

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

**INEP**

volume 66

154

set./dez. 1985

INEP

REVISTA

BRASILEIRA

DE ESTUDOS

PEDAGÓGICOS

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

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

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

**INEP**

volume 66

**154**

set./dez. 1985

**INEP**

REVISTA  
BRASILEIRA  
DE ESTUDOS  
PEDAGÓGICOS

---

R. bras. Est. pedag., Brasília, v.66, n. 154, p.397-617, set./dez. 1985

**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS  
E PESQUISAS EDUCACIONAIS**

**Diretora-Geral**  
Vanilda Paiva

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

**Diretora de Planejamento e Administração**  
Zulcide Araújo Teixeira

**Diretor de Documentação e Informação**  
Jader de Medeiros Britto

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

REVISTA  
BRASILEIRA  
DE ESTUDOS  
PEDAGÓGICOS

**Editor**  
Jader de Medeiros Britto

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

**Comitê Editorial**

Barbara Freitag  
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  
Osmar Fávero  
Vera Maria Ferrão Candau

**Organização da Edição**

Cleusa Maria Alves  
Flávio Gonçalves da Rocha Castro  
Juscelino Mafra de Oliveira  
Maria Thereza Leandro Nogueira  
**Assistente de Produção e Revisão**  
Flávio Gonçalves da Rocha Castro

**Revisão**

Adriana Morgado Loureiro (estagiária)  
Antonio Bezerra Filho  
Marlow Santos (estagiária)

**Normalização Bibliográfica**

Regina Célia Soares

**Serviços Editoriais**

Merby Maria Amorim de Sousa  
Tânia Maria Castro

**Traduções e Versões**

Amabile Pierrotti – Francês  
Juscelino Mafra de Oliveira – Espanhol  
Therezinha Feliz Cardoso – Inglês

**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  
Educaçãoais.

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 Educaçãoais.

## Sumário

REVISTA  
BRASILEIRA  
DE ESTUDOS  
PEDAGÓGICOS

### ESTUDOS

Analisando o Cotidiano da Prática Educativa com Alfabetizando Adultos Betty Oliveira . . . . .	401
O Papel do Professor e sua Construção no Cotidiano Escolar – um Estudo sobre o Professor de 2º Grau no Rio de Janeiro Maria Aparecida C. Franco, Clarice Nunes, Hélio R.S. Silva e Sandra Camarão	416
Administração e Trabalho na Escola: a Questão do Controle Maria Cecília Sanches Teixeira . . . . .	432
O Ensino de Adição e Subtração para Alfabetizando Adultos Newton Duarte . . . . .	448
Do 1º Ciclo de Graduação ao Núcleo Básico: a Experiência da Pontifícia Univer- sidade Católica do Rio de Janeiro Candido Mendes, Stella Cecília D. Segenreich e Maria Aparecida C. M. Neves	476

### SEGUNDA EDIÇÃO

Universidade: Crise como Criação Cristovam Buarque . . . . .	497
O Mérito do Poder e o Poder do Mérito José Arthur Giannotti . . . . .	502
A Falácia da Competência Luiz Eduardo W. Wanderley . . . . .	507

### DEBATES E PROPOSTAS

Ajuda Externa à Educação Brasileira (Mesa-Redonda). . . . .	511
---	-----

### NOTAS DE PESQUISA

Educação Formal em Salvador: um Desencontro Escola-Comunidade . . . . .	539
Programa de Avaliação da Reforma Universitária . . . . .	541
A Socialização das Crianças de uma Creche da Periferia de São Paulo. . . . .	544
Triagem Auditiva em Escolares. . . . .	549

DISSERTAÇÕES E TESES. . . . .	555
-------------------------------	-----

RESENHAS CRÍTICAS . . . . .	567
-----------------------------	-----

COMUNICAÇÕES E INFORMAÇÕES . . . . .	581
--------------------------------------	-----

ÍNDICE DO VOLUME . . . . .	591
----------------------------	-----

## Analizando o cotidiano da prática educativa com alfabetizando adultos

Betty Oliveira

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

*O texto apresenta o relato da primeira fase do trabalho de análise de uma pesquisa (em andamento) que teve como base uma experiência de alfabetização de adultos, a qual pretendeu fazer da elaboração do livro de leitura o próprio processo de alfabetizar-se (para o alfabetizando) e de formar-se educador (para o alfabetizador). São delimitados três dos problemas vivenciados na experiência, referentes aos momentos: de desenvolver sobre os temas das palavras geradoras; de formar frases; de escolher frases para o livro de leitura. Com base nos dados já obtidos, são feitas considerações sobre uma das razões básicas do surgimento dos impasses, qual seja, a não compreensão (principalmente ao nível do "fazer" cotidiano) de determinados aspectos da relação entre os procedimentos utilizados no processo ensino-aprendizagem e suas implicações contextuais.*

### Introdução

O programa de adultos, na Universidade Federal de São Carlos, realiza alguns projetos de pesquisa e também experiências de ensino necessárias a esses projetos. "A Alfabetização de Adultos enquanto Elaboração do Livro de Leitura" constitui-se num daqueles projetos de pesquisa em andamento. Sua origem, porém, é anterior à implantação daquele programa, isto é, remonta ao período de elaboração (junho a setembro de 1980) da proposta metodológica de alfabetização de adultos, que foi realizada pelo PAF, Projeto de Funcionários da UFSCar, Oliveira, 1980a.

Várias foram as constatações que motivaram o surgimento do PAF. As mais decisivas foram as seguintes: 1) havia funcionários da UFSCar (setores do campo, obras e zeladoria) que não dominavam a técnica da leitura e da escrita; 2) há muito, esses funcionários vinham tentando organizar (sem terem ainda conseguido) um curso de alfabetização para si, tendo como alfabetizadores docentes da Universidade; 3) esses funcionários não desejavam qualquer tipo de alfabetização, mas uma alfabetização que lhes possibilitasse participar conscientemente dos movimentos reivindicatórios que se realizavam na Universidade, e dos quais se viam até certo ponto alijados por não dominarem a leitura e a escrita; 4) um dos grupos do Seminário Aberto (do Programa de Pós-Graduação em Educação), constituído de professores e alunos que debatiam problemas da

educação brasileira pretendia realizar um tipo semelhante de alfabetização, mas não se consideravam preparados para isso. Era o grupo da "Alfabetização".

Esse grupo debateu bastante essas constatações, como também sua possibilidade de aceitar o desafio de busca uma solução viável para o problema. Decidiu positivamente e elaborou o Projeto de Alfabetização de Funcionários. No período em que se realizou o levantamento do universo vocabular, aqueles funcionários citados anteriormente solicitaram que, junto com a alfabetização, se realizasse "um curso para aprender a fazer conta" e "alguma coisa para se conseguir pegar direito no lápis". No PAF, portanto, foram desenvolvidas três programações específicas: uma se referia ao processo de alfabetização propriamente dita; outra, ao processo de desenvolvimento das habilidades percepto-motoras, para a aprendizagem do educando adulto (PEREIRA, 1984); e uma terceira se referia ao ensino da matemática (DUARTE, 1985). A terceira e quarta constatações apresentadas no item anterior foram decisivas no momento de se determinar os objetivos e elaborar a programação para o processo de alfabetização. Pretendeu-se com essa programação possibilitar, a partir da e na prática: ao alfabetizando, as condições básicas de se tornar sujeito do seu processo de alfabetizar-se; ao alfabetizador, as condições básicas de se tornar sujeito de seu processo de formar-se como alfabetizador/educador.

A hipótese de trabalho para a proposta metodológica da alfabetização propriamente dita foi a seguinte:

Considerando-se a elaboração/sistematização/expressão de idéias como ponto de partida para a atividade gráfica da escrita (e de sua leitura), e possuindo o chamado analfabeto adulto não só um saber, mas também uma experiência cotidiana (mesmo que pre-ária e intencional) de leitura e escrita, bem como o domínio de uma ou mais palavras geradoras e as demais dela(s) decorrentes, pode-se organizar procedimentos afins e integrados que garantam as condições básicas para que a elaboração do Livro de Leitura seja o próprio processo de alfabetização.

Por outro lado, os componentes do grupo "Alfabetização" pretendiam aprender, a partir da e na prática concreta, o seguinte:

a) como os aspectos determinantes (em última instância) da base econômica se manifestam num problema educacional específico;

b) como os aspectos mais imediatamente ligados ao problema educacional (e como tal, mais facilmente visíveis) surgem como sendo razões do problema; e desse modo, como as autênticas raízes dos problemas (que surgem dos determinantes sociais) permanecem escamoteadas;

c) como e para que desenvolver uma intervenção pedagógica de modo consciente e conseqüente que contribua para a transformação da sociedade, uma intervenção, portanto, que considere os itens a e b e que esteja fundamentada numa teoria que possibilite compreender (KOSIK) a ação recíproca entre esses aspectos e a prática transformadora pretendida. "Consciente" aqui refere-se, predominantemente, à relação teórico-prática dessa intervenção e, de igual modo, "conseqüente" refere-se ao objetivo político (de contribuir para a transformação da sociedade);

d) como analisar a própria prática e a partir daí re-aprender e re-elaborar a teoria que a deveria estar fundamentando e identificar a outra teoria, ou "teoria", que poderia, inconscientemente estar subjacente a ela. Em outras palavras: como desenvolver uma tentativa de superação das dicotomias teoria x prática, discurso x ação, pensar x fazer, etc., que se manifestam na prática cotidiana do educador e do processo educacional de modo geral.

---

Esses questionamentos exigiam um outro que eu vinha fazendo há longo tempo como professora de Filosofia da Educação: como delimitar as categorias lógico-metodológicas necessárias a uma reflexão realmente crítica que possibilite ao educador desenvolver uma análise adequada da realidade educacional no seu vir-a-ser (considerando os itens acima mencionados), que forneça, de fato, dados necessários à elaboração de tentativas de superação da problemática educacional que enfrenta no seu cotidiano.

Na verdade este último questionamento estava presente (embora não do modo acima exposto) nas discussões realizadas no Seminário Aberto, quando a equipe elaborava ainda o seu plano de ação para o PAF. Em um de meus textos (1983: 24-25) listei alguns daqueles aspectos discutidos pelo grupo "Alfabetização", considerados mais importantes no que se refere à proposta de assumir a elaboração do Livro de Leitura como sendo o próprio processo de alfabetização. Dois desses aspectos são mais explícitos que os demais quanto à necessidade da reflexão sobre a prática a ser realizada. Um deles (o item c) esclarece que "o aprender a partir da e na prática implica que cada participante esteja continuamente refletindo e refazendo sua ação, seus pressupostos e mesmo o próprio processo de conhecimento." O outro diz que numa experiência como aquela é imprescindível assumir "os limites, falhas, etc., como momentos frutíferos de aprendizagem da prática, como ponto de partida de reflexões que sirvam para reelaboração da prática".

Tendo em vista toda a discussão feita sobre aqueles questionamentos e o desafio assumido para buscar uma solução viável para o problema do analfabetismo na UFSCar, considerou-se a elaboração do Livro de Leitura como uma das principais condições concretas para se compreender, numa prática conjunta entre alfabetizandos e alfabetizadores, o processo de alfabetização como um momento da socialização do saber, enquanto instrumento de transformação social. O tornar-se alfabetizador (para o alfabetizador) e o alfabetizar-se (para o alfabetizando) seriam, nesse caso, pólos distintos mas complementares, de um mesmo fazer-pedagógico. Daí que não teria sentido "receber" ou "dar aulas", mas desenvolver "encontros de trabalho".

No momento em que se decidiu elaborar a programação para o processo de alfabetização a ser realizado, tendo como procedimento básico a própria elaboração do Livro de Leitura, surgiu a idéia de elaborar um projeto de pesquisa científico. Este projeto passou a chamar-se "A Alfabetização de Adultos enquanto Elaboração do Livro de Leitura". Para questionar sistemática e regularmente a prática realizada no PAF foi prevista a realização de reuniões de estudo e avaliação.

### A realização do PAF-1 e as tentativas de análise

A programação proposta foi elaborada obedecendo uma seqüência de fases a ser utilizada com cada palavra geradora. As vinte palavras geradoras constitutivas dessa programação foram selecionadas dentre aquelas obtidas no levantamento do universo vocabular realizado em cinco debates que se conseguir fazer com os educandos. Essa seleção foi feita tendo como base três critérios: a) significância da palavra no linguajar utilizado pelos educandos; b) gradação das dificuldades ortográficas; c) gradação do domínio das habilidades percepto-motoras da escrita e leitura.

