tambor.<sup>4</sup>
- b) ... estava mostrando que já sabia beijar.<sup>5</sup> (Exemplos retirados de livros didáticos).

Aqueles SN's em que há elementos ordenados, quer sejam nomes, quer sejam seus determinantes, estão sendo classifi-

cados como Compostos, de acordo com os seguintes exemplos:

1. e) Levou o Júnior, o Sócrates, o Zico.
- f) A gente brinca mais é de pique de pegar, pique de agachar e pique de maltine, aquela brincadeira que a gente fica parado.
2. c) Por que os passarinhos e as borboletas podem voar...<sup>6</sup>
- d) As mais belas folhinhas, as mais verdinhas, as mais novinhas.<sup>7</sup>

Os SN's também estão sendo analisados de acordo com as seguintes funções na sentença: sujeito, complementos verbais, tópico, frase e outros. Entre os complementos verbais foram incluídos os SN's classificados pela gramática tradicional como objeto direto, objeto indireto, complemento relativo, complemento circunstancial e predicativo.

Foram classificados como Tópico SN's do tipo de "a televisão", no exemplo abaixo, que não podem ser analisados como deslocamento do SN e não têm uma outra função na sentença:

1. g) A televisão queimou a imagem.

A melhor análise para tais estruturas é TÓPICO/COMENTÁRIO, uma vez que ao comentário corresponde a estrutura Sujeito/Predicado.<sup>8</sup>

Os SN's que ocorrem fora de uma sentença, como os títulos de lições dos livros-texto e os trechos da fala em que não foi possível reconstruir a sentença, estão analisados como frase. Finalmente, os SN's que formam os apostos, vocativos e adjuntos adverbiais estão sendo incluídos em uma única classe: outros.

De acordo com sua posição em relação ao verbo, os SN's são classificados em "antes do verbo", "depois do verbo" e

<sup>4</sup> MORAIS & ANDRADE, 1984, p.71

<sup>5</sup> SILVA, 1984, p.12

<sup>6</sup> idem, ibidem, p.13

<sup>7</sup> idem, p.129

<sup>8</sup> Para esta proposta de classificação, ver PONTES, 1981.

"sem posição". São chamados de "sem posição" os SN's que ocorrem em frases ou em outra função, mas sem a presença imediata do verbo.

Dentre os diversos tipos de SN's estudados, estamos procurando pormenorizar a análise daqueles que possuem uma oração encaixada, ou seja, uma oração relativa, nos seguintes aspectos: tipos de complementizador (pronomes relativos) usados; relativos preposicionados; pronome cópia; supressão de elementos pertencentes a OR, tais como: complementizador, auxiliar e verbo.

### Resultados parciais

Embora ainda não tenhamos uma visão completa dos dados que estão sendo analisados, nota-se que a estrutura interna dos SN's utilizados pelas crianças é tão complexa quanto a que é empregada nos livros didáticos. Às vezes, a criança emprega estruturas mais ricas do que as do modelo que a escola lhe apresenta. Esta complexidade e variedade de estruturas independe da idade, sexo ou classe cultural (como definida anteriormente).

É interessante destacar o emprego de orações encaixadas e de SN's oracionais. Em nossa análise, temos observado que as crianças as empregam com frequência maior do que os livros didáticos e com uma mestria irrefutável. Por exemplo, o tipo de complementizador utilizado é mais variado na fala infantil, pois, embora quase todas as orações relativas já analisadas nas duas variantes tenham sido introduzidas por "que", já registramos diversas ocorrências de "onde" e uma de "aonde" na fala da criança, contra uma única ocorrência de "quem" no livro-texto.

As maiores diferenças entre a língua falada pelas crianças e os textos dos livros didáticos parecem se situar no:

1º) emprego de SN com função de Tópico, exclusivo da língua falada;

2º) emprego de orações relativas preposicionadas. Até o momento, nenhuma ocorrência deste tipo de construção foi encontrada nos textos didáticos; na fala das crianças elas ocorrem, mas como omissão categórica das preposições;

3º) emprego de pronome cópia, exclusivo da fala.

Se estes fatos se confirmarem no decorrer do nosso trabalho, constatar-se-á que o livro-texto não está ajudando a criança a desenvolver sua habilidade linguística, pelo menos no que diz respeito aos fenômenos estudados. Esperamos, ao final da pesquisa, oferecer uma descrição suficientemente adequada para ajudar o professor a tornar mais eficaz e mais produtivo o ensino do Português em nossas escolas.

### Referências bibliográficas

BRAGA, L.M & NARO, A. *Quantos falantes preciso?* Rio de Janeiro, 1983. mimeo. Comunicação apresentada ao VII Encontro Nacional de Linguística.

HALLYDAY, M.A.K. et alii. *The linguistic sciences and language teaching*. London, Longman, 1970.

LABOV, W. *The design of a sociolinguistic research project*. s.n.t. Report of the Sociolinguistic Workshop held by the Central Institute of Indian Language in Mysore, India, May-June, 1972a.

———. *Language in the Inner City*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972c.

———. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972b.

LEMLE, Miriam. *Análise sintática: teoria geral e descrição do português*. São Paulo, Ática, 1984.

- 
- LEMLE, Miriam. Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa. **Tempo Brasileiro**. Linguística e ensino do vernáculo, Rio de Janeiro (53/54):60-94, abr./set. 1978.
- MORAIS, Lúcia M. & ANDRADE, Mariana. **Mundo mágico: comunicação e expressão** – livro 2. 7. ed. São Paulo, Ática, 1984.
- PONTES, Eunice. Da importância do tópicico em português. In: ENCONTRO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA, 5., Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro, PUC, 1981.
- SILVA, Iêda Dias da. **O burrinho alpinista** – segundo livro. 12.ed. Belo Horizonte, Vigília, 1984.

---

## Dissertações e Teses

### UMA PEDAGOGIA DA PARTICIPAÇÃO POPULAR: ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO MEB – MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE, 1961 - 66.

Osmar Fávero

Tese de doutorado defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), em julho de 1984

Orientador: Dermeval Saviani

O estudo objetivou reconstituir e analisar a prática pedagógica do Movimento de Educação de Base (MEB) em sua primeira etapa de atividades, no período 1961-1966. Inicialmente apresenta algumas informações sobre o MEB, em termos de sua estrutura e perfil no período escolhido, incluindo sua abrangência territorial e volume de atividades realizadas, bem como uma indicação rápida sobre os demais períodos que se seguiram.

Realiza o trabalho em dois níveis: o primeiro examina as origens, o momento e as razões de criação do MEB, situando, em particular, o significado da educação de base como proposta de ação junto às populações subdesenvolvidas. A seguir, reproduz os objetivos iniciais do Movimento, fixados de comum acordo entre a Igreja, que o promoveu, e o Estado, que o apoiou. Discute os determinantes da opção política feita pelo MEB ao final de 1962, após a redefinição de seus objetivos, e realiza uma profunda revisão de sua metodologia de trabalho, propondo um outro conceito de educação de base, referida à “conscientização”. Procura revelar as contradições existentes nas raízes da crise ideológica, política e financeira do MEB, a qual começou

em 1963 e se acentuou a partir de abril de 1964, levando o Movimento ao impasse e à regressão em 1966.

No segundo nível, sistematiza o modelo pedagógico, fixando três processos de ação: o sistema radioeducativo, a **animação popular** e a formação de quadros médios. Descreve o modo de trabalhar do Movimento com o sistema radioeducativo, através de suas diferentes atividades: radicação de escolas radiofônicas, treinamento de monitores, produção e emissão de aulas e programas, material didático destinado aos alunos, supervisão. Situa a concepção da animação popular, a partir de algumas atividades geradoras: a própria supervisão, os “encontros”, as “cavanas” e os treinamentos de líderes. Analisa o significado da animação popular, desde sua inspiração nos trabalhos de animação rural desenvolvidos nos novos países africanos, de colonização francesa, e comparativamente com as diversas formas de desenvolvimento comunitário, até seu entendimento com um processo essencialmente político, tal como o justificava o MEB ao final do período estudado. Inclui, finalmente, uma descrição da formação dos agentes, sobretudo nos treinamentos das equipes locais e nos encontros regionais e nacionais, destacando nestes o papel da **revisão** como procedimento metodológico original.

As conclusões apresentam uma síntese do modelo pedagógico elaborado e se constituem na tentativa de integração dos dois níveis, destacando da experiência do MEB alguns problemas que permanecem até hoje, em especial a função de um movimento educativo e de uma particular organização cultural na elaboração de uma “visão de mundo”, divulgada através de

uma forte conjugação de vários canais: o rádio, a escola e a própria estrutura da Igreja Católica. Discute também a evolução do MEB, de um "movimento para o povo" até sua configuração como "movimento com o povo", e a perspectiva de que uma ação educativa originária das camadas médias pudesse ajudar a formação de consciência de classe através de um movimento que viesse a ser assumido e realizado pelas próprias classes populares.

## O COTIDIANO DA ESCOLA DE 1º GRAU: O SONHO E A REALIDADE

José Luís Domingues

Tese de doutorado defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), em março de 1985

Orientadora: Maria Regina Maluf

O passo inicial deste estudo é uma auto-reflexão sobre a trajetória percorrida pelo autor como curricularista. Tenta explicitar o predomínio das idéias da psicologia behaviorista nesta prática e o conflito dessas idéias com as da psicologia da cognição do ponto de vista fenomenológico-existencial. Em seguida, calcado nos enfoques básicos de pesquisa identificados por Habermas, dirige-se para uma discussão mais abrangente sobre os três paradigmas de currículo disponíveis na literatura: paradigma técnico-linear, paradigma circular-consensual e paradigma dinâmico-dialógico.

Na tentativa de fazer avançar o conhecimento sobre o processo curricular, centra-se este estudo no objetivo de reconceptualizar a questão do currículo de 1º grau, a partir do cotidiano da sala de aula da escola de 1º grau. Tendo por base definições situacionais de currículo identificadas por Goodlad, foram formuladas algumas indagações preliminares que orientaram o imergir da equipe na realidade da sala de aula. Essas indagações centralizaram-se na descrição do cotidiano da sala de aula e tiveram como re-

ferência a experiência direta e a história de vida de seus participantes. Isto obrigou o autor a olhar o cotidiano a partir de baixo, a documentar a realidade não documentada, a apropriar-se das técnicas e das perspectivas etnográficas que têm suas raízes na Antropologia e visam à descrição densa do modo de vida de um grupo social.

Devido à natureza tipicamente qualitativa deste estudo, foi elaborado, a partir da totalidade do material coletado, um relato textual, não interpretativo, onde se tentou expressar tudo o que ocorre na sala de aula e explorar os valores e os significados profundos que sustentam essa ação na visão de seus legítimos participantes: professores e alunos.

Em seguida, foi feita a leitura crítica desse cotidiano. Em lugar de um sistema prefixado de categorias, optou-se por estruturar essa leitura em torno de alguns critérios internos, absolutos. Esses critérios foram gestados a partir do processo de construção do retrato do cotidiano e de intuições particulares. Três farsas foram identificadas: a da quantidade de matérias obrigatórias, a da qualidade dos conteúdos programáticos e a do tempo dedicado à função instrucional. Essas farsas, por sua vez, estão sendo encobertas por várias cortinas de fumaça, das quais uma tem três vertentes: o clientelismo, a omissão e a incompetência. O professor é a zona de intersecção.

Projetando a expressão e a crítica na práxis, foi proposta uma agenda para a ação. Um conjunto de quatro idéias-chave se coloca como nuclear na articulação e sistematização da ação futura do autor como curricularista: escola, professor, livro didático e currículo.

## DIE DEUTSCHSPRACHIGEN SCHULEN IN RIO GRANDE DO SUL UND DIE NATIONALISIERUNGSPOLITIK\*

\* As escolas de língua alemã no Rio Grande do Sul e a política de nacionalização.

## César Augusto de Paiva

Tese de doutorado defendida na Universitaet Hamburg, em junho de 1984  
Orientador: Janpeter Kob

Este estudo, baseado fundamentalmente em fontes primárias coletadas em arquivos brasileiros e alemães, dedica especial atenção às escolas de língua alemã no Rio Grande do Sul, reconstituindo historicamente o seu processo de surgimento (1824-1900), desenvolvimento (1900-1930) e nacionalização (1930-1945).