A seqüência de fases foi a seguinte:

Primeira fase: debate sobre o tema codificado pela palavra geradora a ser estudada;

**Segunda fase:** trabalho de escrita/leitura da palavra geradora. Para esse trabalho assumiu-se a sequência proposta (de a a m) pela equipe de Paulo Freire na Primeira Carta aos Animadores/as Culturais de São Tomé e Príncipe, em 1978.<sup>1</sup>

**Terceira fase:** elaboração e seleção de frases (sobre o tema discutido) para o Livro de Leitura.

**Quarta fase:** revisão.

Dos quarenta funcionários contatados somente vinte e oito se propuseram a lutar contra as pressões que várias instâncias técnico-administrativas da Universidade estavam fazendo, apesar da permissão obtida oficialmente. Essas pressões se apresentavam diariamente, desde aquelas feitas de modo sofisticado e "educado" até as chantagens mais mesquinhas de alguns dos responsáveis mais diretos pelo setor em que o educando trabalhava; tanto que vários desses funcionários desistiram logo no início e outros, ao longo dos quatro primeiros meses.

Outro fator concorreu para a desistência desses funcionários: a quase totalidade dos membros da equipe não permitiu que se fizesse uma seleção dos então futuros educandos quanto ao nível em que se encontravam, no que se refere ao domínio de habilidades próprias do ler e do escrever. Acreditavam que esse tipo de seleção seria um procedimento antidemocrático. Como consequência, logo nas primeiras semanas, quase todos aqueles que "já conheciam alguma coisa de escola" e uma parte daqueles que "nunca tinham aprendido coisa de escola", resolveram desistir da experiência. Explicaram que iriam "sofrer muito na mão da chefaiada" para aproveitar muito pouco da experiência.

Outros dois fatores também contribuíram para a desistência de 14 dos 28 funcionários que se propuseram a participar do PAF. Um deles se referia ao modo como seus companheiros de serviço lhes dirigiam a palavra, considerando-os "vagabundos", na medida em que "iam estudar na hora em que deveriam estar trabalhando". Outro fator se referia ao sentimento de instabilidade que a experiência gerava nos educandos, já que os alfabetizadores se colocavam frente aos educandos como pessoas que estavam, como eles, aprendendo, isto é, como pessoas que se propuseram a tomar-se alfabetizadores no próprio ato de alfabetizar.

Foram formadas quatro turmas, sendo duas matutinas de 7 às 8:30 h, constituídas pelos funcionários do setor do campo. Os próprios educandos escolheram a sua turma. A quase totalidade desses funcionários permaneceu até o final do PAF. Uma forte razão disso foi o fato de serem considerados realmente funcionários da Universidade, pois tinham contrato normal de "mensalistas", com todos os benefícios trabalhistas. Sentiam-se mais seguros para participar dos movimentos reivindicatórios que se vinham realizando no campus e, conseqüentemente, mais seguros para participar de uma experiência como o PAF. Como mensalistas, esses funcionários tinham o direito a duas horas para almoço. Sendo assim, os próprios educandos não quiseram receber "de graça" todo o período de uma hora e meia no início da manhã, mas "pagar" uma hora, trabalhando numa das duas horas que tinham direito para o almoço.

As duas outras turmas eram vespertinas: de 16:30 às 18:00 h e foram constituídas pelos funcionários das obras e uma funcionária da zeladoria (mensalista). A maior parte dos desistentes era de educandos dessas turmas, pois esses funcionários eram trabalhadores horistas, sem nenhuma garantia trabalhista. Para não trabalhar no sábado, faziam uma jornada de trabalho de 7 às 17:36 h, com intervalo de somente uma hora pa-

<sup>1</sup> (O conjunto das quatro cartas foi publicado) BRANDÃO, C.R., org. A questão política da educação popular. São Paulo, Brasiliense, 1980. p.136-95.

---

ra almoço. Sendo assim, não tinham condições de “pagar” o período de uma hora e trinta e seis minutos (de 18:30 às 17:36 h) no qual eram dispensados para participar da experiência.

No início de 1981 decidiu-se redistribuir os 14 funcionários em duas turmas. Uma, pela manhã, com nove funcionários e outra, à tarde, com cinco funcionários que apresentavam sérias dificuldades de aprendizagem.

Logo nos primeiros dias da experiência (em out./80) começou-se a perceber que os estudos e debates sobre a teoria que deveria fundamentar a prática (tanto no que se refere aos pressupostos teóricos mais gerais da educação brasileira e da educação de adultos especificamente, quanto aos aspectos da prática de alfabetização de adultos) não estavam assegurando o fazer-pedagógico propriamente dito. Isso foi mostrando, aos poucos, que na prática a teoria (ou “teoria”) estava sendo outra. Foi-se percebendo que não havia uma relação recíproca entre a teoria proclamada e a prática realizada, mas sim uma relação eficiente entre a prática realizada e uma “teoria” inconsciente e, como tal, não proclamada. Caso se quisesse fazer da experiência o momento concreto de ser sujeito do processo de conhecimento (para o alfabetizador e para o alfabetizando) era preciso considerar essa relação entre teoria e prática de modo intencional.

Essa mesma situação começou a alertar a equipe para um outro tipo de relação implícita no procedimento básico escolhido: a relação do conteúdo do processo ensino-aprendizagem e a forma que o estava veiculando.

Além disso, o fato de o membro da equipe ter que concretizar a função de alfabetizador/educador (embora estivesse vivenciando o seu processo de formar-se como tal) e o fato de os alfabetizandos terem de elaborar seu próprio Livro de Leitura (embora estivessem vivenciando o seu processo de alfabetizar-se), mostrou a necessidade de, junto às duas relações já mencionadas, se considerar, também como fundamental, a relação de processo-produto.

Logo de início, notou-se ainda a necessidade de se delimitar a relação função técnica-função política da educação. Isto se tornou bem claro quando se verificou que o momento dos debates sobre o tema da palavra geradora (que era concebido como parte política da alfabetização) se esvaziava, reduzindo-se ao que se chamou de “contação-de-casos”. O momento desses debates, assim feito, se mostrava justaposto ao momento da descoberta de palavras e construção de frases (que era concebido como a parte técnica da alfabetização). Constatou-se que era imprescindível e urgente descobrir-se a relação adequada entre o debate sobre o tema codificado pela palavra geradora e o momento de descobrir palavras e frases a partir dessa palavra geradora, sem o que se estaria contribuindo para a manutenção das estruturas que geram o analfabetismo. Constatou-se, então, que parte daquilo que se desenvolvia no PAF estava, em certo sentido: a) negando com a prática realizada a teoria que se proclamava querer efetivar; b) negando o produto a ser alcançado (o tornar-se alfabetizado para uns e alfabetizador para outros), pois não se organizava intencionalmente os vários momentos da alfabetização/elaboração do Livro como partes integrantes de um processo; e, c) negando o conteúdo a ser aprendido, pois não se percebia que a forma de transmiti-lo determinava, até certo ponto, o “manuseio” ou não, pelo alfabetizando, do conteúdo como instrumento, durante o próprio ato de aprender e, conseqüentemente, na sua prática social global. Todas essas constatações foram fazendo os alfabetizadores perceberem que, de fato, a técnica não é neutra, isto é, a equipe começou, embora lentamente, a identificar o “como” a dimensão política da técnica é intrínseca a essa técnica (mesmo nos micro-procedimentos), fazendo-a servir a interesses extrínsecos ao ato pedagógico.

Outras relações tais como meios-fins, determinação-liberdade, especificidade-generalidade, etc., foram se fazendo claras e estão sendo consideradas, para efeito da atual análise da experiência do PAF, dentro das quatro relações anteriormente citadas.

Essas quatro relações serviram, para alguns alfabetizadores, como elementos fundamentais norteadores da prática educativa que realizaram, considerada como processo de conhecimento/processo de hominização. Foram consideradas também como elementos fundamentais norteadores da análise da prática realizada no PAF.

A identificação dessas quatro relações foi feita a partir dos impasses que foram sendo percebidos desde os primeiros dias da experiência. Esses impasses surgiram, de forma mais evidente, em três momentos: a) no momento dos debates sobre o tema da palavra geradora; b) no momento de escrever frases; c) no momento da escolha de frases que iriam integrar o Livro de Leitura (mais adiante será feita uma pequena análise desses impasses).

Esses três momentos tinham sido considerados indispensáveis para a concretização não só do processo de elaboração do Livro de Leitura como principalmente do próprio processo de alfabetização (entendido este como uma unidade dinâmica de seus dois pólos distintos mas complementares, como foi explicitado anteriormente).

Nas reuniões de estudo e avaliação da prática que se desenvolvia, esses impasses chegaram a ser colocados. No entanto, as análises realizadas naquela ocasião não ultrapassaram o nível das constatações mais imediatamente perceptíveis e da formulação de algumas considerações teóricas sobre possíveis razões que estariam determinando aquelas situações problemáticas (OLIVEIRA, 1985a). Os resultados obtidos nessas análises não ofereciam os dados necessários para elaborar propostas viáveis de superação para essas situações, embora se tenha conseguido, com eles, caracterizar alguns aspectos significativos.

Somente no início de 1983, após muitos percalços, o Programa de Educação de Adultos organizou o Seminário de Preparação de Alfabetizadores (SPA) como uma de suas atividades-experiência (uma espécie de laboratório) com o objetivo de analisar profundamente a experiência do PAF e, através desta análise, preparar seus membros como alfabetizadores para um segundo PAF na UFSCar, sendo cinco deles ex-alfabetizando [ no primeiro ].

Na medida em que a proposta metodológica (de fazer da elaboração do Livro de Leitura o próprio processo de alfabetização) considerou este processo como uma unidade dinâmica entre dois pólos distintos mas complementares (o alfabetizar-se para o alfabetizando e o formar-se enquanto alfabetizador/educador para o alfabetizando), a análise da concretização dessa proposta teria que ser feita utilizando-se a relação recíproca entre esses dois pólos como um elemento motor de raciocínio. Mas, como fazer isso? E mais ainda, como fazer isso com ex-alfabetizando?

Depois de se pensar em várias alternativas decidiu-se por elaborar textos que relatassem a experiência do PAF, desde a escolha de seus objetivos, utilizando-se um linguajar próximo àquele utilizado pelos funcionários/ex-alfabetizando, bem como expressões próprias do modo considerado mais elaborado de falar e escrever. Procurou-se escolher as expressões que estavam sendo constantemente utilizadas nas assembleias das Associações de Servidores e de Docentes e nas Assembleias Universitárias (que se vinham realizando a partir da recusa, pelo MEC, do nome eleito pela comunidade universitária para assumir a reitoria) e nos artigos de jornais que falavam do assunto. Os objetivos desses textos, então, eram:

---

– **do ponto de vista do autor:** treinar-se no procedimento de elaboração de textos que tratam de assuntos complexos com linguagem acessível a determinados leitores e utilizando expressões correntes ainda não dominadas por esses leitores, cujo domínio tornava-se necessário para agirem conseqüentemente na realidade em que se encontram;

– **do ponto de vista do leitor:** treinar-se na leitura de textos sobre assuntos complexos, buscando compreender inclusive os mecanismos subjacentes à problemática tratada, embora não explicitados. Em outras palavras (como diria Saviani): ler nas linhas, as entrelinhas; nas letras, o espírito; no texto, o contexto;

– **do ponto de vista de ambos (do leitor e do autor):** recuperar a história da experiência do PAF, seus objetivos e procedimentos, a relação educador-educando num trabalho conjunto (a elaboração do Livro de Leitura) e os resultados reais, principalmente aqueles constatáveis através das dificuldades de leitura e escrita ainda existentes nos cinco ex-alfabetizandos.