Discutindo a tese que apresenta estas escolas como "escolas estrangeiras", foram ressaltadas as contradições sociológicas, culturais e políticas inerentes ao grupo étnico teuto-brasileiro que dificultariam uma tal denominação. As escolas de língua alemã foram, ao contrário, abordadas enquanto partes problematicamente integradas ao desagregado "mapa intelectual e moral" do Brasil oligárquico, pois o seu funcionamento e a sua expansão no Rio Grande do Sul decorreram em grande parte do sistema coronelístico de reciprocidades, que permitiu um interessante acordo político entre o Partido Republicano gaúcho e as comunidades teuto-brasileiras. Considerando, porém, o sistema imperialista internacional no período mais intensamente tratado, foi também investigado o trabalho desenvolvido por associações religiosas, paraestatais e representações diplomáticas e partidárias para transformar aquelas escolas em pontos de apoio para uma maior penetração comercial, cultural e política alemã no Brasil.

O estudo das escolas e associações culturais teuto-brasileiras permitiu identificar a constituição de uma estrutura material de ideologia e de um complexo grupo de intelectuais provincianos que, ligados por uma tradição ideológica específica e mantendo estreitas relações com centros de produção intelectual-ideológica alemães, opunham-se, em diferentes graus, às correntes nacionalistas emer-

gentes no Brasil após a Primeira Guerra Mundial. Desvinculando a política de nacionalização do aparato cultural teuto-brasileiro de uma ligação exclusiva com o combate às atividades do Partido Nazista no País, a questão foi enquadrada no contexto mais geral de transformação do Estado brasileiro. A sua nacionalização teria significado uma confrontação político-ideológica de âmbito local, marcada por medidas repressivas e persuasivas que, juntamente com outras decisões adotadas a partir da Revolução de 1930, explicitariam um processo de ampliação e diferenciação das funções estatais, no qual o Estado assumiu papel ativo na condução das transformações sociais e na superação do espontaneísmo na direção intelectual e moral da população em uma sociedade em fase de urbanização e industrialização. A nacionalização foi, assim, vista como um momento do processo passivo de revolução burguesa no Brasil.

Solicitadas desde longa data por diferentes setores da intelectualidade brasileira, as diretrizes que orientaram a política de nacionalização foram ditadas pela articulação político-ideológica conservadora entre setores do modernismo (em especial os "renovadores da educação") e o regional-tradicionismo de Gilberto Freyre em torno da idéia assimilacionista — e até mesmo expansionista — de brasilidade, entendida como democracia racial e comunidade luso-brasileira.

## A EDUCAÇÃO NO PROCESSO REVOLUCIONÁRIO DE MOÇAMBIQUE (ANÁLISE DOS DISCURSOS DE SAMORA MOISÉS MACHEL)

Jamisse Wilson Taimo

Dissertação de mestrado aprovada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), em agosto de 1984  
Orientadora: Mirian Jorge Warde

O presente trabalho aborda o aspecto educacional no processo de transformação social que Moçambique atravessou e

está atravessando, não enquanto descrição ou análise das mudanças (embora estas não estejam evidentemente ausentes), mas enquanto esforço de entendimento das idéias que têm surgido e orientado estas mudanças educacionais.

As experiências educacionais moçambicanas, desde o campo de batalha (luta armada), foram sistematizadas pelo atual Presidente da FRELIMO, Samora Machel. Por causa disso, foi escolhido o seu discurso para reconstituir a concepção que norteia a educação moçambicana, não só a reconstrução desta, mas, também, a compreensão do processo educativo moçambicano, em vista da contribuição que o sistema educacional pode oferecer, dentro de suas possibilidades, para a consolidação do regime político do país.

Este trabalho pretende, ainda, clarificar o pensamento de Machel, não com uma preocupação de simples catalogação, mas no sentido de mergulhar a fundo nos discursos de Machel e de contribuir para a compreensão do que venha a ser a especificidade da educação no processo revolucionário que Moçambique está atravessando.

A tarefa da reconstrução nacional e a luta contra o subdesenvolvimento têm-se constituído em tarefas básicas fundamentais nas orientações do Partido. Este entende que só é possível a concretização de tais orientações se for eliminado o obscurantismo, o analfabetismo, para que a classe revolucionária possa, através do processo educativo, apropriar-se do instrumental crítico para elevação do seu nível cultural (instrumento de análise para sua própria libertação).

A concepção de educação que está implícita e explícita nos discursos de Machel não é possível ser entendida por si só, mas dentro de um quadro mais amplo. O seu pensamento e a sua figura são entendidos não como algo individual, mas como expressão de uma camada de intelectuais ligados organicamente entre si, dirigente de

um grupo social determinado e que, tendo conduzido o processo de luta de libertação contra o colonialismo português de 1962 a 1974 e assumido a direção do Estado moçambicano após a Independência, em 1975, possui uma "gênese" complexa ainda não suficientemente estudada.

## EDUCAÇÃO MORAL – UM DESAFIO...

**Maria Cristina dos Santos Peixoto**

Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade Federal Fluminense (UFF), em dezembro de 1984

Orientadora: Balina Bello Lima

Este estudo apresenta uma experiência didática em educação moral para alunos de 1º grau. Trata-se de uma proposta baseada na ação do aluno, cujos pressupostos se fundamentam na Teoria Psico-genética de Jean Piaget, particularmente no Princípio da Equilibração dos níveis morais por que passa o indivíduo. Faz referência também aos trabalhos de Lawrence Kohlberg, que propõe estágios morais.

Considera-se que a crise moral por que passa a sociedade justifica tal estudo. Assim, após a fundamentação teórica, apresenta-se uma metodologia capaz de proporcionar à criança a aquisição real de valores morais através de situações-problema e de experiências de aprendizagem que a levem à ação.

Um exemplo de experiência aberta, com 100 crianças de classes sociais distintas, servirá para mostrar como se desenvolveu tal estudo, no qual foi possível acompanhar o crescimento geral dos alunos em termos de atitudes. Sendo fundamental a atuação do professor, foi-lhe dada orientação através de reciclagem e reuniões de planejamento e avaliação.

A experiência teve a duração de um ano letivo e foi avaliada, sistematicamente, através da observação do professor e dos pais e de fichas de auto-avaliação.

Uma vez que o ensino moral exige semeadura longa e colheita a longo prazo, considerou-se importante o trabalho com

os pais, que se realizou através de reuniões, pois a família desempenha importante papel no processo de moralização do aluno.

Questiona-se o ensino de Educação Moral e Cívica nas escolas, como é atualmente enfatizado e dinamizado, uma vez que os seus currículos são altamente manipuladores e comprometidos com a ordem social vigente. Enfatiza-se, então, a necessidade da aprendizagem de valores, desvinculada de moral e civismo.

Iste estudo não se propõe a dar receitas, mas abre espaços para que a sociedade, a escola e a família reflitam sobre o direito que a criança tem de educar-se de modo integral (intelectual e moralmente), sem omissão do aspecto pedagógico mais negligenciado: a educação moral.

## **EXPROPRIAÇÃO E SEGREGAÇÃO: TRAJETÓRIA DE VIDA E REPRESENTAÇÕES DE UM GRUPO MIGRANTE EM GOIÁS**

**Telma Guimarães de Miranda**

Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em abril de 1984  
Orientador: Carlos Roberto Jamil Cury

O trabalho pretende analisar concretamente as condições de vida e as representações de um grupo de migrantes/favelados que vive nos arredores de Goiânia, mostrando as ambiguidades manifestadas em seus discursos. Isto foi feito a partir de um quadro inclusivo que abrange: a) as transformações ocorridas na sociedade agrária goiana, sobretudo, na década de 70; b) a ação do Estado possibilitando as condições necessárias à expansão e acumulação do capital; c) a busca de novas opções de vida pelas populações expulsas do campo no mercado de trabalho urbano.

As ambiguidades evidenciadas indicam a presença concomitante, nos indivíduos posseiros urbanos, de concepções oriundas da ideologia burguesa e dos processos de

socialização a ela subordinados e de concepções oriundas da sua prática social, de suas condições de vida e trabalho e de suas lutas cotidianas.

Considera, também, que a coexistência desses elementos é responsável pela contradição presente no pensamento dos indivíduos, com a preponderância ora do pensar acrítico sobre o pensar crítico, ora da dimensão crítica sobre a dimensão acrítica.

Salienta, ainda, que o trabalho educativo com esta fração de classe, a partir de seu cotidiano, pode contribuir para o florescimento decisivo, em suas formas de pensar, da dimensão negadora, isto é, de resistência defensiva contra a organização social implantada pelo capitalismo.

## **A PRODUÇÃO DO SABER NOS SETORES POPULARES URBANOS – UM ESTUDO DE CASO**

**Rachel Gryner**

Dissertação de mestrado aprovada pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE), em junho de 1984  
Orientador: Carlos Alberto Plastino

O estudo objetiva apreender o complexo de relações pedagógicas que se processam entre indivíduos e grupos engajados no setor terciário de produção, no interior das instituições sociais, focalizando as questões concretas desse segmento da classe trabalhadora e o saber gerado no curso da satisfação ou não de suas necessidades. Desenvolve-se a partir da análise dos depoimentos de um grupo desses trabalhadores, na cidade de Petrópolis, estado do Rio de Janeiro.

Na primeira parte do trabalho, procura-se identificar o contexto no qual se verificam as relações sociais do grupo estudado, bem como caracterizar a população entrevistada em função da sua posição, tanto no sistema de produção, quanto na estrutura social global.

A segunda parte consiste num exame das informações obtidas, feito na pers-

pectiva do sistema de relações sociais de produção numa sociedade de classes, o que implica a hegemonia e/ou dominação de uma classe sobre a outra, partindo do pressuposto de que existe uma contradição fundamental entre as legítimas aspirações das camadas populares e a ação pedagógica exercida pelas instituições representativas do poder hegemônico. Essa contradição irá gerar, mesmo que de forma explícita, a resistência das camadas populares ao poder das classes dominantes.

A última parte tenta definir o papel da educação como instrumento de reprodução da ideologia dominante e manutenção do *status quo* ou, ao contrário, como um dos elementos de transformação da sociedade. Ao tentar determinar os elementos que constituem o saber das camadas subalternas, procura, ao mesmo tempo, identificar o "núcleo sadio" contido neste saber. Conclui ser este o ponto de partida de uma ação pedagógica voltada para os autênticos interesses das classes populares.

## **O PROCESSO DECISÓRIO NO MEC: UM JOGO DE FORÇAS NA ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

Ana Elizabeth Lofrano Alves dos Santos

Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade de Brasília (UnB), em junho de 1984

Orientador: Benno Sander

O estudo analisa a condução do processo decisório referente à formulação e implementação das políticas e diretrizes para os setores Educação, Cultura e Desporto do Ministério da Educação e Cultura, sob o enfoque do Paradigma Multidimensional de Administração da Educação (PMAE) concebido por Benno Sander e submetido a teste empírico nesta oportunidade.

A investigação desenvolveu-se em torno de três eixos principais de discussão: a qualidade de vida humana coletiva; a par-

ticipação; o estilo de liderança e suas implicações no processo decisório. À luz desses referenciais, buscou-se identificar as características predominantes e os fatores que interferem nesse processo. Ao mesmo tempo, procurou-se verificar quais os critérios orientadores de decisões estratégicas e táticas, tendo por base os critérios administrativos estabelecidos no modelo teórico adotado pelo estudo, respectivamente, a relevância, a efetividade, a eficácia e/ou eficiência. Nessa perspectiva, o presente trabalho caracteriza-se como um estudo de caso, de cunho predominantemente descritivo, com alguns aspectos abordados mediante análise estrutural, baseada na "Teoria das Facetas", desenvolvido a partir do levantamento de dados relativos ao processo de tomada de decisões no MEC, de acordo com a percepção de dirigentes e técnicos dos órgãos que compõem a estrutura básica do Ministério.

O estudo trabalhou com duas populações: A — dirigentes e B — técnicos, sendo que da população B foi retirada amostra aleatória em cada unidade administrativa chefiada pelos sujeitos da população A.

O tratamento estatístico utilizado fundamentou-se na análise de frequências absolutas e frequências relativas, a fim de se comparar as diferenças e semelhanças existentes na percepção de dirigentes e técnicos em relação ao MEC como um todo e, quando de interesse, por órgão específico.

Com base na análise das frequências relativas de eventos simultâneos, pôde-se aprofundar o tratamento dos dados para os métodos mais abrangentes da análise estrutural. Dessa forma, tentou-se estabelecer as relações entre os parâmetros do modelo teórico (PMAE) com a prática decisória do MEC, daí resultando as seguintes conclusões: 1) o processo decisório no MEC caracteriza-se como voltado para a dimensão econômica da administração da educação. Isto quer dizer que as priori-

dades estabelecidas no discurso oficial têm sua implementação direcionada pelos recursos financeiros disponíveis; 2) existência de um privilegiamento no MEC, como um todo, do critério administrativo da eficiência, que rege a dimensão econômica da administração da educação; 3) os decisores, individualmente, se identificam, em sua maioria, com a dimensão cultural da administração da educação, voltando suas decisões, em tese, para o critério da relevância; 4) na área de atuação do Ministério correspondente à Educação Fundamental, as percepções de dirigentes e técnicos são coincidentes, ao identificarem, na área, decisões norteadas predominantemente pelo critério de relevância; 5) na área da Educação Superior, as percepções de dirigentes e técnicos são conflitantes, pois enquanto os primeiros identificam a predominância do critério da relevância, os segundos indicam o critério da eficiência; 6) tanto para dirigentes como para técnicos do MEC, na área da Cultura, o critério predominante é a efetividade, chegando, assim, ao consenso; 7) quanto à área do Desporto, os resultados das percepções de técnicos e dirigentes do MEC são perfeitamente consoantes, elegendo o critério da relevância como orientador das decisões; 8) com relação ao estilo gerencial dos dirigentes, as percepções são conflitantes, pois enquanto estes afirmam adotar um estilo "participativo", consultando permanentemente o corpo técnico e compartilhando com ele suas decisões, os técnicos refutam a afirmativa, percebendo, na maioria dos casos, a predominância de um estilo gerencial tendente à afirmação do comportamento de caráter "autocrático"; 9) constatou-se uma desinformação do corpo técnico acerca das decisões consideradas prioritárias. Os canais de comunicação se acham seriamente comprometidos, agravando este fato a existência de muitos níveis intermediários de decisão, o que afasta, cada vez mais, os que decidem dos que executam; e 10) a dinâmica do processo decisório está concentrada em

poucos pólos de decisão (unidades, pessoas ou pequenos grupos de pessoal). Sobre esses pólos a velocidade das demandas por decisões impede qualquer trabalho mais organizado, bem como, qualquer tentativa de processo de consulta sistemática.

## EDUCAÇÃO DE ADULTOS: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE AS PROPOSTAS EDUCACIONAIS DE PAULO FREIRE E DO ENSINO SUPLETIVO

Núbia Gripp Vianna

Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade de Brasília (UnB), em maio de 1984  
Orientadora: Hélène Barros

Neste trabalho, pretendeu-se fazer uma análise comparativa entre as propostas educacionais de Paulo Freire e as do ensino supletivo (Lei nº 5.692/71), em suas implicações com o contexto político-ideológico em que cada uma se situa. O quadro teórico destaca a dimensão política da educação e o seu conseqüente caráter ideológico, idéia fundamental para a interpretação das duas propostas educacionais.

Considerando a perspectiva diacrônica, pôde-se inserir os movimentos de educação de adultos no País em duas vertentes. Em uma dessas vertentes situam-se as propostas que enfatizam a organização e a participação popular como pressuposto para a transformação da sociedade; na outra estão as iniciativas de caráter filantrópico e promocional, tradicionalmente ligadas aos interesses da UNESCO, ou aquelas que funcionam como instrumentos a serviço do desenvolvimento, vinculando-se, neste caso, à estratégia de formação profissional ou de capacitação de recursos humanos para a era tecnológica.

A proposta de Paulo Freire, que se insere na primeira vertente, concebe a educação como conscientização, que vai desde o desvelar da realidade até a trans-

formação dessa realidade pela ação dos homens sobre ela, o que implica, sobretudo, um projeto de transformação e, mais que isto, um projeto de vida. A proposta do ensino supletivo, que se insere na segunda vertente, afora o caráter de recuperação tradicionalmente atribuído à educação de adultos, assume ainda a perspectiva da educação permanente e as iniciativas de profissionalização, desvinculadas da escola regular. A análise comparativa mostra que a educação como momento de conscientização, de crítica implícita na proposta de Paulo Freire, é a expressão autêntica das aspirações populares em um contexto sócio-político dinâmico, efervescente, contestatório. O ensino supletivo, por sua vez, é produto de um contexto marcado pela reordenação dos mecanismos de controle social e político, que permite não só centralizar as forças políticas contrárias como controlar o processo de participação e reivindicação das classes populares. Enquanto o estilo populista marca o contexto da proposta de Paulo Freire, o autoritarismo centralizado, que mantém sob seu controle as iniciativas dos grupos antes atuantes, é o pano de fundo de surgimento do ensino supletivo. Se a proposta de Paulo Freire se insere numa perspectiva revolucionária de reformas da sociedade em direção a uma ordem social sem estruturas de dominação, a proposta do ensino supletivo pretende garantir a manutenção da estrutura social vigente, promovendo o ajustamento dos indivíduos a um modelo de desenvolvimento autoritariamente implantado.

Considerando os pressupostos assumidos, o trabalho permite afirmar que a proposta do ensino supletivo é, na sua essência, um discurso político-ideológico que procura legitimar, após a Lei nº 5.692/71, a elitização tradicionalmente característica do sistema educacional brasileiro. Considerando o segundo pressuposto, pode-se dizer que a proposta político-pedagógica de Paulo Freire atende aos propósitos de formação de uma cons-

ciência de participação da população adulta no desenvolvimento do País.

## **O GIZ E O BISTURI: LIMITES DA FORMAÇÃO DO MÉDICO NO BRASIL**

**Maria do Carmo de Lacerda Peixoto**

Dissertação de mestrado aprovada pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE), em março de 1984  
Orientador: Cândido Gzybowski

Inicialmente, faz uma análise histórica das políticas científica, tecnológica, educacional e de saúde no período de 1960 a 1980. A seguir, aborda as influências externas que o ensino médico brasileiro recebeu e recebe, configurando seu modo de atuação, e examina o processo de expansão deste ensino nestes vinte anos. Procede com uma tentativa de esboçar o que seria o "modelo hegemônico" do ensino médico, delineando algumas de suas perspectivas. Discute algumas tentativas que foram feitas na Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília e no Curso Experimental de Medicina da Universidade de São Paulo, visando à introdução de um ensino mais voltado para as questões coletivas de saúde, através do que se chamou de "medicina de comunidade". Finalmente, apresenta a experiência de implantação de "integração-docente-assistencial" na Universidade Federal de Minas Gerais.

## **AÇÃO CULTURAL NO MEIO RURAL: UMA EXPERIÊNCIA EM COLÔNIA LEOPOLDINA, ALAGOAS**

**José Francisco Melo Neto**

Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade de Brasília (UnB), em setembro de 1984  
Orientadora: Hélène Barros

Ação Cultural no Meio Rural é uma experiência na Zona da Mata do Estado de Alagoas, no município de Colônia Leopoldina, cuja preocupação está voltada para a concretização da concepção de

educação como processo que envolve o educando na atuação transformadora de seu ambiente. A comunidade é caracterizada em seus diversos aspectos: histórico, geográfico, econômico, educacional, cultural, social e religioso, entre outros. Estes aspectos são delineados no marco da dependência, situando a comunidade como um exemplo real da própria situação de dependência. A partir daí, questiona-se que atitude tomar frente a esta situação e que metodologia científica aplicar para se conscientizarem atitudes educativas que façam frente a esta situação de dependência e que conduzam à organização de setores da comunidade e da própria comunidade. Optou-se pela metodologia da pesquisa-ação e as atividades desenvolvidas entende-se como de ação cultural.

Partindo-se para o conhecimento da realidade da comunidade por grupos formados ou em formação, deu-se início à definição de ação desses grupos. Buscou-se desenvolver um trabalho junto ao Sindicato de Trabalhadores Rurais, professores do colégio, alunos do curso de magistério, professores do Mobral, grupo de jovens, jogadores de futebol, grupo zabumba, guerreiros (dança folclórica) e fotógrafos. Coletados os dados da comunidade tem-se a devolução dos mesmos à esta comunidade.

Na parte final tem-se uma reflexão desta ação cultural com os grupos, numa perspectiva subjetiva e objetiva. Assim, analisam-se as mudanças que podem ter ocorrido, como vão se concretizando as ações a partir do conhecimento da comunidade, o avanço da consciência dos participantes dos grupos, a possibilidade de continuação do trabalho comunitário por estes grupos e a necessidade da pesquisa como instrumento organizativo para os povos dependentes.

#### **EXPANSÃO E ELITIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO DISTRITO FEDERAL, 1970-1980**

**Maria Márcia Leporace Farret**

Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade de Brasília (UnB), em janeiro de 1985  
Orientador: Jacques Rocha Velloso

Este estudo analisa o processo de elitização que sofreu o ensino superior no Distrito Federal durante o período 1970-1980, o qual corresponde à sua fase de expansão e privatização. Mais especificamente, tem por objetivos verificar em que medida aquele processo de elitização afeta as redes pública e particular, identificar sua origem e discutir o seu significado.

O processo de elitização tem profundas implicações políticas e sociais, na medida em que atinge valores e expectativas de diferentes frações de classe e questiona os próprios mecanismos de dominação que orientam a desigual distribuição de oportunidades educacionais. A partir da análise das mudanças ocorridas na composição social da clientela de ambas as redes de ensino no referido período, constatou-se uma progressiva intensificação do caráter elitista do ensino superior no Distrito Federal, cabendo ressaltar, no entanto, que o problema se manifesta mais acentuadamente na Universidade de Brasília, única instituição oficial desse nível de ensino.

Embora o processo de elitização não tenha uma componente causal única, o estudo demonstra que, dadas as peculiaridades do Distrito Federal, a sua ocorrência é, em grande parte, determinada pela política de expansão do ensino superior, implantada no País no final dos anos 60.

#### **OS DETERMINANTES DAS FUNÇÕES DAS UNIDADES DE TREINAMENTO NA SIDERURGIA: ESTUDO REALIZADO EM EMPRESAS DE GRANDE PORTE**

**Maria Umbelina Caiafa Salgado**

Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade Federal de Minas

O objetivo deste estudo é explicitar a dimensão de controle social das unidades de treinamento, sem negar sua dimensão técnica, mas buscando entender como se interpenetram e se expressam, uma na outra, nas condições específicas da siderurgia.

As informações foram buscadas em três empresas de grande porte. A opção por esse tipo de empresas deveu-se a sua condição de organizações complexas, de que decorre a tendência para sua burocratização e, portanto, para o exercício da dominação do tipo racional/legal, por meio de aparatos tais como as unidades de treinamento, entre outros. A análise desenvolvida mostra que as funções das unidades de treinamento possuem determinações diversas, entre as quais se ressaltam a organização do trabalho e a gerência que, por sua vez, constituem elementos mediadores da contradição entre capital e trabalho, na empresa capitalista.

Entretanto, as próprias relações entre organização do trabalho e gerência possuem determinações externas, ou seja, as funções das unidades de treinamento só se mostram em toda a sua riqueza de articulações quando, por um lado, se considera a inserção das empresas pesquisadas no quadro do projeto siderúrgico brasileiro e, por outro, se procura compreender as relações entre o treinamento que desenvolvem e a política nacional de formação de mão-de-obra.

Posto isto, torna-se possível mostrar as unidades de treinamento como parte do aparato que permite às empresas controlarem seu ambiente interno e externo, bem como apresentar argumentos que evidenciam ser o Sistema Nacional de Formação de Mão-de-Obra um dos elementos que dão suporte a essas unidades, integrando a infraestrutura – exigida pela política de internacionalização da economia – que o Estado brasileiro se decidiu a assumir como responsabilidade e como ônus.

## Resenhas Críticas

BARBIER, René. *Pesquisa-ação na instituição educativa*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro, Zahar, 1985. 280p.