O exercício desse tipo de leitura e as discussões daí advindas foram de certo modo frutíferas. Mas, apesar de terem sido iniciadas em 21/02/83, chegava-se ao final de março sem conseguir detectar o que, na verdade, tinha sido a experiência e seu significado como um todo. O recuperar a história da experiência, mesmo através de exercício concreto do ler (escrever relatórios, etc.) não estava possibilitando à equipe chegar no âmago do fazer pedagógico propriamente dito. Não se conseguia ultrapassar a tendência do “falar sobre”. Permanecia-se na “palavra”, no “logos”, no “verbo”, sem se conseguir colocar a mão-na-massa. A leitura, aí utilizada como procedimento básico, embora fosse de certo modo já uma prática, estava predominantemente servindo ao “falar sobre”. Essa leitura não mostrou ser o procedimento adequado para entrar realmente na questão do “fazer” da proposta. Era preciso então elaborar um texto que levasse a equipe a esse “fazer”. Mas como? Por onde se iniciaria esse “ir ao fazer”? Após muitas conjecturas, considerando-se o que se vinha estudando sobre a evolução do processo do conhecimento humano e o papel da mão nesse processo, pensou-se reproduzir o cotidiano da prática realizada com os cinco ex-alfabetizandos. Isto é, o “uso das mãos, sob a conduta da consciência movida por finalidades” (VIEIRA PINTO, 1969: 227), oferecendo a idéia, ao pensamento, o critério de verdade que fundamenta uma ação realmente transformadora. E qual a parte da prática realizada que poderia ser considerada ponto de partida, carregado de significação, para analisar essa prática? Era preciso identificar nessa prática, como um todo, o dado específico mais acessível, mais imediatamente perceptível, mais imediatamente visível, “palpável”, “tátil”. Seria uma palavra geradora. Mas qual? E por que não a primeira palavra geradora utilizada no processo de alfabetização do PAF? Se vivenciaria, de modo simulado, o trabalho feito com a palavra geradora, isto é, não se iniciaria pelo debate do tema relativo à palavra, mas pelo trabalho pedagógico propriamente dito com a palavra geradora. A própria releitura do texto que apresentava esse assunto (realizada mais tarde) se mostrou mais concreta, mais imediatamente compreensível, mesmo no que se refere às suas entrelinhas, espírito e contexto.

Colocar o então alfabetizador e o então alfabetizando dentro do fazer concreto levou a equipe a, finalmente, entrar de fato na análise pretendida, identificando e caracterizando cada momento específico do processo e, assim, compreendendo as condições que geraram o produto, isto é, compreendendo o produto do PAF, verificável de pronto nos cinco ex-alfabetizandos através do “como liam”, do “como” e do “o que” escreviam.

Com base nessa identificação e caracterização, os procedimentos usados foram reela-

borados e testados com aqueles cinco ex-alfabetizandos. Esse processo foi repetido quantas vezes se mostrou necessário.

O modo como isso foi realizado gerou reflexões importantes quanto ao problema da comunicação entre o chamado "elemento popular" e o chamado "intelectual".<sup>2</sup>

A mão-na-massa no trabalho com a palavra geradora apresentou os dados necessários para a compreensão de como esse trabalho pedagógico (por muitos considerado meramente técnico) pode ser intencionalmente efetivado em função do objetivo de fazer da prática educativa um processo de conhecimento — processo de hominização. Também apresentou dados significativos para se compreender: a função dos debates na alfabetização de adultos; o levantamento vocabular; a determinação de objetivos; o fazer frases; o escrever textos; etc., tanto em suas funções específicas no fazer pedagógico propriamente dito, quanto em suas implicações nas demais instâncias da prática social global. Além disso essa análise do trabalho com a palavra geradora possibilitou compreender como a prática pode estar sendo dirigida pelo raciocínio dualista determinado pelo próprio modo de produção da sociedade, sem se ter necessariamente consciência disso, servindo, portanto, aos interesses desse modo de produção.

### Uma pequena análise sobre os primeiros impasses surgidos

Os primeiros resultados da análise realizada no SPA sobre aqueles primeiros impasses surgidos na experiência de alfabetização foram os seguintes:

#### a) quanto ao momento do debate sobre o tema da palavra geradora

Apesar da preparação do alfabetizador quanto ao conteúdo do tema da palavra geradora em questão, esse momento estava quase sempre reduzido a um mero "bater-papo", onde se "contava casos". Esta redução, na verdade, tem sido um problema vivenciado por todos os grupos que trabalham com alfabetização de adultos, com os quais a equipe mantém contato. O PAF, como foi dito anteriormente, não foi nenhuma exceção desse caso. Já nos primeiros dias, os alfabetizandos mostravam sua inquietação e insatisfação no momento dos debates. Alguns chegaram a justificar esse estado de espírito explicitando claramente que, para "bater papo", não se precisava ir à escola; que estavam ali para aprender, mas passavam a maior parte do tempo "em conversas"; que a "hora de aprender" ficava, com isso, reduzida ao mínimo de tempo nos "encontros de trabalho". O assunto foi discutido nas primeiras reuniões de estudo e avaliação sem que se tivesse condições de delimitar o problema. E assim permaneceu durante todo o PAF: discutia-se as manifestações do fenômeno sem se conseguir delimitar suas causas e suas conseqüências nos demais momentos do processo de alfabetização.

Na fase de preparação dos alfabetizadores (de junho a outubro de 1980), estudou-se a função dos debates como o momento onde, através do diálogo, educando e educador discutiriam o assunto codificado pela palavra geradora do dia, com o objetivo de se processar a alfabetização estudando a palavra que estaria carregada de significado de vida do alfabetizando. No entanto, nunca se chegou, naquela época, a problematizar o significado da palavra diálogo e muito menos o desgaste que o seu significado vinha sofrendo no dia-a-dia sócio-econômico do País. Naturalmente que a força operacional do

<sup>2</sup> Sobre esse problema de comunicação vide OLIVEIRA, 1985b, item 5.2.2. — "A Experiência de Análise com Ex-Alfabetizandos".

---

significado dado pelo contexto ao conceito, acabou determinando, na prática de cada alfabetizador, formas aparentemente diferentes de atuação. No contato mantido com outros grupos que trabalhavam com alfabetização de adultos, constatou-se o mesmo fenômeno.

A primeira dessas formas é aquela que faz dos debates um momento até místico, onde o alfabetizador concretiza o “ápice de sua missão caridosa”. O alfabetizador sente-se aquele que assegura (finalmente) ao alfabetizando adulto, enquanto membro alijado do debate na sociedade, o direito de falar. Parte do pressuposto (inconscientemente) que o diálogo é um deixar-falar, um dar tempo para todos falarem; que o alfabetizando sabe o que quer e por isso não é necessário nenhuma direção. Respeitar a espontaneidade é respeitar a liberdade de cada um e, assim, se está praticando a democracia, se está lutando contra o autoritarismo. Com isso, o alfabetizador acredita estar concretizando “o momento mais político” da alfabetização.

Uma outra forma, menos ingênua, é aquela em que se parte (acertadamente) do pressuposto (explícito) de que o educando adulto sabe algo, mas não sabe uma série de coisas que precisa saber, coisas essas que o educador sabe e pode/deve transmitir-lhe. Considera-se, porém, que o momento dos debates é o momento político de transmitir ao educando muito do conhecimento que lhe falta e precisa adquirir. Todo o debate é feito, então, a partir das questões fundamentais do contexto social. Dada essa direção pelo educador, deixa-se que o educando adulto fale, “pois ele sabe algo, embora pense que não sabe”. Nesse momento processa-se o “diálogo”, espontaneamente surgindo desde que dentro daquelas questões consideradas fundamentais.

Essas formas de desenvolver debates são típicas e não se efetivam na realidade, necessariamente, do modo exato como foi descrito. O que ocorre é que elas se apresentam uma mesclada com a outra, com nuances bem diversas. No entanto, todas essas nuances têm um aspecto em comum: nenhuma delas compreende o diálogo, o debate, como parte de um todo, isto é, como uma parte de um processo (o da alfabetização). Nenhuma delas, portanto, compreende a função do debate em relação ao ato de ler e escrever. Esquece-se dessa função e dessa relação e se supervaloriza o momento do debate como se ele, em si e por si, garantisse o ato de aprender a ler e escrever. Chega-se, às vezes, a refutar isto, ao nível do discurso, mas, no momento da ação, age-se exatamente assim.

No PAF, os alfabetizados demonstravam sua irritação e/ou ansiedade (quanto ao momento dos debates) explicando que “para bater-papo não é preciso ir à escola”. Com um certo sorriso de complacência, o alfabetizador ouvia essa afirmativa e explicava o quanto aquilo que acabavam de expressar “era fruto da ideologia dominante”. Ao dizer isso, o alfabetizador pensava estar dando uma explicação que considerava “científica”, pois estaria desmascarando a inculcação que, subliminarmente, estaria dirigindo a afirmação usada pelo alfabetizando. Isto é, o alfabetizador pensava estar dando uma explicação de como a ideologia dominante impõe, ao alfabetizando, ter como sua concepção de escola como um lugar onde “não se trata de certas coisas” (como o tema sobre a vida do analfabeto adulto), e como impõe que o alfabetizando pense que “Eva viu a uva” é coisa de escola. Com isso, o alfabetizador pensava ter demonstrado que o momento dos debates era de “uma importância política decisiva na alfabetização de adultos”.

O alfabetizando, porém, constatava na sua própria atuação nos movimentos reivindicativos do campus, que a falta do domínio do ler e do escrever cerceava em muito a sua participação. Com base nessa constatação, ele procurava explicar ao alfabetizador

que "não gastasse tanto tempo com conversas", mas lhe ensinasse a ler e escrever, pois continuava sentindo-se como antes: sem poder usar o ler e o escrever como um instrumento de luta, "apesar de já estar na escola".

O que ocorria aí é o que o alfabetizador não percebia que sua explicação, embora tivesse, até certo ponto, denunciado a manipulação de consciência através do mascaramento de uma expressão, não ultrapassava os limites do sendo comum\* que lhe regia a prática. No entanto, dentro desse aglomerado acrítico (o "senso comum") encontra-se aquilo que se pode chamar o seu núcleo válido: o "bom senso".<sup>3</sup>

Aquela explicação do alfabetizador também lhe impedia de perceber que a expressão pura e simples de uma afirmativa do alfabetizando, imposta pela ideologia dominante, pode também estar querendo expressar a verdadeira realidade do momento: o mau uso do tempo do alfabetizando adulto pelo alfabetizador, tirando-lhe a oportunidade de adquirir o domínio da leitura e da escrita como instrumento para sua vida e, consequentemente, para sua participação mais efetiva na transformação da situação vigente. Com isso, o alfabetizador não percebia que a sua função política de socializar o "saber ler e escrever" a todos, não se efetivava, apesar do seu discurso explicitar que a "educação é um direito de todos".

Na verdade, aquela expressão do alfabetizando, exigindo "aula", queria denunciar o que ele estava sentindo concretamente como educando, isto é, que não estava aprendendo. GRAMSCI (1978a: 138-139) explica que "o elemento popular 'sente', às vezes compreende, mas raramente sabe; o elemento intelectual 'sabe', às vezes compreende mas raramente sente".

O alfabetizando não compreendia a situação nas suas implicações como um todo e, portanto, não sabia exprimi-la como a sentia de fato. Isto é: ele detectava a falta de leitura e escrita porque a sentia na sua atuação cotidiana, mas não compreendia aquela falta nas suas razões e implicações, e muito menos sabia explicitar o que sentia. Usava para isso as expressões vigentes que acabavam mascarando aquilo que queria denunciar.

O alfabetizador pensava que sabia, pois achava já ter desmascarado o significado daquelas expressões. Não percebia, porém, o quanto ainda precisava caminhar para compreender o que está além desse mascaramento. Não chegava, portanto, a saber, nem compreender e muito menos sentir o que aí precisava ser recuperado e assumido, sem o que os debates perdem seu sentido técnico e político, no que se refere a uma ação pedagógica transformadora; e não percebia, portanto, o quanto, com isso, servia ao poder constituído. O diálogo, naquele caso, serviu somente como uma oportunidade do alfabetizador refutar as palavras do alfabetizando, explicando-lhe o quanto a ideologia dominante lhe faz servo de seus interesses, determinando-lhe aquelas expressões; e, sendo assim, "não deveria mais pronunciá-las". Consequentemente, "devia entender o momento dos debates como o momento do diálogo, politicamente necessário para a alfabetização".

O diálogo assim concebido cerceava, em nome de informações novas transmitidas por aquele que "sabe", a manifestação do alfabetizando que queria esclarecer aquilo que sentia, mas não compreendia suas implicações, e muito menos sabia explicitar o

\* Senso comum, aqui é entendido como "um conjunto contraditório de elementos justapostos, fragmentários, sem 'organicidade', e como tal acríticos, constituído pelos resíduos das concepções de mundo anteriormente dominantes e mais os elementos da ideologia do momento".