Os conceitos de pesquisa-ação, pesquisa participante, pesquisa participativa, pesquisa intervenção, tratados às vezes como equivalentes, têm sido objeto, nos últimos anos, de muito interesse e debate entre pesquisadores das Ciências Sociais, especialmente os da área da educação. A literatura especializada a respeito não é muito numerosa, estando especialmente centrada em duas publicações organizadas por Carlos R. Brandão, reunindo, além da sua, a contribuição de vários autores.\*

A chegada da tradução, muito bem feita, do livro de René Barbier, apesar do atraso de oito anos (a publicação original na França foi em 1977), é muito bem-vinda e virá certamente contribuir para esclarecer certos pontos e reacender outros tantos no debate já bastante acalorado em torno da questão. Nem poderia deixar de ser assim, pois ela toca no ponto nevrálgico da utilidade da Ciência Social, particularmente da Sociologia, cujo amadure-

cimento como ciência arrisca ultrapassar o ponto de maturação ideal, sem ter dado os frutos tão esperados em termos de transformação social. A pesquisa-ação parece às vezes representar uma tentativa ansiosa de acionar a produção desses frutos imediatamente. De qualquer modo, é muito interessante termos finalmente entre nós, traduzido, um representante do pensamento europeu em termos de pesquisa-ação. Vamos ter ocasião de comparar suas posições com as nossas, com as dos vizinhos latino-americanos porventura aportadas aqui.

Logo na introdução, Barbier deixa clara sua visão sobre o papel do sociólogo: "Querer minimizar a violência e a dominação sociais só leva a trancar a porta do conhecimento sociológico; procurar explicar a inadaptação social pelas disfunções da sociedade é reforçar a manutenção da ordem reinante em nome de uma neutralidade científica inverossímil" (p. 35). A Sociologia não deveria ser apenas uma "protuberância estatística" ou um "discurso emaranhado", que confunde mais do que esclarece os problemas concretos. "Que Sociologia poderia então ser útil aos trabalhadores sociais, aos educadores, aos animadores sócio-culturais? Terão sempre que contemplar os tons desbotados da Sociologia dominante? A Sociologia deveria ser o mais forte tempero simbólico das ciências humanas: ao 'prová-la' ninguém poderia deixar de ter a consciência lúcida e a afetividade profunda arrebatadas pelo toque deslumbrante do conhecimento" (p. 41).

Pois a pesquisa-ação parece a Barbier o veículo natural para a efetivação dessa dimensão ativa da Sociologia. De maneira

\* BRANDÃO, Carlos Rodrigues, org. *Pesquisa participante*. São Paulo, Brasiliense, 1981.

\_\_\_\_\_. *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo, Brasiliense, 1984.

Depois de ter concluído a redação desta resenha tive conhecimento da recente publicação do livro de Michel Thiollent, *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo, Cortez, 1985.

aparentemente surpreendente, ele justifica-se entre suas fontes básicas Kurt Lewin e Karl Marx. Mas logo esclarece: de ambos herdou o caráter ativo; porém, ao criador da *Action-Research* nos Estados Unidos, Lewin, ela deve sobretudo os métodos de intervenção psicossociológica, que o pesquisador alemão tão eficientemente desenvolveu em seus trabalhos junto a operários americanos visando a obter melhores resultados na produção. A Marx, entretanto, especialmente o da “*enquête* operária”, ela deve a orientação para a transformação das estruturas sociais e políticas da sociedade de classes, na direção dos direitos e necessidades dos trabalhadores.

Essa linha divisória radical separa a psicologia social americana das pesquisas francesas em ciências humanas aplicadas, pelo menos aquelas consideradas “aceitáveis” por Barbier. Mas o sucesso e o espaço crescentes, conquistados pela análise institucional junto ao círculo fechado de sociólogos e psicólogos acadêmicos se deve, segundo ele, à conservação das “características mais interessantes da pesquisa de Kurt Lewin, num espírito de emancipação pessoal e coletiva, que questiona os próprios fundamentos das estruturas sociais; isso Kurt Lewin não pôde fazer...” (p. 41).

O livro pretende exatamente fazer o balanço da pesquisa-ação atualmente, sobretudo no que se refere à sua teorização no âmbito da pesquisa institucional. Essa teorização emana de experiências concretas, vividas por pesquisadores e trabalhadores sociais que optaram por uma “contra-sociologia”, fortemente influenciada pelo socialismo libertário e pelo “marxismo aberto” (p. 42).

A primeira parte do livro trata da abordagem teórica geral. No primeiro capítulo o autor desenvolve a interessante noção de Ciências Humanas Clínicas e sua importância para as análises institucionais.

Trata-se de um “conceito-chave, na confluência da ciência fundamental com a ciência aplicada, no que se refere ao ho-

mem” (p. 46). De fato, esse conceito parece muito profícuo, pois consegue conjugar uma série de elementos importantes para a nova abordagem sociológica oposta à da investigação “experimental”. Enquanto nesta o método é antes de tudo métrico, sistemático, comparativo e possivelmente aplicado em laboratório, na investigação clínica, o método se aproxima da abordagem qualitativa, monográfica, e se aplica de preferência no próprio campo de investigação. “O que é fundamental no procedimento clínico é o respeito, ou melhor, a sensibilidade ao que é ambíguo, ao duplo sentido, à hipercomplexidade” (p. 46). Eis aí introduzido um importante conceito para o trabalho com pesquisa qualitativa, tão necessário quanto incipiente nas Ciências da Educação, embora já bem mais estabelecido na Antropologia e na própria Sociologia. A partir da colocação desse conceito-chave, Barbier passa a analisar a posição de diferentes disciplinas relacionadas com as Ciências Humanas Clínicas: a Psicologia Clínica, a Sociologia e a Antropologia Clínicas, a Filosofia da Práxis, a História e a Economia Clínicas.

Em seguida, ele destaca quatro tipos de análise institucional: a socialanalítica, a sociopsicanálise institucional, a esquizoanálise e a análise institucional de inspiração sociológica, que, a seu ver, ao contrário das três primeiras, não visa à mudança social, embora seja eminentemente crítica em relação à ordem estabelecida. Apesar de engajada, ela não é clínica.

As fontes teóricas e práticas da sociologia institucional são tratadas a seguir (cap. 2). Abandono o desfile das correntes teóricas, em lugar de destaque, vêm os “autores da mais importante corrente de Sociologia da Educação e da Cultura que existe atualmente em França”, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (p. 69). Embora reconhecendo a importância de sua obras, especialmente *Le métier de sociologue* e *La reproduction*, Barbier indica as limitações nelas contidas para os

pesquisadores que valorizam o pensamento dialético (ver especialmente as críticas de B. Verhaegen, reproduzidas à p. 70). Dentro do quadro do marxismo e do existencialismo, são dados destaques especiais a Lukács e à escola de Budapeste, sobretudo por afirmarem que o homem, através de sua atividade, cria-se a si mesmo enquanto homem e cria a sua própria história (p. 74). Igualmente Karel Kosik é apontado como autor "do livro que mais influenciou os sociólogos de minha geração": *A dialética do concreto* (p. 76). Entretanto é Lucien Goldmann, discípulo de Lukács, que é apontado como a mais importante fonte da sociologia institucional. De passagem fica dito que "é fácil perceber que o marxismo estruturalista althusseriano não conta com a minha aprovação" (p. 76) e detalhadamente é destacada a contribuição de Antonio Gramsci para a sociologia institucional (p. 75). Castoriadis é particularmente reconhecido pela valorização da ação, da participação do sociólogo, do teórico "na luta quotidiana implícita do proletariado" (p. 79). O trabalho de Henri Lefebvre situa-se no mesmo sentido. Com Jean-Paul Sartre e sua *Crítica da razão dialética*, esboça-se um outro eixo essencial à problemática da sociologia institucional (p. 79).

Depois do panorama teórico, o autor passa à apresentação das formas ativas da sociologia crítica, ligadas à perspectiva da sociologia institucional. Dentre as sociologias clínicas, destaca a sociologia de animação e de intervenção, representadas por Lapassade e Lourau, as sociologias terapêuticas (Laing, Esterson, Cooper, e sobretudo Goffman, entre outros) e as sociologias engajadas (Cooper e Basaglia).

Dentre as sociologias de conscientização, que ele identifica com uma sociopedagogia prática e revolucionária, destaca-se especialmente o nosso Paulo Freire, que dispensa apresentações. Dentro da mesma categoria, ele enquadra o menos conhecido entre nós, Danilo Dolci, espécie de Gandhi italiano, inspirando grandes

movimentos de revolta pacífica nas regiões pobres do sul da Itália. São ainda mencionadas as sociologias e economias radicais americanas (Horowitz denunciando o projeto Camelot, por exemplo), a sociologia engajada latino-americana com Octavio Ianni, Camilo Torres, Costa Pinto, Florestan Fernandes e especialmente Fals Borda e suas técnicas para trabalhos de pesquisa de campo e, enfim, a sociologia engajada francesa (Bourdieu e Passeron, Althusser, Baudelot e Establet, etc.).

A segunda parte do livro é dedicada ao esclarecimento do conceito de implicação e de suas relações com a animação e com a pesquisa-ação em ciências humanas. Embora reconhecidamente antiga, a discussão sobre as relações entre pesquisador e objeto de pesquisa, entre sujeito e objeto do conhecimento, compreensão e explicação em ciências humanas, sobre universalidade e objetividade do conhecimento tem recebido nos últimos tempos um novo alento. Suspeita-se cada vez mais das posições de exterioridade e de neutralidade que por muito tempo nortearam a busca do conhecimento científico, fundamentada na razão analítica e na lógica formal, sem nunca fazer intervir a dialética entre observador e objeto observado.

O conceito de implicação é contraposto a essa perspectiva e analisado por Barbier em três níveis: o psicoafetivo, inevitável à ação do pesquisador; o histórico-existencial, que situa o pesquisador em seu contexto através da práxis ("o projeto é a vitamina da práxis", p. 114); e o estrutural-profissional, que representa o nível por excelência de mediação, pois, com seu princípio de realidade, é o que permite a avaliação da importância dos dois níveis anteriores de implicação. Tal como fez com o conceito de ciência clínica na primeira parte do livro, nesta segunda ele destaca o conceito de implicação como chave para a perspectiva de trabalho da pesquisa-ação, dando vários exemplos de sua aplicação.

Em seguida (cap. 2), é o difícil conceito de instituição que é esgrimido agilmente por Barbier, no intuito de relacioná-lo com a pesquisa-ação.

Ponto de convergência das instâncias do econômico, do político e do ideológico, a instituição é "comparada a uma página de história escrita com tinta invisível, cujo sentido só vai aparecer com a química agitada dos grandes conflitos sociais" (p. 137). Se a pesquisa-ação se dedica à compreensão e à explicação da práxis dos grupos sociais por eles mesmos, para melhorar essa práxis a pesquisa-ação institucional volta-se especificamente para o campo institucional onde gravita o grupo estudado. E aqui o autor estabelece clara distinção entre a pesquisa-ação institucional por ele proposta no livro e a anglo-saxônica, que não supõe o questionamento fundamental das estruturas sociais estabelecidas. "O reconhecimento do valor do conflito pela sociologia americana recente não significa mudança desse ponto de vista: o conflito torna-se funcional para a organização, que não corre o risco de explodir, mas se auto-regula pelas desordens externas" (p. 165).

Justamente a partir desta colocação se inicia a parte mais importante do livro de Barbier, onde ele propõe uma série de princípios gerais da pesquisa-ação institucional. Seu principal problema é "a dificuldade do pesquisador analisar a práxis dos grupos sociais com o máximo de objetividade e rigor indispensáveis a qualquer ciência, estando ao mesmo tempo muito implicado nessa ação" (p. 166). Refutando a pseudo-solução weberiana (de neutralidade axiológica) e invocando a sabedoria de Bachelard, o autor enfrenta o desafio de captar, através do conhecimento científico pela pesquisa-ação, uma realidade ao mesmo tempo estruturada, objetiva, mas também em construção, inclusive pela participação do próprio pesquisador. E ainda insiste sobre a necessidade de focalizar o todo hipercomplexo da natureza e da cultura, e não apenas as regiões par-

celadas do saber. "O trágico epistemológico das Ciências Humanas está nisso: à exigência de clareza racional se opõe a exigência inelutável da totalidade em atos" (p. 167). Para enfrentar esse tipo de conhecimento é preciso inventar uma nova categoria de pesquisadores poetas, aventureiros da totalidade em marcha, sintetizadores em três níveis: do saber científico, do saber mítico-poético, e do saber do senso comum. São lançados então sete princípios que regem a pesquisa-ação institucional e representam uma síntese das colocações metodológicas de Barbier. Ainda nesse capítulo ele nos brinda com a sua teoria do triângulo, sobre o qual todo grupo social se assenta e cujos limites são o campo histórico-social, o campo estrutural-grupal e o campo psicobiológico.