<sup>3</sup> OLIVEIRA, Betty, 1980:40. Para maiores esclarecimentos sobre "senso comum", "núcleo válido", "bom senso", vide GRAMSCI, 1978a:11-30, 143-48; 1978b:183-85.

---

que sentia. O alfabetizador não percebia que, querendo transmitir o que não é sabido, cerceava a manifestação do que já é sentido e precisava ser compreendido e assumido como ponto de partida do processo de aprendizagem. Em nome da liberdade, através da transmissão de algo que não se sabe e se precisa saber, se exercita, mascaradamente, o autoritarismo, abafando a possibilidade do educando saber e compreender o que já, em parte, sabe mas não sabe que sabe.

Esses e outros fatos, ao serem analisados, foram mostrando o quanto o mau uso do debate, na alfabetização de adultos, está contribuindo para o esvaziamento do conceito de diálogo, liberdade, democracia. E, assim, não contribui para a recuperação desses conceitos, como também daqueles combatidos (como autoridade, disciplina, sistematização, coerência, etc), impedindo o objetivo de uma ação organizada e intencional no próprio fazer-pedagógico e na prática global.<sup>4</sup>

#### b) quanto ao momento de escrever frases

Esse momento se mostrava pouco frutífero não só quanto à construção de frases propriamente dita, mas também quanto à sua função em relação à elaboração do Livro de Leitura.

Como já foi dito, só se conseguiu realmente iniciar, de modo sistemático, a análise da experiência do PAF, no SPA, tendo como colaboradores cinco dos ex-alfabetizados. Para realizar essa análise utilizou-se a seguinte seqüência de atividades: 1) análise do processo de aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, e dos aspectos percepto-motores desse processo, a partir da explicitação, pelos cinco ex-alfabetizados, de como sentiram esse processo enquanto alfabetizados; 2) a partir dessa análise foi feita a identificação e caracterização das falhas, lacunas e acertos encontrados em relação à proposta metodológica como um todo; 3) com base nesse estudo, foi feita a reelaboração dos procedimentos em questão, tendo em vista os objetivos propostos. Essa reelaboração foi testada, através de simulação, como os membros da própria equipe. Os resultados então obtidos foram analisados e essa análise determinou uma nova reelaboração do instrumento testado.

No PAF, chegava-se ao momento de escrever frases, logo após a descoberta de palavras novas (a partir das famílias silábicas da palavra geradora em estudo), como se o simples dizer “agora escrevam frases” desse as condições básicas para alguém escrever frases com as palavras novas descobertas e com outras que ainda não dominava, tendo como conteúdo o tema sobre o qual se “contou casos”. “Mas como?”. E, “o que eu escrevo?”. Eram as perguntas angustiadas dos alfabetizados. Com base nos resultados obtidos na análise, elaborou-se uma seqüência de atos constitutivos do fazer-pedagógico necessários para a apresentação e estudo da palavra geradora até a formação de frases.

No período de 26/12/83 a 23/01/84, os cinco funcionários membros da equipe testaram consigo mesmos a última das versões elaboradas. A partir de 23/01/84, foi discutida essa experiência com os membros da equipe e reelaborada a versão que foi finalmente testada por ocasião do Segundo Projeto de Alfabetização de Funcionários (de agosto/84 a junho/85).

Foi o trabalho de análise sobre este momento de “escrever frases” que forneceu

---

<sup>4</sup> Num texto que escrevi ultimamente (OLIVEIRA, 1985a, item 2) relato alguns aspectos mais detalhados sobre a função do debate na educação de adultos.

---

muitos dados à equipe para entender os mecanismos anteriormente descritos sobre a função do debate na alfabetização de adultos.

Em decorrência dessas análises, verificou-se o quanto o Livro de Leitura, tanto do ponto de vista do seu conteúdo, como do modo como foi elaborado com os alfabetizandos, não correspondeu à proposta metodológica do PAF.

Foi significativo presenciar como os cinco ex-alfabetizandos reagiram, ao receberem o Livro recém-chegado da gráfica. Abriram-no e detectaram, já nas primeiras páginas, vários aspectos que não estão condizentes com a proposta, tanto do ponto de vista do seu conteúdo, quanto de sua forma, e como esses aspectos não contribuem para que o alfabetizando seja sujeito do seu processo de aprender e agir como sujeito/autor do Livro de Leitura.

### c) quanto ao momento de escolha das frases que iriam integrar o Livro de Leitura

Por não se ter, durante a realização do PAF, a percepção de vários fatores, inclusive do que foi até agora exposto, o momento da escolha de frases (que iriam integrar o Livro de Leitura) se reduziu quase que totalmente ao pseudo-companheirismo. O ato de escolher com intencionalidade foi, inclusive, esvaziando como procedimento indispensável para a elaboração desse Livro e mais ainda como ato educativo. Houve, na verdade, uma tentativa de superação desse problema em uma das salas, embora não se possa dizer que essa superação tenha sido assegurada sempre. Chegou-se a discutir a questão em uma das reuniões de estudo e avaliação.

Os argumentos que basearam aquela tentativa foram os seguintes: na medida em que se concordou, por unanimidade, que o Livro de Leitura tem como objetivo último apresentar frases e pequenos textos que traduzam aspectos da vida do trabalhador (que esteve até então alijado da escolaridade), embora de uma forma atenta às limitações que o contexto impõe para a expressão de idéias, não se pode utilizar para esse livro toda e qualquer frase escrita dentro e/ou fora dos "encontros de trabalho". Sendo assim, esse objetivo último constitui o próprio critério a ser utilizado na escolha de frases; a escolha de frases com critérios é um mini-exercício de posicionar-se frente a uma decisão a ser tomada individualmente, como membro de um grupo, mas em função de um objetivo comum, e que leva o indivíduo a praticar já dentro do próprio fazer-pedagógico, um posicionamento indispensável para a sua prática social global. Assim, os alfabetizandos dessa turma, após escreverem suas frases, as liam para os demais companheiros ouvirem atentamente, para, com base no critério anteriormente apresentado, escolherem aquela(s) condizente(s) com o objetivo do Livro de Leitura. (OLIVEIRA, 1983b)

As objeções feitas a esse procedimento, apresentadas nas reuniões de estudo e avaliação, baseavam-se nos seguintes argumentos: não se escolhia frases para que ninguém se ressentisse com ninguém. Num ambiente democrático todos deveriam ter as mesmas oportunidades. Portanto, não haveria necessidade de escolher frases, porque todos aceitariam todas as frases, todas as vezes.

Discutiu-se muito essas duas posições, sendo esta segunda a da maioria. Chegou-se, até certo ponto, a tornar claro o seguinte:

— já que todos tinham discutido e delimitado claramente os objetivos de elaboração do Livro de Leitura (descrito no 2º parágrafo desse item c), esse objetivo e não outro deveria estar dirigindo todos os procedimentos de elaboração do Livro de Leitura, até que ele se mostrasse ineficaz;

— que o uso do procedimento de não escolher, mas acolher todas as frases, todas as vezes, servia, sem que se percebesse, ao que se acabou chamando de “fazeção de média”, onde o “sentir-se bem”, o “está tudo bem”, era o verdadeiro objetivo;

— que este tipo de objetivo é diametralmente oposto àquele primeiro, na medida em que aquele primeiro quer assegurar que educando e educador sejam “sujeitos do seu processo de formar-se” e, portanto, precisam posicionar-se intencionalmente em cada momento em relação aos objetivos escolhidos conjuntamente. E caso estes objetivos se mostrem ineficazes ou ultrapassados, o grupo teria que analisar a situação para escolher outros adequados ao trabalho de alfabetização entendido como processo de humanização. É que o objetivo do mero “sentir-se bem” não está necessariamente de acordo com o tornar-se sujeito, porque não permitia um posicionamento consciente para se tomar uma decisão conseqüente, ao invés, negava aquela oportunidade de escolha de frases como um momento efetivo de se exercitar esse posicionamento.

O objetivo de levar o educando a “sentir-se bem” como força-guia do procedimento de escolha (o acolhimento) de frases produziu o que se chamou de pseudo-companheirismo, excluindo assim (em nome da igualdade de oportunidade, do amor, da amizade, etc.) a possibilidade de se assumir um posicionamento consciente dentro do próprio fazer-pedagógico. O posicionamento consciente, praticado cotidianamente, através dos procedimentos pedagógicos, pode vir a contribuir na formação de uma postura consciente e conseqüente do indivíduo nas demais instâncias da sua prática social global. Outro caso também se dá: o posicionamento do “fazer-média” (mesmo que inconscientemente, impedindo decisões criteriosas) praticado cotidianamente através dos procedimentos pedagógicos, pode vir a contribuir para a formação/intensificação de uma postura inconseqüente do indivíduo nas demais instâncias de sua prática social global.

Na verdade, aquele pseudo-companheirismo anula o posicionamento criterioso, promovendo a passividade e a dependência dos participantes a princípios a-históricos e que, como tais, valem em si e por si como “verdades eternas”.

Esse é o procedimento por excelência da ideologia dominante contra a qual tanto se fala. Quer dizer: fala-se contra ela, mas age-se exatamente de acordo com ela. Portanto, serve-se, na prática, ao poder constituído e contra a teoria que se diz ter assumido.

### À guisa de conclusão

Mesmo com o debate nas reuniões de estudo e avaliação sobre os três aspectos descritos, a prática da maioria dos alfabetizadores continuou inalterada, apesar de algumas mudanças no discurso. Na verdade, o que ocorreu foi que não se conseguiu, durante o PAF, ultrapassar os limites das colocações feitas, enquanto denúncias de mecanismos de mascaramento utilizados inconscientemente na prática educativa. Não se conseguiu (apesar de se ter tentado), enquanto equipe, a partir dessas constatações, estudar o “como” o educador age para criar as condições adequadas ao tipo de escolha pretendida (de critérios, frases, etc.).

Nas análises realizadas principalmente no SPA, pôde-se finalmente compreender a experiência realizada, desde seus mínimos detalhes até suas implicações sociais. Reelaborou-se, assim, a proposta metodológica para a alfabetização de adultos que foi testada no Segundo Projeto de Alfabetização de Funcionários da Universidade Federal de São Carlos, no período de agosto/84 a junho/85.

A análise dessa testagem está em andamento. Com os resultados que se vem obtendo está sendo elaborado um pequeno livro, que apresentará não só os procedimentos

---

dessa proposta metodológica, mas também seus pressupostos e implicações sociais, bem como algumas questões que requerem um estudo mais específico, como as relações entre pensamento e linguagem, entre compreensão da palavra e notação da palavra, entre a formação de automatismo e a compreensão do processo de comunicação pela escrita, etc.

Com isso, pretende-se contribuir para que o alfabetizador, ao refletir sobre a sua prática cotidiana, vá percebendo concretamente os elementos mediadores entre a teoria e a prática já realizada e aquela a ser realizada.

### Referências bibliográficas

- DUARTE, Newton. Recriando o ábaco e o sistema de numeração: primeira unidade de uma experiência de ensino de matemática com alfabetizando adultos. *Educação & Sociedade*, São Paulo (20):141-57, jan./fev.1985.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 2.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978a.
- . *Literatura e vida nacional*. 2.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978b.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.
- OLIVEIRA, Betty. Aprendendo a ser educador técnico + político. *Educação & Sociedade*, São Paulo (15):20-31, ago.1983a.
- . Apresentação. In: OLIVEIRA, org. *Livro de leitura I*. São Carlos, UFSCar, 1983b.
- . *O estado autoritário brasileiro e o ensino superior*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1980.
- . Pesquisando o ensino e aprendendo a pesquisar. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro (62):31-44, jan./fev.1985b.
- . A socialização do saber sistematizado e a dimensão política da prática especificamente pedagógica. Em Aberto, Brasília, 4(26):1-11, abr./jun.1985a.
- PEREIRA, Rita Ap. B. Aspectos perceptivos, cognitivos e motores do processo de aprendizagem do educando adulto: uma pesquisa em andamento. São Carlos, UFSCar, 1984. mimeo.
- PINTO, A. Vieira. *Ciência e existência*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.

Recebido em 2 de outubro de 1985.

Betty Oliveira é professora adjunta do Centro de Educação e Ciências Humanas e coordenadora do Programa de Educação de Adultos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

---

*This text presents the description of the first stage of work concerning the analysis of a research (being performed) which had as its basis an experience of adult literacy, that intended to use the elaboration of the reading book as actual process of "self-literacy" (for the learner) and to form "self-educators" (for literacy programmes). Resulting from the experience, three problems are defined with reference to the following stages: debates developed concerning key words; the elaboration of sentences and the choice of sentences for the reading book. Considerations are made, based on the data*

---

obtained, concerning one of the basic difficulties, that is the lack of comprehension (mainly on the level of common "practice") of certain aspects of the relation between the procedure used in the teaching-learning process and its implications.

*Le texte présente l'exposé de la première phase du travail d'analyse d'une recherche (en développement) qui a comme base une expérience d'alphabétisation d'adultes, laquelle a voulu faire de l'élaboration du Livre de Lecture le procès même de s'alphabétiser (pour ce qui s'alphabétise) et de se faire enseignant (pour ce qui alphabétise). On a délimité trois des problèmes vécus dans l'expérience relatifs aux moments: de développer les discussions sur les sujets des mots générateurs; de former phrases; de choisir phrases pour le Livre de Lecture. Avec les données déjà obtenues, on fait des considérations au sujet des motifs basiques du surgissement des impasses, c'est-à-dire, la non compréhension (surtout au domaine de "faire" quotidien) d'aspects déterminés de la relation entre les procédures utilisées dans le procès d'enseignement-apprentissage et leurs implications de contexte.*

*El texto presenta el relato de la primera fase del trabajo de análisis de una investigación (en proceso) que tiene como base una experiencia de alfabetización de adultos, la cual pretendió hacer de la elaboración del Libro de Lectura el mismo proceso de alfabetizarse (por el alfabetizando) y de convertirse en educador (por el alfabetizador). Son delimitados tres de los problemas vividos en la experiencia referentes a los momentos: de desarrollar los debates sobre los temas de las palabras generadoras; de formar frases; de escoger frases para el Libro de Lectura. Con base en los datos ya obtenidos, son hechas consideraciones sobre una de las razones básicas del surgimiento de los impases, o sea, la no comprensión (principalmente al nivel del "hacer" cotidiano) de determinados aspectos de la relación entre los procedimientos utilizados en el proceso enseñanza-aprendizaje y sus implicaciones contextuales.*

---

# O papel do professor e sua construção no cotidiano escolar – um estudo sobre professores de 2º grau no Rio de Janeiro

Maria Aparecida Ciavatta Franco

Clarice Nunes

Hélio R. S. Silva

Sandra Camarão

Universidade Santa Úrsula (USU)

*Esta pesquisa foi realizada no período 1982-83, através de um trabalho de campo intensivo, de entrevistas e de observação participante junto a professores e demais membros de escolas de 2º grau públicas e particulares do Rio de Janeiro. A necessidade de desvendar o cotidiano escolar levou a equipe a procurar descobrir e explicar como o professor vive e percebe "as regras do jogo escolar" e seu próprio papel face ao grupo institucional e à sociedade mais ampla. Segundo a hipótese básica do projeto, os professores teriam características próprias conforme o ano de formatura se situasse antes ou depois das reformas universitária e do ensino de 1º e 2º graus. O contato com os professores formados durante um ou outro período, no contexto de cada uma das escolas investigadas, não permitiu perceber diferenças significativas na atuação profissional ocasionadas pela distinção entre antes ou depois das reformas. Algumas distinções se explicitaram, no entanto, como fruto das relações entre os projetos institucionais e individuais, envolvendo professores formados tanto antes como depois de 1970.*

"A realidade dos fatos históricos é opaca. Fazer ciência é perfurar essa opacidade. Porém não é possível clarificá-la mediante o simples processamento dos dados informativos sobre ela. Crer que isso é possível é a grande ilusão daqueles de pretensa científicidade que se recusam a assumir a dimensão política e o compromisso prático que a geram, como determinantes do conhecimento social."

Hugo Assmann

---

\* Este artigo sumaria os resultados principais da pesquisa desenvolvida nos anos 1982-83, conforme o Projeto "O Perfil do Professor de 2º Grau – um enfoque antropológico", Contrato USU/INEP nº 49/82. A íntegra do trabalho está no Relatório Final. FRANCO, Maria Aparecida C. et alii. O papel do professor e sua construção no cotidiano escolar – um estudo sobre professores de 2º grau no Rio de Janeiro. Universidade Santa Úrsula, 1984.

Tanto a origem deste trabalho como a opção metodológica efetuada remontam à análise dos dados referentes ao enfoque técnico-pedagógico da pesquisa que, desenvolvida por esta equipe multidisciplinar, trata do vestibular como instrumento de diagnóstico do sistema escolar no Estado do Rio de Janeiro. Nesta pesquisa constatamos a presença, nas escolas públicas, de um grupo maior de professores formados nos anos 50 e 60, e, nas escolas particulares, de um grupo predominante de professores formados depois de 1970. A partir daí concebemos a hipótese básica do projeto, segundo a qual estes grupos teriam, cada um deles, características próprias.

O contato com os professores formados durante um ou outro período, no contexto de cada uma das quatro escolas investigadas, não nos permitiu perceber diferenças marcantes. Quando algumas distinções se explicitaram, pareceram ser fruto da interferência dos projetos institucionais e pessoais no seu conjunto, que envolviam professores formados tanto antes como depois de 1970. Dentro desta nova visão sobre o grupo de professores entrevistados procuramos então apreender suas condições materiais de existência e de trabalho, assim como as representações que eles elaboram sobre o ato de educar, sobre a escola na qual trabalham e sobre si mesmos enquanto profissionais.

Para levar adiante o trabalho recorremos a alguns marcos teóricos da reflexão antropológica. A necessidade sentida de desvendar o cotidiano escolar apontou como fundamental a realização de um trabalho de campo intensivo. É esse cotidiano que procuramos transformar em conhecimento, no esforço de operar "a teorização do vivido", de procurar descobrir e explicar como o professor vive e percebe "as regras do jogo escolar", de seu próprio papel face ao grupo institucional e à sociedade mais ampla.<sup>1</sup>

A base do trabalho de campo é a busca de dados através da relação sujeito-pesquisador e sujeito-pesquisado, que se faz sem nenhuma intermediação de outras consciências. Esta relação é bastante complexa, principalmente quando ambos pertencem à mesma sociedade. Tal fato obrigou-nos a relativizar as noções de distância e proximidade e, conseqüentemente, a apontar sua dimensão cultural e histórica. Assim, o que "vemos" e "encontramos" pode ser "familiar", mas não é necessariamente "conhecido". O paradoxo da situação etnográfica situa-se no fato de que para descobrir é preciso relacionar-se e, no momento mesmo da "descoberta", o pesquisador retorna para seu mundo e, desse modo, isola-se novamente. Esta é uma maneira de afirmar a intrusão da subjetividade como um dado sistemático da rotina da pesquisa antropológica. É, também, uma maneira de dizer que "a realidade" (familiar ou exótica) é sempre filtrada por um determinado ponto de vista do observador. Ela é percebida de maneira diferenciada. Neste sentido, o vigor científico no estudo social deve ser entendido enquanto objetividade relativa, mais ou menos ideológica e sempre interpretativa.<sup>2</sup>

A apreensão da atuação do professor no cotidiano escolar levou-nos às noções de papel social e de representação. Nas sociedades complexas atuais, estas não são noções

<sup>1</sup> Segundo Geertz, o que o etnógrafo enfrenta, de fato, e que lhe exige uma discrição densa "é uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar". GEERTZ, Cliford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. p.20.

<sup>2</sup> MATTA, Roberto da. Trabalho de campo na antropologia social. In: ———. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Petrópolis, Vozes, 1981. p.143-9.  
VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de O., org. *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. p.36-46.

simples, funcionais, mas sim, noções densas que guardam toda a riqueza e matiz de sua história.

O papel social é a formulação de direitos e deveres ligados a uma determinada situação e a um específico lugar social. A assumpção de um papel é resultante da interação do indivíduo com os demais dentro do seu grupo social e da sociedade a que pertence. Através dos processos de socialização, a primária, vivida durante a infância, e a secundária, através da interiorização dos "submundos" institucionais, o indivíduo assume diferentes papéis e constrói sua identidade. Através dela ele exterioriza seu ser no mundo social e, ao mesmo tempo, interioriza, como realidade objetiva, o próprio mundo. A identidade torna-se, assim, um elemento chave da realidade subjetiva e depende da construção histórica particular de determinada sociedade. Ela é, pois, um produto social, uma aprendizagem na relação dialética entre o indivíduo e a sociedade.<sup>3</sup>

Tanto no seu aspecto interno, enquanto idéias e percepções, quanto no seu aspecto externo, manifesto, as representações constituem-se como toda e qualquer atuação do sujeito para a definição de uma situação que se orienta não só no sentido de ostentar determinados atributos, mas também de manter padrões de conduta e aparência atribuídos socialmente a determinado papel.

Nas situações institucionais, a vivência do pluralismo de papéis se processa em espaços mapeados conforme o sentido das "representações" que aí ocorrem. Há graus diferentes de limitação ao acesso a esses espaços ou "regiões" institucionais. Neles estão os segredos vitais de uma instituição, o reconhecimento de seus próprios limites e necessidades, "o controle de trabalho" e a imagem que, internamente, é construída para ser apresentada ao mundo exterior. O acesso menor ou maior do pesquisador a estas "regiões" condicionam, em parte, os limites da pesquisa e de apreensão da realidade do cotidiano escolar dos professores.<sup>4</sup>

Outra questão imposta pela situação de pesquisa foi a idéia do projeto, surgida a partir das aspirações de vida dos professores, de seus anseios e frustrações, das propostas educacionais anunciadas pela escola. O projeto é construído no contexto de vida do indivíduo e dos elementos culturais dominantes na sociedade a que ele pertence.<sup>5</sup>

O ponto de vista da noção de projeto é a idéia de que os indivíduos escolhem ou podem escolher alternativas de vida. A existência de objetivos pré-determinados, de projetos individuais está vinculada à maneira como se lida com a ambiguidade fragmentação-totalização das experiências em contextos específicos. O projeto é, assim, uma tentativa consciente de dar sentido ou coerência a experiências fragmentadoras da vida social. Quanto aos projetos institucionais, sua estabilidade e continuidade estão na dependência de sua capacidade de estabelecer uma definição de realidade convincente, coerente, gratificante, e com eficácia política e simbólica.

<sup>3</sup> Utilizamos aqui as noções de representação e papel social uma perspectiva sociológica, a perspectiva de representação teatral. Ver GOFFMAN, Erving. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Amorrortu, 1959; BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. 4.ed. Petrópolis, Vozes, 1975.

<sup>4</sup> Sobre a noção de "região", ver GOFFMAN, Erving, op. cit., p.101-31.

<sup>5</sup> O autor refere-se à sociedade complexa, tendo "em mente a noção de uma sociedade na qual a divisão social do trabalho e a distribuição de riquezas delineiam categorias sociais distinguíveis com continuidade histórica, sejam classes sociais, estratos ou castas". Além desta variável o autor assinala a importância de se levar em conta a heterogeneidade cultural, "que deve ser entendida como a coexistência, harmoniosa ou não, de uma pluralidade de tradições, cujas bases podem ser ocupacionais, étnicas, religiosas, etc.". VELHO, Gilberto. *Projeto, emoção e orientação em sociedades complexas*. In: ———. *Individualismo e cultura*. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

É importante salientar, do ponto de vista da construção de nosso objeto de pesquisa, que estas indicações metodológicas não se estabeleceram *a priori*, mas foram percebidas como necessárias dentro do próprio trabalho de campo que se iniciava.

Alertados para a necessidade de uma reflexão crítica no interior do próprio método, procedemos ao exercício sistemático da discussão dos fundamentos teóricos do estudo numa tentativa de explicitar seus limites enquanto construção de um objeto científico de conhecimento.<sup>6</sup>

Neste contexto, a experiência perde o sentido de simples dado observado, para ser concebida como resultado da relação que se desenvolve entre o sujeito que pesquisa e o objeto-sujeito pesquisado. Dentro dos marcos teóricos que apresentamos anteriormente, vivenciamos a realidade de uma situação de pesquisa e elaboramos o conhecimento obtido nas relações que estabelecemos com nossos informantes. Reconstruímos o real com os limites próprios à nossa individualidade e à nossa metodologia dentro do grupo social e da classe a que pertencemos. Longe de ser uma verdade acabada, o objeto científico construído é uma explicação aproximada da realidade dentro do recorte do real que logramos conhecer.<sup>7</sup>

A concretização dos procedimentos metodológicos na prática da pesquisa constitui-se na própria construção do objeto em todas as suas etapas, desde a entrada na escola e a recepção da pesquisa até o esforço de interpretação do que nos foi dado a conhecer. É importante frisar que não se pode divorciar a leitura do que acontece do comportamento dos atores num contexto específico.