A terceira parte do livro é dedicada à análise de várias aplicações práticas da pesquisa-ação no âmbito educacional. Trata-se de experiências inovadoras que questionam a postura, a filosofia e a organização das instituições escolares na França, especificamente as de nível universitário. Essas experiências se realizaram com maior frequência em Vincennes, que se notabilizou a partir de maio de 1968 pelo seu espírito contestador, entre as inúmeras instituições de ensino superior francesas. Barbier oferece aqui uma boa oportunidade de entrarmos em contato com essas experiências "revolucionárias", em termos de ensino e de nos familiarizarmos com o avesso da realidade, nem sempre confortável e raramente satisfatório, dessas tentativas de inversão das estruturas de poder tradicionalmente estabelecidas nas instituições escolares. As melhores lições parecem advir mais das reflexões do autor, do que propriamente das experiências, mas vale a pena conferir, sem dúvida.

Menga Lüdke  
Universidade Federal Fluminense (UFF)  
e Pontifícia Universidade Católica do  
Rio de Janeiro (PUC/RJ)

BOURDIEU, Pierre. *Homo academicus*.  
Paris, Les Editions de Minuit, 1984,  
302p.

O autor de *Les Héritiers, La Reproduction, Esquisse d'une Théorie de la Pratique* e *La Distinction*, entre outras obras, inicia seu livro colocando a dificuldade de que, "tomando como objeto um mundo social no qual somos presos, somos obrigados a encontrar, sob uma forma que podemos dizer dramatizada, um certo número de problemas epistemológicos fundamentais, todos ligados à questão da diferença entre o conhecimento prático e o conhecimento sábio e notadamente à dificuldade particular da ruptura com a experiência autóctone e da restituição do conhecimento obtido ao preço dessa ruptura". É o seu próprio mundo social (o mundo universitário francês), sua própria tribo (os intelectuais), que Bourdieu tenta analisar, na crença de que é indispensável conhecer os mecanismos através dos quais os intelectuais são manipulados e despossuídos do poder de avaliar sua própria produção.

O autor considera que fazer a sociologia dos intelectuais é como fazer um ataque quase imperdoável ao narcisismo coletivo dos intelectuais, já que estes não param de falar da dúvida radical, da atitude crítica, omitindo-se sempre de colocar em dúvida a crença que os leva a aceitar este posicionamento de dúvida, esta espécie de ponto de honra profissional, este preconceito da ausência de preconceito, afirmando-se assim a distinção do senso comum.

A obra vem questionar o *homo academicus*, na medida em que se atribui uma espécie de eternidade à vida acadêmica, onde se localiza certo número de invariantes trans-históricos. O título dado ao livro traduz a vontade de colocar um rótulo precisamente naqueles que se preocupam em classificar. Desta vez, o *homo*

classificador é vítima de suas próprias classificações.

Acredita Bourdieu que a sociologia do conhecimento, como parte do projeto sociológico, não escapa à ambição de se colocar como sujeito absoluto, capaz de tomar os outros como objeto e de conhecer melhor do que estes a verdade do que são e do que fazem. O ponto central do livro consiste justamente em tentar descobrir, para destruí-lo, tudo o que a análise poderia dever a este tipo de viés intelectual.

A primeira parte do livro trata do trabalho de construção de objeto e da responsabilidade que isto implica, querendo se abolir o ponto de vista para ultrapassar a perspectiva parcial associada a uma dada posição no espaço estudado.

Na tentativa de objetivação, fica claro que certos critérios e técnicas que a construção científica utiliza como instrumentos de conhecimento e análise, pretensamente "neutros" ou aparentemente "naturais", como a idade, funcionam na realidade como princípios de divisão e hierarquização e, neste sentido, são também prendas<sup>1</sup> de lutas. "Desta forma, a ciência social não pode romper com os critérios e as classificações comuns e se afastar das lutas em que eles são o problema central e os instrumentos, a não ser sob a condição de tomá-los explicitamente como objetos ao invés de deixá-los se introduzirem sub-repticiamente no discurso científico".

Assim, quando a pesquisa tem como objeto o próprio universo onde se realiza, os conhecimentos adquiridos podem ser imediatamente reinvestidos no trabalho científico, a título de instrumentos de conhecimento reflexivo das condições e dos limites sociais deste trabalho, que é uma das principais armas da vigilância epistemológica. Tudo permite crer que o

<sup>1</sup> O termo prenda foi utilizado aqui para traduzir a palavra *enjeu*, no sentido de designar o que se pode ganhar ou perder numa competição.

pesquisador se preocupa mais, do ponto de vista da qualidade científica do seu trabalho, em considerar seus interesses do que os de outrem.

Sem medo de cair no moralismo, Bourdieu afirma que o pesquisador tem alguma chance de contribuir para a ciência do poder quando renuncia ao propósito de fazer da ciência um instrumento de poder, especialmente dentro do próprio universo da Ciência.

Um outro aspecto importante ressaltado pelo autor é que, ao construir o conjunto finito e completo das propriedades que funcionam como poderes eficientes na luta por poderes especificamente universitários e que possuem, em graus diferentes, o conjunto dos agentes envolvidos, o sociólogo produz um espaço objetivo, definido de maneira metódica e univocal (reproduzível) e irredutível à soma de todas as representações parciais dos agentes. Assim, a construção "objeuvista" é também a que permite reintegrar na ciência do objeto as representações pré-científicas, que fazem parte integrante do objeto. De fato, não se pode dissociar a intenção de estabelecer a estrutura do campo universitário construído na base do conjunto dos poderes que se tornam eficientes nas lutas de concorrência e a intenção de descrever a lógica das lutas que, tendo seu princípio nesta estrutura, visam a conservá-la ou transformá-la pela redefinição da hierarquia dos poderes. Mas há necessidade de ir além da alternativa da visão "objetivista" e da visão "subjektivista", ou melhor, "perspectivista", que se satisfaça em registrar a diversidade das hierarquias tratadas como pontos de vista incomensuráveis. A necessidade de integrar as duas visões, evitando-se o risco de um trabalho tendente a objetivar a objetivação, em fazer a teoria do efeito da teoria, torna-se fundamental, tanto do ponto de vista teórico como do ponto de vista ético ou político. Compreender objetivamente o mundo no qual vivemos sem compreender a lógica desta compreensão e o que a

separa da compreensão prática, corresponde a ficar interditado de compreender o que faz o mundo viável e vivível.

O trabalho pretende desmontar a estrutura do campo do poder e a relação que o campo universitário, considerado no seu conjunto, mantém com ele. Analisa a estrutura do campo universitário e a posição ocupada pelas diferentes Faculdades (Ciências, Letras, Direito, Medicina), bem como a estrutura de cada Faculdade e a posição das diferentes disciplinas dentro de cada uma, com vistas a detectar os fundamentos e formas de poder ali presentes.

O mundo universitário aparece, então, como um campo no qual enfrentam-se vários poderes específicos, correspondendo a trajetórias sociais e escolares bem como a produção culturais irredutíveis, se não incompatíveis. Este espaço, ou seja, a estrutura da distribuição das diferentes espécies de poder, está de fato no princípio das tomadas de posições intelectuais ou políticas dos universitários, e isto, tanto em período de equilíbrio como em tempo de crise, notadamente em 1968.

Bourdieu identifica os professores universitários como "mandarins" cuja posição no espaço social baseia-se principalmente na posse de capital cultural, situados mais ao lado do pólo dominado no campo do poder e se opondo nitidamente, neste aspecto, aos padrões da indústria e do comércio. Detendo uma forma institucionalizada de capital cultural que lhes assegura uma carreira burocrática e rendas regulares, eles se opõem aos escritores e artistas. Pelo fato de ocupar uma posição temporalmente dominante no campo da produção cultural, eles se distinguem, em graus diferentes de acordo com as Faculdades, dos ocupantes dos setores menos institucionalizados e mais heréticos deste campo, notadamente os dos escritores e artistas ditos "livres". Os professores são por ele classificados pela utilização de indicadores dos principais determinantes sociais das chances de

acesso às posições ocupadas, ou seja, os determinantes da formação do *habitus* e do sucesso escolar, o capital econômico e, especialmente, o capital cultural e social herdados; dos determinantes escolares; do capital de poder universitário; do capital de poder científico; do capital de notoriedade cultural; do capital de poder político ou econômico; das disposições políticas no sentido amplo.

Analisando "o conflito das faculdades", o sociólogo revela que o campo universitário está organizado de acordo com dois princípios de hierarquização antagonistas: a hierarquia social, conforme o capital herdado e o capital econômico e político atualmente detido, opõe-se à hierarquia específica, propriamente cultural, conforme o capital de autoridade científica ou de notoriedade intelectual. Esta oposição está inscrita nas próprias estruturas do campo universitário, lugar de enfrentamento entre dois princípios de legitimação concorrentes: o primeiro, propriamente temporal e político e que manifesta, dentro da lógica do campo universitário, a dependência deste campo com respeito aos princípios em vigor no campo do poder, impõe-se cada vez mais na medida em que se sobe na hierarquia propriamente temporal, que vai das Faculdades de Ciências às Faculdades de Direito e de Medicina; o outro, baseado na autonomia da ordem científica e intelectual, impõe-se cada vez mais nitidamente, passando do Direito ou da Medicina às Ciências e Letras. Existe então uma oposição entre os agentes e instituições que são mais voltadas para a pesquisa e prendas científicas ou para o campo intelectual e prendas culturais e os que se orientam mais para a reprodução da ordem cultural e do corpo dos reprodutores e para os interesses associados ao exercício de um poder temporal na ordem cultural.

A análise de Bourdieu deixa transparecer um certo pessimismo quando faz aparecer conjuntos de adversários cumpri-

ces que condenam o sistema de ensino e os seus responsáveis a um perpétuo movimento de pêndulo entre a direita e a esquerda, que são, no fundo, duas formas de conservação das vantagens adquiridas, duas formas de defesa individual ou coletiva contra as sanções do mercado pedagógico e científico. A contestação das hierarquias universitárias, mascaradas pelas aparências de democratização, e a defesa destas hierarquias, feita em nome da qualidade do ensino, formam um conjunto de forças desembocando no *status quo* no que concerne ao essencial, isto é, à produção e à transmissão do saber. Daí surge a necessidade de colocar, em funcionamento um processo que conduza à uma distribuição dos lucros materiais e simbólicos um pouco menos independente do que está agora das contribuições pedagógicas e científicas dos diferentes atores, algo um pouco difícil a ser concebido mas, por outro lado, muito necessário.

Na parte final do livro, Bourdieu recorre o "momento crítico" analisado, ou seja, a crise do mundo universitário de maio de 1968 na França, na "intenção científica de rever o evento extraordinário na série dos eventos ordinários, no seio do qual ele tem explicação". Na intersecção de várias séries, em parte independentes, de eventos em vários campos habitados por necessidades específicas, uma crise como a de maio de 1968, como provavelmente toda crise, introduz uma ruptura visível em relação ao que a precedeu. No caso, a crise teria sido provocada pelos efeitos do crescimento da população escolarizada e a consequente desvalorização dos títulos escolares, considerada intolerável pelos grupos mais favorecidos, e das transformações no funcionamento do sistema de ensino (superior), resultantes das transformações morfológicas e sociais do seu público. Toda crise coincide com o "momento crítico" por causa da incerteza a respeito do futuro que ela possa instituir, fazendo com que cada um possa ser levado a crer que os processos

de reprodução estão momentaneamente suspensos e que todos os futuros são possíveis e para todos.

Hélène Barros  
Universidade de Brasília (UnB)

NOVAES, Maria Eliana. Professora primária: mestra ou tia. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1984. 143p.

A autora, Mestre em Educação, ex-professora primária (exerceu esta função durante cinco anos), ex-aluna do Instituto de Educação de Minas Gerais, consegue fazer um relato interessante no que se refere à caracterização do magistério primário enquanto ocupação feminina e suas relações com o Estado capitalista.

A metodologia adotada para o presente trabalho foi um estudo de caso, tendo sido escolhido o Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG) como campo de pesquisa. Como afirma a autora, "à história do Instituto liga-se a história da professora primária, no século XX, em Minas Gerais: nele ela se forma, nele ela trabalha e nele ela se especializa".

A obra está dividida em três capítulos. No primeiro, intitulado "Como o magistério primário tem sido produzido" (p. 18-67), são estudados, em cinco partes, a situação da educação da mulher e sua profissionalização no magistério, a interferência do Estatuto do Magistério confirmando a divisão do trabalho pedagógico e institucionalizando o "discurso competente", a questão salarial e a proletarização do magistério, as condições de trabalho e preço da exploração.

Pela análise que faz a autora, no momento em que se institui o Grupo Escolar e se cria a função de diretor é quando começa a segmentação do trabalho docente, e este fato não pode ser estudado fora do quadro social e político da época. Na verdade, a reunião de classes, de profes-

res, em um mesmo local, estaria ligada a dois fatores:

- o primeiro diz respeito à organização fabril que a escola assume cada vez mais nas sociedades capitalistas. Naquele momento histórico, o trabalho dos professores estaria muito próximo ao dos artesãos reunidos numa manufatura: seria o início do parcelamento do trabalho pedagógico.
- o segundo fator ligar-se-ia ao controle do Estado sobre o sistema educacional e, por extensão, sobre a sociedade."

Na medida em que se multiplicavam as escolas, em que crescia a matrícula, surge uma instância nova de controle. Vê-se claramente a intenção do Estado de exercer, cada vez mais, um maior controle da situação educacional. E, desta forma, surge a necessidade de formação do especialista.

Com a aprovação do Estatuto do Magistério, as fronteiras estabelecidas entre o professor primário e o especialista vão ser reforçadas. Sabe-se que houve um nível de participação dos interessados na elaboração do Estatuto, mas este fato não garantiu que o documento produzido resultasse em melhorias concretas para as professoras. Na verdade, não se pode analisar este fenômeno desligado do contexto social e político do País: foram anos de massacre ideológico e, conseqüentemente, inexistia senso crítico e as pessoas aceitavam passivamente as propostas do Estado.

Ao examinar as atribuições dos especialistas no Estatuto do Magistério, pode-se concluir que a ideia de controle do processo educacional está presente nos seus diferentes aspectos.

A autora afirma que vale a pena refletir, concretamente, sobre o que a hierarquização, a segmentação do trabalho docente (traduzidos no Estatuto) e a burocratização da organização escolar significam. É mais ainda, o que cada especialista, em cada degrau hierárquico, representa em termos de poder, de controle do Estado sobre a atividade educacional.

Pode-se observar que o Estado não se contenta em dissimular sua dominação no campo ideológico; estabelece que o poder de cada nível hierárquico se traduz no valor do seu salário.

Como afirma a autora, é a divisão técnica do trabalho docente que se faz pela segmentação das atividades pedagógicas. A consequência é a proletarianização do professor em contraposição ao acesso dos especialistas a postos de mando, de maior poder na burocracia educacional.

Comparando os salários no período de 1966/73, os professores recebiam um salário 30% inferior ao do especialista e, a partir de 1973, essa proporção cai para, aproximadamente, 50%. Não é difícil inferir que o aumento de vencimentos dos especialistas tem se dado com o achatamento dos salários do magistério, já que as despesas do Estado com o pessoal do setor educacional não têm crescido.

Ao lado do salário minguado da professora, não raras vezes ela assume despesas de manutenção da escola porque até bem pouco tempo não havia recurso destinado para este fim. Como os prédios não oferecem o mínimo de condições, a professora tem que enfrentar também esta realidade.

Geralmente as escolas melhor equipadas são aquelas situadas em bairros de classe média ou alta, cujas matrículas têm origem em famílias de maiores recursos econômicos. Assim, as comunidades mais pobres são espoliadas duplamente: não recebem uma boa escola e ainda arcam com o ônus de sua manutenção.

A captação de recursos para melhorar as condições físicas da escola é outra atividade assumida pela professora, que nos finais de semana se dedica à preparação e concretização de festas, bazares e quermesses junto à comunidade.

Outro aspecto, nesta linha de exploração, é a situação das professoras que ingressaram na carreira na condição de "convocadas". Essas convocações, não sendo regidas pela CLT, não acarretam

encargos sociais e, também, não oferecem às professoras assim contratadas garantias da duração do contrato.

Esta situação tem duas consequências:

1. a criação de uma categoria marginal, ou seja, as convocadas (instabilidade do contrato de trabalho, férias não remuneradas, salário inferior ao da nomeada, sem direito aos adicionais por tempo de serviço e outras vantagens);
2. a percepção que se tem do Quadro do Magistério como um estoque de profissionais que poderão ocupar as funções mais distintas da burocracia estatal.

No segundo capítulo, "Quem é e quem continua querendo ser professora primária" (p.68-90), a autora levanta as pesquisas existentes sobre o assunto e ela mesmo reúne dados de seu estudo sobre o grau de instrução dos pais e esposos das candidatas ao magistério de primeiro grau, 1979, bem como o nível sócio-econômico.

A autora afirma que "consideradas as variáveis educação, ocupação e renda, tradicionalmente utilizadas para medir o nível sócio-econômico da população, pode-se concluir que a maioria das candidatas ao exame de seleção para o curso de magistério de primeiro grau oferecido pelo Instituto de Educação de Minas Gerais, em 1979, provinha de famílias onde: a escolarização concentra-se (69%) a nível de antigo primário; as ocupações predominantes podem ser classificadas como assalariadas manuais; a renda do pai, mãe e esposo, na sua maioria, não ultrapassa seis salários mínimos".

No que se refere aos motivos da escolha do curso de magistério de primeiro grau, "é interessante observar que mesmo as candidatas que indicam a vocação como o motivo central de sua escolha, não pretendem lecionar após a conclusão do curso, o que vem confirmar a idéia de uma escolha feita com base no estereótipo do magistério como a ocupação mais adequada para a mulher".

É preciso considerar que o magistério primário é a categoria que absorve o ter-

ceiro maior contingente da população economicamente ativa (PEA) feminina; em 1970, mais de meio milhão de mulheres dedicaram-se a essa atividade. Mesmo que haja desprestígio do magistério primário, desvalorização social, má remuneração e péssimas condições de trabalho, não se pode esquecer que, ainda assim, expressivo contingente da PEA feminina continua buscando esta profissão como uma forma de ascensão social — foi o que se deduziu dos dados da pesquisa. “Os salários, mesmo pequenos, são maiores que os conferidos a muitas das profissões até então exercidas pelas candidatas.”

Isto é fundamental, na conclusão da autora, e não o fato de que a classe média tenha se proletariado ou que as professoras primárias não têm mais origem nas classes médias e sim origens proletárias.

No terceiro capítulo é onde reside a grande originalidade do trabalho de Maria Eliana: ela descreve a trajetória da professora de mestra a tia (p.91-130).

Na medida em que toma ênfase a formação do especialista, a formação da professora primária vai se enfraquecendo. De certa forma, o que é ensinado à diretora e à supervisora é o que deixou de ser ensinado à professora. Na realidade, o que ocorreu foi uma desvalorização do título que a professora adquiriu e, paralelamente, da função por ela exercida.

Esta tendência se acentuou a partir da Lei nº 5.692/71, quando o antigo curso normal foi esvaziado em nome da expansão do curso de Pedagogia.

Com afirma a autora, “esse esvaziamento é percebido pelas próprias professoras e supervisoras, que consideram as professoras recém-formadas como incapazes, despreparadas para exercer efetivamente sua função. Contudo essa ‘queda da qualidade’ é associada, muito mais, ao nível sócio-econômico dos atuais alunos do curso normal do que à inadequação do curso.”

Na opinião das entrevistadas, a professora primária, hoje em dia, não é a mesma de tempos atrás. Ela é vista como incapaz, incompetente, seja porque não tem suas raízes numa família de elite, seja porque não se preparou convenientemente no curso normal. A consequência natural deste fato é que a supervisora, a “especialista”, torna-se necessária para suprir a má formação, o não saber da professora.

É interessante observar como a preocupação em manter a disciplina, ter manejo de classe, passa a ser algo muito referido nas entrevistas. E isto se explica: a partir do momento em que a professora não se sente com segurança no conteúdo do ensino e necessita da supervisora, tem que se ocupar com algo — a manutenção da ordem e da disciplina.

Mas por que esse costume de chamar a professora de tia?

No final da década de 50 surge o costume das crianças de famílias abastadas tratarem as senhoras amigas de seus pais de tias. Tal uso se justificava como forma de facilitar o relacionamento. Na década de 60 o hábito se estendeu às professoras dos cursos pré-escolares e, mais tarde (década de 1970), às professoras primárias. Na opinião da autora, o incentivo à criança no sentido de tratar professoras de tias, além de confundir afeto com atitude regressiva da criança, favorece o anonimato da professora e ela perde a sua identidade.

Concluindo a análise, a autora afirma: “a tia professora terá sua imagem muito próxima à da tia na família, será aquela celibatária quase mulher, que não terá direito nem qualificação para educar os sobrinhos. Sofrendo todo o processo de expropriação do seu saber, a professora também não terá condições de assumir a condução do processo educativo. Isso será tarefa da supervisora, enquanto a professora caberá ser tia de seus alunos. Para ser tia, a professora não necessitará de preparo, nem de condições de trabalho especiais.”

É preciso recuperar a imagem real da professora, a sua identidade, para que ela deixe de ser esse parente postiço: afinal, professora é professora e não parente postiço. Este é o grande desafio e que compete ao próprio professor primário enfrentá-lo. "Somente quando as professoras perceberem o quão é importante seu trabalho para a sociedade é que elas próprias poderão imprimir um novo sentido à sua prática e às suas lutas profissionais."

Este livro se constitui em um estudo crítico da função da professora primária em oposição ao desenvolvimento das funções do especialista em Educação. É uma denúncia da descaracterização da função da professora primária que passa a assumir o papel de "tia", quando se sente desqualificada, despreparada, situação esta que se agrava com a Lei nº 5.692/71.

O livro deve ser lido por educadores comprometidos na tarefa de uma Educação para a Transformação, nos círculos onde se discute a reformulação dos cursos de Pedagogia. Neste momento em que se está questionando a função do especialista e repensando o curso de Pedagogia a leitura desse livro pode ser bem esclarecedora.

Maria José Martins de Souza  
Colégio de Aplicação da Pontifícia  
Universidade Católica do  
Rio de Janeiro (PUC/RJ)

PAPERT, Seymour. Logo: computadores e educação. Trad. de José Armando Valente, Beatriz Bitelman e Afira Vianna Ripper. São Paulo, Brasiliense, 1985. 253p.

A tradução do livro de Papert chega em momento bastante propício. Não há como desconhecer a controvérsia existente quanto à introdução ou não do computador em nossas salas de aula. E não se pode deixar de reconhecer, também, que parcela significativa dessa disputa tem ori-

gem em argumentos que se restringem à transferência direta do uso do computador, como é feito nas empresas, para a Educação. Essa situação pode ser explicada a partir da constatação do número irrisório de obras sobre o assunto em nosso idioma. E com o agravante de, em sua maioria, tal literatura não ir além de tentativas de transplante de procedimentos empresariais no trato do equipamento, para a área do ensino.

A obra de Papert se destaca, além de outros, pelo mérito de apresentar o computador em um quadro teórico educacional que lhe dá sentido e significação. E é esse embasamento teórico que ocupa espaço substancial no livro em questão. Como diz Papert, "embora a tecnologia desempenhe papel essencial na realização de minha visão sobre o futuro da educação, meu foco central não é a máquina mas a mente e, particularmente, a forma em que movimentos intelectuais e culturais se autodefinem e crescem" (p. 23).

O leitor que busca na obra de Papert orientações práticas de como desenvolver programas segundo a linguagem Logo pode decepcionar-se ante a expressiva presença de lucubrações teóricas ao longo das 253 páginas do livro. A obra não se propõe como manual explicativo para guiar os passos do prático em direção à programação, em que pese o prefácio da edição brasileira nutrir tal esperança no leitor desavisado. Papert afirma que seu "... livro é um ensaio numa epistemologia genética aplicada que se amplia para além da ênfase cognitiva de Piaget, com o intuito de incluir a preocupação com o afetivo" (p. 13).