Cada pesquisador freqüentou uma ou mais entre as quatro escolas escolhidas e se defrontou com características diferentes de trabalho, o que distingue cada relato em função dos limites e das possibilidades que se delinearão durante o processo de investigação.

A escolha das escolas e dos professores selecionados para entrevista foi determinada a partir de variáveis consideradas de maior relevância para o estudo, por representarem maior diversidade e contraste possível a respeito do tema em questão. A amostra aqui utilizada não obedeceu a critérios de quantidade. A representatividade da amostra qualitativa reside na escolha intencional de sujeitos e na consideração de que eles são representantes e, enquanto tal, portadores da cultura e das subculturas às quais pertencem.<sup>8</sup>

As escolas foram selecionadas seguindo os critérios combinados de localização geográfica, rede escolar, nível sócio-econômico da clientela, características de contraste,

<sup>6</sup> Sobre a questão do método e a construção de um objeto científico do conhecimento, com outra perspectiva teórica, ver CARDOSO, Miriam L. O mito do método. Boletim Carioca de Geografia, Rio de Janeiro (25):61-100, 1976.

<sup>7</sup> "Cabe notar que o relacionamento pensamento-objeto não é feito fundamentalmente a partir de cada ser pensante individual e específico, mas está baseado na explicação parcial concretamente aceita pela sociedade ou pelo grupo social, conforme ela é assimilada pelo sujeito, tendo importância particular a sua posição particular dentro dela ou dele". Idem, p. 64. Para uma discussão do real, a partir de uma noção de interpretação, ver GEERTZ, Clifford, *op.cit.*

<sup>8</sup> Sobre a amostra qualitativa, ver MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não-direta em sociologia. In: THOLLENT, Michel. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. São Paulo, Polis, 1980. p.191-212.

representação que têm de si mesmas sobre seu trabalho e a organização do trabalho pedagógico — aspectos que foram evidenciados durante o Estudo Piloto.<sup>9</sup>

Se concordarmos com G. Velho que a **estrutura social** “não é homogênea em si mesma mas deve ser uma forma de representar a ação social de atores diferentes e ‘desigualmente’ situados no processo social”, escolas desigualmente situadas nesse processo, supõem diferenças significativas no comportamento de seus atores.<sup>10</sup>

Com relação aos professores escolhidos para entrevista, também constituídos em uma amostra qualitativa, intencional, a seleção obedeceu aos critérios de sexo, idade, ano de formação, disciplina que leciona (núcleo comum ou profissionalizante) e tempo de trabalho na escola. Entrevistamos 49 professores em função docente e 26 outros em funções técnico-administrativas, além de alunos e serventes.<sup>11</sup>

Como técnicas de trabalho de campo utilizamos a observação participante e a entrevista semi-diretiva, a partir das quais construímos a etnografia de cada escola visitada, incluindo dois colégios públicos e dois colégios particulares, situados em áreas sócio-econômicas diversas e contrastantes. Em síntese, as escolas que constituíram o objeto de trabalho têm os seguintes traços distintivos:

- I) Colégio Brandão — público, tem espaço e ótimas instalações físicas, corpo docente estável e experiente, e disciplina rígida. A administração é “forte”. Seu projeto educativo é definido com a participação dos professores e tem em vista transformar os alunos, em sua maioria de baixa renda e baixo nível sócio-econômico, em bons professores primários, através do conhecimento e da modelagem de comportamento.
- II) Colégio Coimbra — público, localizado na periferia do Rio de Janeiro, em bairro afastado, funciona num prédio em precárias condições de conservação. Sua clientela é pobre, “difícil”, agressiva. A questão crucial é a manutenção da disciplina; as divergências internas são claras e não formais; a luta maior é pela organização cotidiana, disciplinar e pedagógica, e o exercício do magistério está carregado de altruísmo em relação ao aluno, e do sentimento de desvalorização do professor.

<sup>9</sup> Conforme informações obtidas junto ao Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de 1º e 2º Grau e ao Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro, há diferenças significativas entre as redes pública e particular quanto à clientela, ao valor das mensalidades cobradas, pela qualificação e experiência dos professores e pelos recursos de ensino. Há ainda diferenças reconhecidas dentro de cada uma das redes dependendo de sua localização na zona sul ou áreas periféricas. Além disso, os dados da pesquisa da CESGRANRIO são bastante significativos quanto à caracterização do universo das escolas de 2º grau sob o ponto de vista que estamos considerando. Assim, existem na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, 5,8 vezes mais escolas públicas que particulares, ao passo que nas regiões mais pobres como a Baixada Fluminense, Niterói e São Gonçalo, a relação se inverte. Há, nestas regiões, respectivamente, 11,6 e 8,1 vezes mais escolas particulares do que públicas. Fundação CESGRANRIO, Vestibular: Diagnóstico do Sistema Escolar. Convênio FINEP nº B-40/79/148/00/00. Relatório Preliminar.

<sup>10</sup> VELHO, Gilberto. O estudo do comportamento desviante: a contribuição da antropologia social. In: ———. Desvio e divergência — uma crítica da patologia social. Rio de Janeiro, Zahar, 1974. p.21.

<sup>11</sup> A amostra não pretende ser representativa do universo das escolas de 2º grau do Rio de Janeiro. Esclarecemos que, para garantir o anonimato das instituições e das pessoas entrevistadas, os nomes das escolas aqui utilizadas são fictícios.

- 
- III) Colégio André – particular, é um tradicional colégio confessional situado na zona sul da cidade; bem localizado e com amplas e confortáveis instalações. A Direção tem um projeto humanístico de educação e a preocupação com os problemas sociais. O colégio tem a utilização mais abrangente do espaço pela comunidade e todo um aparato de registro, caracterização, classificação e avaliação da trajetória escolar do aluno que provém dos estratos sócio-econômicos médios e altos.
- IV) Colégio Dias – particular, localiza-se num bairro da periferia da cidade e caracteriza-se como uma bem sucedida atividade empresarial. As atividades de ensino visam reter o aluno, e o professor é o instrumento desse processo. A instabilidade no emprego é grande, os professores ganham pelo piso salarial, e sua permanência depende menos de sua competência e mais da habilidade na articulação do seu papel, que enfatiza a necessidade de manter boa relação com os alunos e com a Direção.

Os relatos particulares das escolas guardam na sua constituição as especificidades dos projetos, papéis e representações dos professores de cada instituição, assim como contém a marca da subjetividade de cada pesquisador que com eles se envolveu na tentativa de desvendar essa realidade complexa que constitui o objeto social.

Estes procedimentos chamam a atenção para o problema metodológico próprio à investigação social, o fato das condições de pesquisa constituírem uma variável complexa e importante para os resultados da investigação. Quanto mais intensa é a participação do pesquisador dentro do grupo de estudo, mais ricos serão seus dados. Por outro lado, maior é seu risco de envolvimento. Daí a importância do pesquisador explicitar a teoria que o informa e o relato de todas as etapas da atividade, de forma que se possa avaliar a influência das operações que empregou para obter seus “dados” e para decidir o que seria e o que não seria considerado como “dados” do cientista ou “dados” do senso comum.<sup>12</sup>

Esta situação de pesquisa em campo é definida como observação participante, isto é, um processo pelo qual se mantém a presença do observador em uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica, sendo o investigador parte do contexto sob observação, modificando e sendo modificado por ele.<sup>13</sup>

Cicourel sugere finalmente que, na pesquisa de campo, a observação participante e as entrevistas deveriam ser idealmente complementares, pois a participação intensiva, ao mesmo tempo que restringe a padronização que as entrevistas permitem, dá uma visão mais íntima do processo social.

A questão de levar em conta as condições de interação que produziram os dados da pesquisa torna-se vital, também, para diminuir os riscos da ilusão de uma visão “objetiva”, tão cara a um certo positivismo que perdura nas ciências sociais.

A partir do relato que produzimos sobre cada escola, tentamos operar a “teorização do vivido”. Dele, retiramos os temas, os traços reiterados, os projetos, as queixas, as reivindicações a direitos negados, a representação dos papéis, a afirmação da identidade

---

<sup>12</sup> CICOUREL, Aaron. Teoria e método em pesquisa de campo. In: GUIMARÃES, Alba Z. *Desvendando máscaras sociais*. Rio de Janeiro, Liv. F. Alves, 1975. p.18.

<sup>13</sup> Definição de SCHWARTZ & SCHWARTZ, citado por CICOUREL, op. cit., p.89.

---

almejada, a "manipulação" da situação de pesquisa, o jogo tenso e desconfiado do confronto dos atores – sujeito pesquisador e sujeito pesquisado.

### Em busca da teorização do vivido

A realidade não se entrega de maneira imediata ao pesquisador. É um custoso processo de aproximação ao "final" do qual conseguimos um pouco mais de compreensão do nosso universo de estudo. Em relação ao professor de 2<sup>o</sup> grau e ao seu cotidiano escolar podemos salientar os seguintes resultados principais:

O trabalho de campo levou-nos a perceber a existência, em cada escola visitada, de regiões de fachada e de bastidores. As possibilidades de acesso dos pesquisadores às instituições foram então definidas de acordo com a função mais ou menos pública ou mais ou menos íntima de certos espaços nesses contextos.

A sala de aula, região de fachada para os alunos, configurou-se como região de bastidores para o pesquisador, resguardada que foi de sua possível interferência observadora. Do mesmo modo, certos eventos como reuniões gerais de professores e os Conselhos de Classe revelaram-se áreas de acesso difícil e até mesmo impossível, dadas as características de situação coletiva menos sujeita ao controle de desfecho.

As diferentes configurações criadas ao nível das alternâncias de regiões e de sua manipulação nas diferentes instituições, levaram-nos a encará-las como palco de dramatização de projetos institucionais e pessoais que aí tomam forma e ganham sentido, a apreender como o professor interioriza o papel docente, além de alguns outros aspectos sobre suas condições de trabalho, conforme passaremos a apresentar:

### Os projetos institucionais

Os projetos institucionais constituem expressões simbólicas e estão diretamente ligados à história, à estrutura e ao funcionamento das escolas visitadas. Todos estes componentes compreendem um campo de possibilidades dentro do qual certos temas são considerados os mais importantes e certos tipos de atitudes e comportamentos são ou não legitimados, com os desdobramentos daí decorrentes (sanção aprovativa ou punitiva em diferentes graduações).

Eles se exprimem publicamente e são divulgados dentro das escolas através de cartazes, palestras, frases pintadas pelas paredes, boletins de circulação interna e externa e diversos eventos. Não se encontram cristalizados, pelo contrário, estão sujeitos à ação de novos atores e à mudanças profundas ou a simples rearranjos de acordo com circunstâncias específicas. Os projetos institucionais que tiveram oportunidade de conhecer incorporam o interesse de determinados grupos ou de determinadas pessoas dentro das escolas visitadas.

Enquanto no Colégio Dias, particular, e no Colégio Brandão, público, o projeto institucional é a configuração dos projetos individuais de seus diretores, no Colégio André, particular, há uma subordinação do projeto institucional aos objetivos da Igreja Metodista. É dentro desta instituição que, com clareza, pôde ser visualizada uma disputa entre a proposta humanista-crítica e a proposta humanista-liberal. Este fato evidencia não só os efeitos da luta hegemônica dentro da própria instituição, mas também o caráter não monolítico que um projeto pode ter ao conviver com outros projetos em diferentes graus de desenvolvimento e complexidade, alguns não muito claramente percebidos, outros manifestos e divulgados.

---

No Colégio Coimbra, público, devido à ausência de uma liderança que gerencie dissidências e conflitos, não conseguimos perceber propriamente a existência de um projeto pedagógico e sim, de propostas de trabalho. Os graves problemas de organização e de sobrevivência da própria instituição provocaram a emergência de uma preocupação constante com a socialização e a convivência. Estas metas não corporificam propriamente um projeto, na medida em que não foi percebida dentro da instituição uma liderança efetiva que procure realizá-las, nem vias concretas de sua canalização. Os conflitos e as dissidências permanecem, portanto, à flor da pele, explodindo pelos corredores, pátios e salas-de-aula numa afronta constante contra a aspiração permanente à disciplina.

O projeto explícito do Colégio Dias é o da opção pela qualidade de ensino. Seu sentido é definido pelo lucro empresarial, isto é, o retorno financeiro deve ser sempre compensado e aumentar o prestígio da instituição. Aí está contida, portanto, a tônica dessa opção de qualidade que prima pela apresentação de uma infra-estrutura sofisticada num contexto modesto, pelo destaque às competições esportivas e às festividades, pela oportunidade de excursões e desfiles, pelos convênios com instituições médicas e culturais. Estas estratégias procuram criar um “ambiente estimulante”.

Se no Colégio Dias o projeto é marcado pelo caráter empresarial, o mesmo não ocorre no Colégio Brandão, que se define pela imposição de um modelo pedagógico-moral, a formação de professores. Tal como pudemos apreender no cotidiano escolar, o Colégio Brandão tem atualmente dois pólos conflitantes no seu projeto educativo: uma educação da melhor qualidade (ou de elite, como muitos professores admitem) e um alunado basicamente “carente” de condições sócio-econômicas e cognitivas para a consecução desse projeto. Este é, talvez, o ponto mais crítico do trabalho educativo.

A opção pela seleção dos mais pobres, a despeito do nível de conhecimento demonstrado pelos candidatos na prova de seleção, se levada no sentido estrito da medida, coloca em perigo o próprio projeto educativo. Salvo exceções, o baixo nível de desempenho dos “mais carentes” — que deveriam ter preferência no preenchimento das vagas — não corresponde à expectativa gerada pelo modelo de professor que o Colégio pretende formar. É possível supor que o espaço que a equipe tem para decidir sobre seus processos internos seja responsável pelas diferentes leituras que os professores manifestaram sobre a questão. Uns estariam propensos a uma solução chamada, (pelos seus opositores), “elitizante”, na qual predominaria a seleção segundo critérios de desempenho. Outros se consideram comprometidos com a qualidade do ensino, mas sem restringir a entrada dos “mais carentes”. Esse segundo grupo deixa entrever no seu interior formas diversas de conceber a solução para a problemática desses alunos. Se levarmos ainda em conta a comparação com os demais projetos, este último, corporificado na Escola Brandão, é o mais capaz de criar uma definição convincente, coerente e gratificante da realidade. Isto se revela não só pela sua capacidade de criar um universo de totalização da vida escolar, mas também pela sua habilidade em permitir a expansão de um sentimento de individualização dos atores, através da criação de um clima de intensa participação nas decisões da vida escolar.

Os conteúdos desses diferentes projetos e da proposta do Colégio Coimbra cumprem a função específica de estabelecer uma definição de realidade que deve se colocar em sintonia com as aspirações coletivas, além de identificar e fornecer um sentido às emoções e sentimentos individuais.

Apresentados os projetos institucionais do ponto de vista de sua caracterização mais geral e dos interesses dos grupos e das pessoas que os definem enquanto tal, vale apre-

---

sentar alguns projetos individuais e apreciar em que medida há um distanciamento ou uma aproximação entre ambos.

### Os projetos individuais

Os projetos individuais estão de alguma forma vinculados ao universo escolar e, mais que isso, ao contexto sócio-cultural que o envolve e que permite aos indivíduos, através de experiências próprias, lidarem com a já mencionada ambigüidade fragmentação-totalização.

Torna-se importante frisar que uma das características mais marcantes do grupo profissional estudado, seja nas escolas públicas ou particulares, é o seu deslocamento de uma escola para outra. Esta experiência é percebida como a transição entre "mundos diferentes", isto é, a imersão em diferentes definições da realidade, uma vez que em cada escola as relações sociais construídas apresentam peculiaridades próprias. A constante exposição do professor a experiências diversificadas dentro do seu contexto profissional cria condições para aguçar a percepção da singularidade da sua individualidade. Este dado parece explicar, em parte, por que os professores nas escolas visitadas não se consideram integrantes de um grupo profissional. Quando levantamos a questão da participação dos professores em associações profissionais, associações de bairros e sindicatos, verificamos que ela é mínima ou, na grande maioria dos casos, inexistente. Os professores entrevistados não se colocam esta possibilidade de participação como uma forma de ação para transformação das suas condições de vida e de trabalho.

Nas escolas particulares, a maioria dos professores entrevistados não deu preferência ao magistério como projeto profissional, declarando que a escolha constituiu uma opção forçada diante de determinadas contingências. Comparando-se ambas as escolas, a rejeição do magistério enquanto projeto e a tentativa de abandono são mais acentuadas onde as condições de trabalho são mais difíceis, os salários mais baixos e a instabilidade maior. É o caso do Colégio Dias.

No Colégio André, apesar dos professores nem sempre concordarem com a expectativa que os projetos humanista-crítico e humanista-liberal geram sobre sua atuação, há uma margem de congruência que aproxima projetos institucionais e individuais, na medida em que o trabalho do professor é não só necessário, mas valorizado, quer dentro de uma proposta como de outra. É o que explica a tentativa de conversão que sofre o professor na direção do projeto humanista-liberal ou humanista-crítico.

Para os professores das escolas particulares visitadas a opção pelo magistério e a permanência nele apresentou-se como uma alternativa de escape diante da exigência de conciliar trabalho e estudo, bem como constituiu a melhor escolha possível dentro de limitadas chances de acesso a carreiras mais prestigiadas socialmente, tendo em vista a origem familiar humilde que marca suas trajetórias de vida. *O magistério apresenta-se, assim, como uma alternativa de escape diante de tantas dificuldades.* Apesar de ter constituído a melhor escolha entre opções tão limitadas e de representar para a maioria dos professores entrevistados, *provenientes dos estratos mais pobres, uma chance de ascensão social, ele continua sendo rejeitado como projeto, principalmente pelos professores da escola particular de subúrbio.* A continuidade dessa rejeição do magistério enquanto projeto pode ser explicada em boa parte pelo aviltamento salarial e a instabilidade no emprego. De fato, no Colégio Dias, vários professores preferem localizar seus projetos fora do magistério.

---

É possível dizer que o projeto institucional do Colégio Dias, tendo como objetivo o lucro e deixando de lado o oferecimento de melhores condições de trabalho para o docente, contribui enormemente para a emergência de projetos individuais de abandono do magistério. Importante salientar, também, que são professores homens que estão formulando esses novos projetos. Em alguns casos, percebemos claramente que as responsabilidades familiares estavam funcionando como elemento de pressão, ao lado do desestímulo do ambiente escolar para a busca de novas alternativas.

Na escola particular da zona sul a rejeição ao magistério não é tão acentuada, pois nove entre os dez professores entrevistados pretendem continuar na profissão. Embora apenas um tenha mostrado plena identificação com seu papel, e os demais encarado a possibilidade de transformar o magistério em ocupação complementar, a sua relativa aceitação, malgrado a ameaça potencial de demissão e os baixos salários, se deve, ao nosso ver, às melhores condições de trabalho que esta escola oferece.

A situação específica dos professores do Colégio André vem nos alertar para o fato de que é preciso levar em conta não somente *o peso da classe de origem de quem define seu projeto, mas também confrontá-lo com o peso de outras dimensões da vida social* (contato com outros grupos de pessoas, diferentes situações de trabalho, etc. . .) às quais os professores estão sujeitos em suas trajetórias particulares.

Há uma aproximação bastante sensível entre a situação vivida pelos professores do Colégio Coimbra, público, e a do Colégio Dias, particular, no que diz respeito ao quadro de origem sócio-econômica e ao caráter de projetos de opção e permanência no magistério. Já no Colégio Brandão, público, o projeto de permanência no magistério se assemelha mais às condições já descritas no Colégio André, particular. Apesar das restrições à desvalorização do magistério e à diferença de nível sócio-econômico das clientela, em ambos os colégios, os professores encontram espaço para desempenhar a profissão com certo nível de satisfação.

### Aprendendo a ser professor

Com relação à interiorização do papel docente, alguns aspectos parecem de fundamental importância, tanto para os professores das escolas públicas quanto das particulares.

O primeiro modelo de professor, na área de docência escolhida, foi obtido no contato com professores de ensino médio quando os docentes entrevistados eram ainda estudantes. Vale ressaltar, no caso específico do Colégio Brandão, a importância dos modelos de professor presentes nas famílias dos entrevistados.

Um aspecto de ambiguidade que parece emergir no discurso desses professores é a valorização/desvalorização presente no curso de formação e no exercício da profissão, criando uma imagem controvertida da própria carreira.

A experiência profissional suplanta o curso de formação como agência de aprendizagem de um papel. Os cursos superiores são sempre apontados como ineficazes e incompletos na sua função, eles “não preparam para a prática”; até o antigo Curso Normal, que era considerado uma “formação de elite”, é incompatível com a realidade das escolas de subúrbio.

A descrença no curso superior parece denunciar que ele não tem funcionado, como seria o seu objetivo, como uma estrutura de plausibilidade capaz de fornecer conteúdo aos papéis que indivíduos devem aprender para sobreviverem na vida adulta. Pelo contrário, o curso é vivido como um hiato vazio de significado para o sujeito, mas exigido

---

socialmente a fim de ingressar na real estrutura do mundo de trabalho e nela desempenhar determinados papéis. Essa sensação de esvaziamento é extremamente acentuada nos professores domados depois de 1970.<sup>14</sup>

Na aprendizagem do papel docente, destacam-se ainda os seguintes aspectos apreendidos pelo pesquisador a partir das representações dos entrevistados e da observação desenvolvida no cenário das instituições:<sup>15</sup>

- a) a importância do tempo de magistério aliado a certas características psicológicas, como certa dose de segurança pessoal, autonomia, curiosidade, assim como insatisfação com relação aos conteúdos que domina e sensibilidade para as dificuldades de aprendizagem do estudante;
- b) a aprendizagem de normas de conduta que fazem parte das regras "semi-conscientes" de "bom convívio" dentro do contexto de trabalho, e que incluem uma série de hábitos de linguagem, atitudes, maneiras de vestir e portar-se, bem como a habilidade de discernir o momento e o interlocutor adequado para o exercício da crítica em geral;
- c) a manipulação entre o papel "ideal" e o papel "real" como fruto da contradição entre as exigências institucionais e as exigências das relações sociais efetivamente estabelecidas, tanto na agência de formação quanto na agência de exercício profissional.

Chamamos a atenção para o fato de que a maior valorização da experiência profissional na prática docente parece denunciar o esvaziamento da escola de 3<sup>o</sup> grau na sua tarefa de preparação para o exercício do trabalho. Isto nos alerta não só para a necessidade de estudos sobre o contexto de trabalho do professor, mas também para a importância de repensar a questão das estratégias de capacitação profissional, no sentido de prepará-lo tecnicamente e politicamente para a sua função.

### Considerações finais

Gostaríamos, ainda, de colocar em relevo outros aspectos importantes que a nossa pesquisa revelou, dentro da problemática de análise das condições de trabalho do professor de segundo grau, quer estas se refiram à própria escola na qual atua, ou à sua inserção na categoria profissional e na sociedade de um modo geral.

Obtivemos suficientes indicações para compreender que o qualificativo público e particular é, na maioria das vezes, um rótulo homogeneizador que pouco contribui para mostrar aonde estão efetivamente as diferenças internas de cada rede escolar. É possível que a organização centralizada do sistema escolar em níveis nacional, estadual, re-

---

<sup>14</sup> Esse fato nos remete a Goffman, quando observa que as universidades e outras agências corporativas parecem se alimentar da "retórica do treinamento" com a finalidade de inculcar no futuro profissional a imagem de que ele é alguém reconstituído pela experiência da aprendizagem, portanto, diferente dos outros homens. Neste sentido o mais importante seria a aprendizagem da aparência do papel e não a capacidade de ação efetiva. GOFFMAN, Erving, op. cit., p.50-1.

<sup>15</sup> Segundo o mesmo autor, a noção de representação envolve não apenas os símbolos verbais, as formas tradicionais de comunicação, mas também toda uma ampla gama de ações, de gestos e expressões com que o sujeito impressiona os outros durante uma interação. Idem, p.25-75.