Também o familiarizado com a proposta piagetiana, que se debruça sobre o livro na afã de verificar como as idéias do mestre suíço são aplicadas ao computador, pode se decepcionar. E a desilusão será ainda maior para aqueles leitores que ouviram falar que o Logo é um exemplo original do emprego dos princípios da psicologia genética. A este respeito, a nota de

rodapé da página 19 pode ser esclarecedora. Papert afirma nesse ponto: "Piaget está no centro das questões levantadas neste livro. Eu faço uma interpretação ligeiramente não-ortodoxa de sua posição teórica e uma interpretação muito não-ortodoxa das implicações de sua teoria para a educação". Não é, pois, sem razão que, nesta mesma nota de rodapé, Papert indique a obra de Margaret A. Boden, **Jean Piaget**, classificando-a como o "melhor livro introdutório sobre Piaget". Os que se dedicam com seriedade ao estudo da teoria do mestre suíço sabem que Boden, nessa e em outras de suas obras, tece inúmeras críticas à proposta da psicologia genética e apresenta respostas algo divergentes às de Piaget. Boden, contudo, não abandona os conceitos *core* do construtivismo.

São esses conceitos *core* ou, em outras palavras, é a "melodia" piagetiana, e nem tanto a sua "letra", que se faz presente na fundamentação teórica adotada por Papert. Nesse referencial "semipiagetiano", diversas passagens de Papert podem provocar arrepios nos herdeiros espirituais de Piaget, tais que: "Eu acredito que o computador pode nos permitir mudar os limites entre o concreto e o formal. Conhecimentos que só eram acessíveis através de processos formais podem agora ser abordados concretamente" (p. 37). Embutida nessa colocação está a antiga preocupação, muito própria dos americanos, de aceleração da aprendizagem. Não esperem, pois, os piagetianos, encontrar uma relação termo-a-termo entre a posição de Papert e as defendidas pela epistemologia genética.

Se tanto os "práticos" quanto os "piagetianos radicais" poderão sentir-se frustrados ante o conteúdo da obra de Papert, qual a justificativa, então, para a sua lei-

tura? É um livro, como diz o subtítulo da edição original, de *powerful ideas*, uma obra muito mais de apresentação de uma proposta teórica envolvendo o uso de computador do que de repostas prontas e acabadas a serem imediatamente adotadas. O seu conteúdo será melhor apreciado mediante uma leitura, estudo e análise coletivas. O educador sem *background* em computação e em epistemologia genética provavelmente não conseguirá superar, sozinho, as barreiras e os vazios técnicos que, com frequência, Papert coloca em seu caminho.

Dois exemplos são suficientes para mostrar parte das dificuldades que o leitor enfrenta ao estudar a obra em tela. Em diversas passagens Papert descreve como as crianças movimentam a "tartaruga" para desenhar quadrados, triângulos, retângulos e círculos. Entretanto, não oferece uma clara explicação acerca da origem desses conceitos: já existiam antes na criança ou surgiram do uso do computador? E, como isto se processou? Papert também não proporciona explicação de como o computador poderá dar conta de uma conceito muito caro a Piaget, qual seja o da "cooperação" no desenvolvimento intelectual, a ponto de o mestre suíço afirmar que "operar intelectualmente" é, na realidade, "co-operar intelectualmente".

A leitura coletiva, a meu ver, pode ser a estratégia mais indicada para se penetrar na proposta de Papert e, em grupo, tentar retirar dela as *powerful ideas* que talvez o uso adequado do computador possa trazer para o nosso combatido sistema de ensino.

Nélio Parra  
Faculdade de Educação da Universidade  
de São Paulo (USP)

## NOVA POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

*Em face dos diversos e graves problemas que vem enfrentando a educação superior brasileira, o Ministro da Educação, Marco Maciel, encaminhou ao Presidente da República em exercício a Exposição de Motivos nº 88, de 25/3/85, propondo a constituição de uma comissão de alto nível destinada a oferecer subsídios para a formulação de uma nova política para esse grau de ensino, tendo sido baixado, em decorrência, o Decreto nº 91.177, de 29/3/85. Transcrevemos, a seguir, o inteiro teor desses documentos:*

“Excelentíssimo Senhor Vice-Presidente da República, no exercício do cargo de Presidente da República.

Em cumprimento a determinação transmitida em reunião ministerial de 17 de março, venho propor a Vossa Excelência a constituição de uma comissão de alto nível, com a responsabilidade de apresentar subsídios visando à formulação de uma nova política para a educação superior brasileira.

2. A nação brasileira enfrenta hoje graves dificuldades em seu sistema de ensino, envolvendo desde os anos iniciais de escolaridade até a pós-graduação. Nesse contexto, o Governo da Nova República concederá prioridade à educação básica, empenhando o melhor de seus esforços para torná-la democrática e universal, mediante uma ação firme e persistente. Nada obstante, a educação superior experimenta hoje problema cuja magnitude e gravidade estão a exigir soluções urgentes, construídas a partir de consultas à socie-

dade e, em especial, à comunidade universitária.

3. A Nova República encontra a universidade brasileira em estado de crise e perplexidade, após vários anos de crescimento desordenado. As universidades públicas, em particular, defrontam-se com uma plethora de dificuldades que vêm comprometendo seriamente sua função social. Não há como desconhecer a inexistência de adequada e justa estrutura de remuneração dos professores, a carência de equipamentos e laboratórios imprescindíveis a um ensino profissional de qualidade, a descontinuidade das pesquisas, as restrições ao acesso daqueles que procuram a universidade pública, ademais da necessidade de democratizar-se o processo de administração e de escolha dos quadros dirigentes.

4. O ensino superior privado, que atende à demanda da maior parte dos alunos que frequentam a universidade, arrosta igualmente ingentes problemas. Seus crescentes custos estão gerando ônus insustentáveis para os alunos, embora sejam, sob outro aspecto, insuficientes para assegurar educação de melhor qualidade. Desse modo, elevam-se as pressões para que o Governo aumente as subvenções destinadas à universidade privada, embora não dispondo dos meios adequados para acompanhar e avaliar a qualidade da educação por ela proporcionada.

5. O papel do Estado em relação ao ensino superior brasileiro também requer uma profunda reavaliação. Conquanto sucessivos diplomas legais preconizem a autonomia das universidades, elas têm sido submetidas a controles administrativos e burocráticos centralizados e a um emaranhado de normas que, em verdade,

tolhem seus movimentos. De mais a mais, é indispensável assegurar-se, na seleção e promoção dos docentes universitários, a prevalência do sistema do mérito.

6. Seria ilusório, no entanto, supor que os complexos problemas da educação superior brasileira se resolveriam simplesmente pela alocação de maior volume de recursos e pela introdução de novas formas de organização. A crise da universidade se revela não apenas à medida que se constata sua incapacidade de atender, com proficiência, seus objetivos tradicionais, mas sobretudo quando se verifica que ela não se está preparando apropriadamente para os desafios das próximas décadas.

7. As universidades, ao longo da história, têm sido reconhecidas como centros de criação e transmissão de conhecimentos e de formação de intelectuais e profissionais. Modernamente, converteram-se, também, em importante canal de desenvolvimento pessoal e social e, dessa forma, em instituição essencial para a democratização da sociedade.

8. O ensino superior brasileiro, entretanto, exercita precariamente essas funções, em que pese reunir o mais significativo contingente de pesquisadores e de intelectuais do País. Seu trabalho criador é limitado por inúmeras restrições de caráter financeiro e institucional.

9. A massificação do ensino superior, além disso, debilitou significativamente o papel que as universidades exerciam, no passado, quanto à formação de elites intelectuais, sem que disso resultasse um ensino mais democratizado, de boa qualidade. Os profissionais formados pelas universidades não têm sido absorvidos facilmente pelo mercado de trabalho, a par de certas evidências quanto à insuficiência dos conhecimentos adquiridos para o exercício das profissões às quais se habilitaram. O dramático quadro dos desempregados, com diploma de nível universitário, demonstra à sociedade que o ensino superior já não constitui o canal de mobi-

lidade social a que tantos aspiram. O formalismo dos currículos, a falta de material didático e o desestímulo dos professores vêm concorrendo para reduzir a eficácia da educação superior brasileira como meio de formação e aprimoramento cultural dos alunos.

10. Este final de milênio assiste a uma notável revolução tecnológica que nos leva a entender que o ensino superior brasileiro não pode limitar seus objetivos às funções tradicionais. É necessário que se promova o ajustamento da universidade à rápida evolução dos conhecimentos e às novas exigências do mercado de trabalho. É importante que se examine a possibilidade de conferir ênfase à formação universitária geral e polivalente, em contraposição à tendência atual de excessiva fragmentação dos cursos profissionais. É indispensável que se avalie a conveniência da adoção de novos conceitos e concepções de ensino, bem como do pluralismo de estruturas organizacionais, conteúdos curriculares e requisitos de cursos.

11. Uma sociedade que se desenvolve e se organiza democraticamente requer uma universidade autônoma, moderna, crítica e participante. Essa nova universidade não pode isolar-se como corporação fechada e alheia às solicitações sociais; tampouco pode ser considerada como mera prestadora de serviços, sem atender-se para sua complexidade interna e sua dinâmica de instituição viva e atuante. Deve, igualmente, ser capaz de garantir a liberdade de pesquisa e de pensamento e o confronto de idéias. Em suma, como salientou o Presidente Tancredo Neves, em recente pronunciamento, "precisamos de uma Universidade que atue junto com as forças vivas da Nação e que seja reconhecida como pólo de elaboração crítica e de difusão do saber".

12. A crise do ensino superior e os novos tempos que apontam para a construção da sociedade democrática brasileira impõem a formulação de uma política educacional comprometida com uma

Nova Universidade. Esta é a nobre e edificante tarefa que se comete à Comissão Especial, ora proposta a Vossa Excelência.

13. Integrada por personalidades de reconhecida competência, essa Comissão deverá auscultar as propostas das diferentes associações científicas, profissionais, docentes e estudantis, e de outros setores de sociedade, bem como avaliar o acervo de trabalhos existentes e promover novos estudos. Suas conclusões deverão ser objeto de ampla divulgação e debate, fornecendo os subsídios indispensáveis à implantação das medidas pertinentes.

Aproveito a oportunidade para expressar a Vossa Excelência os protestos do mais profundo respeito e elevada consideração.

Marco Maciel”

## O Decreto

Decreto nº 91.177, de 29 de março de 1985.

Institui Comissão Nacional visando à reformulação da educação superior e dá outras providências.

O VICE-PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no exercício do cargo de PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 81, itens III e V, da Constituição,

considerando a diretriz estabelecida na reunião ministerial de 17 de março de 1985, que confere elevada prioridade à reformulação do sistema educativo do País, especialmente no tocante à educação superior;

considerando que a magnitude e gravidade dos problemas com que se defronta a universidade brasileira, reclamam soluções urgentes;

considerando a necessidade de avaliar-se a universidade brasileira, no que se relaciona ao exercício de suas funções tra-

dicionais e à adequada preparação para enfrentar os desafios das próximas décadas;

considerando, finalmente, que urge estabelecer-se uma política de educação superior que atenda às exigências do desenvolvimento e aos anseios democráticos da sociedade brasileira,

## DECRETA:

Art. 1º — Fica instituída Comissão Nacional destinada a oferecer subsídios à formulação de uma nova política para a educação superior brasileira.

Parágrafo único. A Comissão, visando à consecução dos seus objetivos, deverá promover consultas a especialistas, entidades e instituições, bem como examinar o acervo de estudos e propostas existentes.

Art. 2º — A Comissão será integrada por: CAIO TÁCITO SÁ PEREIRA DE VASCONCELOS, ALMICAR TUPIASSU, BOLIVAR LAMOUNIER, CARLOS NELSON COUTINHO, CLEMENTINO FRAGA FILHO, DOM LOURENÇO DE ALMEIDA PRADO, EDMAR LISBOA BACHA, EDUARDO DE LAMÓNICA FREIRE, FERNANDO JORGE LESSA SARMENTO, FRANCISCO JAVIER ALFAYA, GUIOMAR NAMO DE MELLO, HAROLDO TAVARES, JAIR PEREIRA DOS SANTOS, JORGE GERDAU JOHANPETER, JOSÉ LEITE LOPES, JOSÉ ARTHUR GIANOTI, LUIZ EDUARDO WANDERLEY, MARLI MOISÉS, PAULO DA SILVEIRA ROSAS, ROBERTO CARDOSO DE OLIVEIRA, ROMEU RITTER DOS REIS, SIMON SCHWARTZMANN e UBIRATAN BORGES DE MACEDO, sob a presidência do primeiro.

Art. 3º — A Comissão terá prazo de seis meses para apresentar relatório conclusivo, sem prejuízo do encaminhamento antecipado de conclusões parciais.

Art. 4º — A Comissão disporá de uma Secretaria Executiva que contará com

apoio administrativo e financeiro da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação.

Art. 5º — A instalação e o funcionamento da Comissão e sua Secretaria Executiva observarão normas fixadas em regulamento expedido pelo Ministro de Estado da Educação.

Art. 6º — Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, em 29º de março de 1985; 164º da Independência e 97º da República.

JOSÉ SARNEY  
*Marco Maciel*

## BOLSA DE TRABALHO — 2º GRAU

Iniciado em 1970, em caráter experimental, o Programa Bolsa de Trabalho de 2º Grau, desenvolvido pela Fundação Nacional de Assistência ao Estudante (FAE), tem como objetivos o auxílio financeiro ao aluno carente, a iniciação ao trabalho e a participação em tarefas comunitárias. Por ter sido considerado imprescindível à integração do estudante brasileiro no processo de desenvolvimento econômico e social do País, foi instituído legalmente, em âmbito nacional, através do Decreto-lei nº 69.927, de 13 de janeiro de 1972.

Ao oferecer bolsas de trabalho a estudantes de 2º grau, proporcionando-lhes uma receita adicional para reforçar a renda familiar, a FAE acredita ser possível aumentar a probabilidade desses alunos concluírem seu curso, permitindo sua absorção pelo mercado de trabalho, além de viabilizar a cooperação do estudante e da escola com a comunidade como um todo. Sob este ponto de vista, a comunidade deve participar de um esforço comum que encare o estudante como agente capaz de produzir e colaborar na solução de problemas existentes. Sob o aspecto empresarial, o Programa poderá adequar as ativi-

dades de assistência ao estudante às características regionais ou locais, bem como ampliar e diferenciar o campo de trabalho.

No desenvolvimento de programas dessa natureza, deve-se considerar o investimento que o ensino representa e as tentativas de garantir um retorno para os gastos efetuados com a educação. A bolsa de trabalho de 2º grau constitui uma espécie de suporte a esse investimento, garantindo principalmente uma redução dos índices de evasão neste grau de ensino, provocada, invariavelmente, pelo baixo poder aquisitivo dos alunos pressionados a ingressar no trabalho a fim de contribuir no reforço da renda familiar. Desta forma, é fundamental que o seu valor satisfaça algumas necessidades básicas, sejam estas de qualquer natureza, e corresponda, no mínimo, ao valor de referência da região.

O Programa prevê a participação, de um lado, das empresas públicas e privadas e, do outro, de instituições de ensino e órgãos públicos, ficando estabelecidas as seguintes modalidades de cobertura financeira das bolsas concedidas: 1) a FAE se responsabilizará pelo pagamento integral da bolsa quando o bolsista desenvolver atividades de caráter filantrópico em projetos comunitários; 2) quando o bolsista desenvolver atividades em órgãos públicos, empresas privadas ou instituições de ensino não-oficiais, caberá a cada uma das partes o pagamento de 50% do valor global da bolsa; 3) a FAE pagará 50% do valor da bolsa, ficando a complementação a critério da instituição de ensino ou da Secretaria de Educação competente, quanto o bolsista desenvolver atividades em escolas oficiais.

Para este ano, está previsto o atendimento a 9.700 alunos em 59 instituições, com recursos da ordem de Cr\$ 6,7 bilhões, observados os seguintes critérios para a concessão de bolsas: a) matrícula regular em qualquer semestre do curso; b) carência de recursos dos candidatos, identificada pela instituição de ensino; e c) horário disponível do aluno.

## PROJETO RONDON – NOVA FASE

Seguindo a linha política do Governo de dar prioridade à área social, a Fundação Projeto Rondon, órgão vinculado ao Ministério do Interior, situa-se como agente de mobilização social e de desenvolvimento regional e local, contribuindo assim, para melhorar a qualidade de vida da população brasileira. Dentro dessa atuação, serve de ponto de ligação entre os cursos universitários e as propostas e/ou necessidades da comunidade.

Com a realização de seminários regionais, o Projeto Rondon, na sua nova política, pretende estabelecer o diálogo entre seus técnicos e representantes de universidades e agências de desenvolvimento, da União Nacional dos Estudantes (UNE) e União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), objetivando dar início a um processo de planejamento e operacionalização compatíveis com a realidade brasileira, principalmente visando às características de cada região.

Como propostas gerais de ação, são definidas algumas linhas tais como: ênfase à ação educacional integrada ao programa Educação para Todos; incentivo às organizações comunitárias; criação e manutenção de grupos de produção que aumentem a renda ou desenvolvam formas de subsistência; implantação de programas de saúde básica e utilização da medicina alternativa; apoio aos programas de produção agrícola local; e desenvolvimento de trabalhos pedagógicos adequados às condições e interesses da comunidade. Outra linha de ação do Projeto Rondon está voltada para o apoio a programas de desenvolvimento, como, por exemplo, reforma agrária, desenvolvimento urbano e ecologia.

O trabalho com estudantes de nível médio e a prioridade para a ação regional, principalmente nas regiões metropolitanas dos Estados, constituem questões básicas na nova política do Projeto. Para operacionalizar o trabalho com estudantes des-

te nível, pretende-se dar estímulo aos cursos de formação de professor primário e de técnicos de nível médio.

Quanto à ação regional, esta prende-se, por um lado, às condições de participação do estudante universitário na comunidade, pois ele é, hoje, também trabalhador e está subordinado ao sistema de créditos na Universidade; por outro lado, esta ação atende à necessidade do conhecimento regional e local pelo estudante, visto também como agente de transformação social. Esta ação possibilita, pelo seu baixo custo comparativo, a participação de maior número de estudantes e, conseqüentemente, maior atendimento à população.

## INTEGRAÇÃO UNIVERSIDADE/ENSINO DE 1º GRAU

A Secretaria de Ensino Superior (SESu), com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), está desenvolvendo nos estados, desde final de 1981, o Programa de Integração da Universidade com o Ensino de 1º Grau, com objetivos concentrados no equacionamento e solução dos problemas do ensino de 1º grau e na formação mais adequada do professor em consonância com a realidade brasileira.

Desde sua criação, o Programa vem se consolidando como um processo e ampliando seu raio de ação. Em 1982, havia 95 projetos: 7 na região Norte, 22 no Nordeste, 10 no Centro-Oeste, 37 no Sudeste e 19 no Sul. Esses projetos, provenientes de 39 instituições de ensino superior (IES) federais, estaduais e particulares, envolveram 21 secretarias estaduais e municipais de educação.

Em 1984 verificava-se um total de 162 projetos, havendo 75 IES envolvidas além de 62 secretarias estaduais e municipais de educação.

Os projetos refletem a preocupação com o currículo de 1º grau, com as esco-

las normais e, conseqüentemente, com o universo das licenciaturas, estando voltados para as seguintes áreas: Alfabetização (21), Comunicação e Expressão (28), Ciências (16), Matemática (15), Geografia e História (13), Arte-Educação (7); dos restantes, 5 estão voltados para a escola normal, 35 pra os aspectos pedagógicos e 22 são multidisciplinares, pois privilegiam o currículo como um todo.

No que diz respeito a participação dos professores, verificou-se uma média de 150 participantes por projeto em 1982, 91 em 1983 e 100 em 1984. A queda do número de professores em 1983 deveu-se, em grande parte, à necessidade de acompanhar os que participaram no primeiro ano, ao invés de criar novas turmas. Por outro lado, houve o envolvimento de outros segmentos dentro das IES e das escolas de 1º grau, surgindo daí projetos de avaliação fundamentais para o Programa.

A partir desses dados e dos estudos que estão sendo realizados pela equipe central do Programa — técnicos do MEC e consultores (professores de IES nas diversas áreas do conhecimento) —, tem-se buscado verificar até que ponto os objetivos propostos inicialmente estão sendo alcançados.

Segundo considerações de consultores e assessores, constantes da coletânea *Reflexões sobre o Programa de Integração da Universidade com o Ensino de 1º Grau* — a busca de caminhos, publicada em 1984 pela SESu e FNDE, esta integração apresenta, hoje, resultados positivos, verificados através de visitas *in loco*, descrição em relatórios e participação em encontros e seminários.

## ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

Em desenvolvimento desde 1954, inicialmente sob a responsabilidade da Comissão Nacional de Alimentos (CNA), hoje Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) ganhou impul-

so e efetiva abrangência nacional, tendo sempre em vista fornecer alimentação a pré-escolares e escolares de 1º grau da rede oficial de ensino (federal, estadual e municipal) e particular de caráter filantrópico, a fim de suplementar as necessidades nutricionais durante o período de permanência do aluno na escola, contribuir para otimização da sua freqüência à escola durante o período letivo, bem como promover a melhoria do seu desempenho no processo ensino-aprendizagem.

Assim, foram estabelecidas diretrizes básicas que norteiam a concepção e execução do PNAE, pautadas no sentido de permitirem:

- a descentralização do Programa, mediante transferência das atividades e responsabilidades de execução aos estados com a conseqüente instituição dos Programas Estaduais de Alimentação Escolar — PEAEE;
- a aquisição regional/local de alimentos, visando garantir o mercado para pequenos produtores, indústrias e cooperativas locais, respeitados os critérios de preço, qualidade e capacidade de fornecimento;
- a garantia da qualidade dos produtos utilizados, através da adoção de padrões de identidade e qualidade dos mesmos;
- a participação da comunidade, através do trabalho conjunto, na formulação das soluções, gestão de recursos e avaliação de resultados.

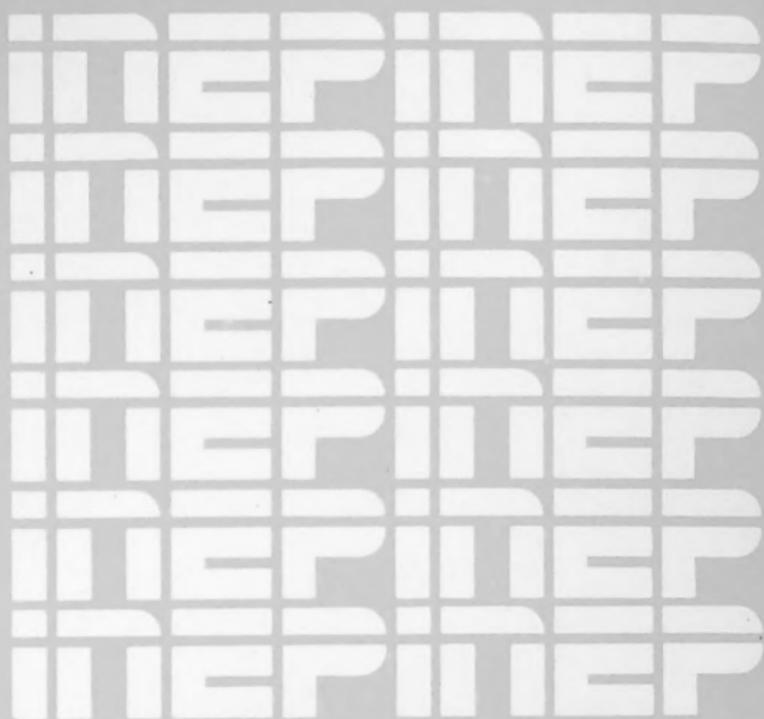
Além das ações que vêm sendo desenvolvidas, buscando a prática das diretrizes básicas até então adotadas, o atual governo propõe a municipalização e conseqüente descentralização da merenda escolar, como garantia da participação efetiva desse segmento no processo ensino-aprendizagem. A nova diretriz visa a autonomia dos municípios, o resgate de seu poder decisório e o fortalecimento da economia local.

No decorrer desse ano serão realizados fóruns de debates, simpósios, encontros

e seminários com representantes das instituições e da comunidade, com o objetivo de estudar mecanismos para sua operacionalização.

A política da universalização do atendimento a escolares com alimentação é entendida como contribuição para acesso e permanência da criança marginalizada no sistema educacional, com vistas à melhoria de suas condições de aprendizagem.

Assim, a programação do PNAE para o ano em curso prevê o atendimento de aproximadamente 25 milhões de estudantes da pré-escola e do ensino de 1<sup>o</sup> grau, sendo que a FAE dispõe de recursos orçamentários para cobrir apenas 41% desse total. Os recursos financeiros necessários à execução do Programa, para uma cobertura total dos escolares matriculados, são estimados em Cr\$ 2 trilhões.



MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Coordenadoria de Editoração e Divulgação  
Caixa Postal 04/0366 – 70312 – Brasília-DF  
Tel.: (061) 223-5561