---

gional e municipal e em redes pública e particular, concorra para o desenvolvimento de uma linguagem sistêmica e para uma visão abrangente dos fenômenos educacionais. O que teria o efeito, senão de eliminar as diferenças, pelo menos de obscurecer os aspectos e interesses particulares das instituições. Certamente aí também têm apoio as reformas “legalistas” a que o sistema escolar tem sido submetido no Brasil. Por outro lado, esse fato evidencia a tradicional priorização dos interesses educacionais do Estado no controle da educação.

A grande diferenciação dos contextos institucionais obrigou-nos a construir uma nova noção de perfil profissional. Em vez do sentido de contorno, da definição de uma silhueta nítida, ganhamos consciência de uma construção multi-facetada, resultante de “n” interações, de histórias e projetos de vida particulares que convivem com um projeto mais amplo, mais ou menos nitidamente elaborado, explicitado e assumido: o projeto institucional.

Merece também atenção a condição de desvalorização do papel docente, sentimento comum — apesar de nuances distintas em cada escola visitada, como já foi visto — a todos os professores entrevistados. A desvalorização do papel docente é produzida socialmente. Basta lembrar que, na sociedade brasileira, autoritária, o poder de certos atores sociais nas últimas décadas foi reforçado, como é o caso do guarda-de-trânsito, do síndico, do policial. O mesmo não aconteceu com o professor, apesar de ser tradicionalmente visto como autoritário e repressivo. Paradoxalmente, dentro de uma sociedade repressora, o professor não foi valorizado como um agente ativo do sistema, nem sobre este questionável ponto de vista. Ao contrário, o lado passivo do seu papel foi reforçado.

A desvalorização do professor faz parte de um amplo processo que envolve pessoas, instituições e se manifesta em situações específicas. São identificados como agentes de desvalorização os empregadores, os coordenadores, os próprios colegas de trabalho e até os alunos, “plataéia desrespeitosa”, sempre disposta a desafiá-lo, criticá-lo, apanhá-lo nas suas falhas e deficiências. As principais instituições de desvalorização são as escolas superiores particulares, e as situações específicas dizem respeito ao grande número de profissionais no mercado e à ausência de uma política de emprego e de carreira. As escolas superiores particulares são consideradas fontes de desvalorização do professor pela discriminação que a direção das escolas de 2<sup>o</sup> grau exerce na seleção dos professores provenientes de algumas dessas instituições e pelo menor valor conferido ao diploma de uma faculdade particular, quando comparado aos diplomas expedidos pelas instituições públicas de ensino superior. Para exercer-se como agente da tradição e da norma o professor precisa estabelecer uma negociação permanente pelo resgate do seu papel ou por condições decentes de trabalho.

Cabe, ainda, uma palavra sobre o compromisso político do docente em seu cotidiano, tal como a pudemos perceber a partir da investigação em campo. O depoimento de muitos professores revela sua incapacidade de fornecer uma visão crítica da realidade ao aluno porque eles também não a têm, uma vez que, debatendo-se no esforço de ajustar seu papel à realidade imediata da escola, perdem a dimensão social mais ampla da sua atuação. Eles próprios têm uma visão restrita da realidade social. Tornam-se, então, amargos diante do sentimento de impotência e assumem um papel altruísta ou cínico da sua realidade, vale dizer, omitem-se ou pilheriam.

O “corre daqui prá lá” esgota o profissional, que deve reelaborar seu papel em diferentes universos escolares. Esta característica pertinente ao trabalho docente não lhe propicia o desejo nem a oportunidade de assumir outras responsabilidades, além de sua sala de aula. Parece que, nesse mundo sufocante, o máximo que ele vê é o seu con-

---

fronto com os supervisores e orientadores educacionais. Pudemos notar o intenso conflito interno nas instituições visitadas, o que denuncia a luta pela definição de papéis e espaços de interferência. Revela, também, o medo. O professor se defende da crítica à sua própria atuação como docente, em relação aos seus pares, em nome da **autonomia**, em relação aos seus alunos, em nome da sua **imaturidade**.

Identificamos, também, a relação por vezes ambígua entre valorização do conteúdo, finalidade do curso de segundo grau, e performance do aluno. Para os professores das escolas particulares, o ponto de referência, no que diz respeito à valorização do conteúdo, é o exame vestibular. Como parâmetro imposto de fora, ele regula as expectativas dos professores com relação aos alunos. O docente se predispõe a “investir” nos alunos destinados ao “êxito”, deixando de lado aqueles “destinados ao fracasso”.

Os professores das escolas públicas não sabem como lidar com os alunos de condições sócio-econômicas precárias, de duvidosa escolarização básica, que, apesar de estarem no 2º grau, “não sabem ler e escrever”. No entanto, a dificuldade com a palavra escrita não é exclusiva das escolas públicas; nas escolas particulares ela foi apontada por professores de todas as disciplinas. Se nestas últimas, a solução é colocada dentro de uma visão individualista (cada um deve auto-aperfeiçoar-se, de acordo com sua capacidade), na escola pública, a solução coloca em questão, explicitamente, a discriminação social da instituição escolar e ganha nuances diferentes nas duas instituições visitadas. Na escola pública do centro da cidade, os alunos pobres, denominados “carentes”, não correspondem às expectativas do projeto educativo elitista da instituição. Na escola pública da periferia, as dificuldades de aprendizagem são vistas como fatalidade e são deslocadas para um segundo plano, ante os problemas de socialização e convivência.

As consequências que se podem extrair destas instituições públicas são bastante controvertidas. Enquanto a primeira questiona o critério de carência instituído para as escolas públicas e tenta não só criar um movimento para selecionar os alunos pelo critério de desempenho e, secundariamente, pela carência sócio-econômica, mas também para transformar-se numa escola experimental — quem sabe afastando o aluno pobre do seu projeto e abrindo-se para uma classe média cada vez mais empobrecida em tempos de crise —, a segunda sequer apresenta uma proposta para o enfrentamento da questão, e por isto dá prioridade à socialização e à convivência.

Percebemos, por outro lado, que a função classificadora da escola de 2º grau ficou bastante evidente pela preocupação geral com a avaliação. Numa das escolas particulares visitadas, ficou bastante explícito como todo o trabalho pedagógico é organizado em função da avaliação. Na primeira das escolas públicas arroladas neste artigo, onde os professores se percebem participando das decisões fundamentais do trabalho escolar, aparece, com insistência, a preocupação com o sistema de avaliação adotado, com a atuação do conselho de classe, bem como com o uso da avaliação de objetivos comportamentais e, principalmente, com a discrepância entre os objetivos da avaliação escolar e as necessidades reais da vida do aluno.

Acrescentaríamos ainda que, apenas na escola cujos sentimentos de afirmação e valorização do trabalho pedagógico se fizeram presentes, e na qual são evidentes as propostas de institucionalização de um caráter experimental, se abriu espaço para uma reavaliação da prática docente de 2º grau a partir da pesquisa que aqui relatamos. Acreditamos que ela tenha contribuído, pelo menos, para levantar o debate sobre uma questão importante em termos da escola pública na atualidade: como manter o aluno pobre na escola e dar-lhe um ensino de qualidade? Esperamos também que este esforço de reflexão sobre o professor de 2º grau possa contribuir para o auto-reconhecimento de

---

uma imagem tantas vezes idealizada e ao mesmo tempo obscurecida do significado de seu caráter profissional.

Finalizando, queremos enfatizar o que consideramos como implicações fundamentais deste processo de pesquisa. A primeira questão diz respeito ao acesso dos professores e dos técnicos educacionais ao produto final e às discussões posteriores que possam ser levadas a efeito em torno de trabalhos similares a este, ou seja, que analisam a prática profissional dos docentes, as condições de ensino nas escolas, e que verificam, no cotidiano, como se explicitam as relações da escola com o contexto econômico-social e político do País. A segunda se refere à inserção do professor numa categoria profissional. É preciso lembrar que, quando ele reclama da sua desvalorização, dos baixos níveis salariais, das condições precárias de trabalho, ele se coloca ao lado de outros trabalhadores na reivindicação e na tentativa da criação de novos direitos. Cabe lembrar a ambigüidade do papel docente. Afinal, o professor não se sente mais como alguém integrante da elite e também não se identifica como um trabalhador. Na terceira questão, a pesquisa indica que a atuação do professor está intrinsecamente ligada ao projeto institucional, isto é, quando a escola, dentro do seu projeto, valoriza o professor, como profissional e lhe permite melhorar o seu desempenho, ela coloca em ação um mecanismo de ruptura do círculo vicioso que apresenta como intransponíveis as dificuldades inerentes ao seu papel e às condições do ensino de um modo geral. Com isso queremos enfatizar a importância do projeto institucional no resgate da valorização social do professor e no seu papel mediador entre o profissional e as políticas oficiais de educação, abrindo espaços para a discussão dessas políticas e a re-invenção do próprio trabalho docente.

### Referências Bibliográficas

- ASSMANN, Hugo. Os trilateralistas sugerem uma chave de leitura para este livro: o terceiro mundo visto como ameaça. In: ASSMANN, Hugo, ed. *A trilateral; nova fase do capitalismo mundial*. Petrópolis, Vozes, 1979.
- BECKER, Howard S. *Los extraños – sociología de la desviación*. Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1971.
- BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. 4.ed. Petrópolis, Vozes, 1975.
- CARDOSO, Míriam L. O mito do método. *Boletim Carioca de Geografia*, Rio de Janeiro (25):61-100, 1976.
- CICOUREL, Aaron. Teoria de campo e método de pesquisa de campo. In: GUIMARÃES, Alba Zaluar, org. *Desvendando máscaras sociais*. Rio de Janeiro, Liv. F. Alves, 1980.
- CHAUI, Marilena. Saber x Poder – em busca do espaço da reflexão. *Revista do Centro Unificado Profissional – CUP*, Rio de Janeiro (1):5-11, s/d.
- FOOTE-WHITE, William. Treinando a observação participante. In: GUIMARÃES, Alba Zaluar, org. *Desvendando máscaras sociais*. Rio de Janeiro, Liv. F. Alves, 1980.
- FUNDAÇÃO CESGRANRIO. *Vestibular: diagnóstico do sistema escolar*. Rio de Janeiro, s.d.

- 
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- GOFFMAN, Erving. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Amorrortu, 1959.
- GUIMARÃES, Alba Zaluar, org. *Desvendando máscaras sociais*. Rio de Janeiro, Liv. F. Alves, 1975.
- MATTA, Roberto da. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro, Vozes, 1981.
- . *Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a noção do "eu"*. In: *Sociologia e antropologia*. São Paulo, EDUSP, 1974.
- MELLO, Guiomar N. de. *Magistério de 1º grau; da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez, 1982.
- MICHELAT, Guy. *Sobre a utilização da entrevista não diretiva em sociologia*. In: THIOLENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo, Polis, 1980.
- THIOLENT, M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo, Polis, 1980.
- VELHO, Gilberto. *Projeto, emoção e orientação em sociedade complexas*. In: *Individualismo e cultura*. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- . *Observando o familiar*. In: *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- . *Desvio e divergência; uma crítica da patologia social*. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.

Recebido em 2 de outubro de 1985

Maria Aparecida Ciavatta Franco é Mestre em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas (IESAE/FGV).

Clarice Nunes é Mestre em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas (IESAE/FGV).

Hélio R. S. Silva é Mestre em Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (Museu Nacional).

† Sandra Camarão

---

*This research was developed within the period 1982-83, through intensive field work, interviews and observation among teachers and other public and private senior high school members, in Rio de Janeiro. The necessity of revealing the everyday school life made the group to search for an explanation on how the teacher lives and feels "the school game rules" and his own role in relation to the institutional group and to society as a whole. As according to the basic hypothesis of the project, teachers would have particular characteristics related to the year of graduation, being it before or after the reforms of the university and of the junior and senior high school. The contact with the teachers graduated during one or the other period, in each of the investigated schools, didn't permit us to perceive significant differences in the professional performance caused by the distinction before or after the reforms. Nevertheless, some distinction became explicit as the result of the relations between institutional and individual projects, involving teachers graduated before as well as after 1970.*

---

*Cette recherche a été réalisée le 1982-83, au moyen d'un travail sur le terrain intensif, d'interview et d'observation chez les professeurs et les autres membres d'écoles de 2<sup>ème</sup> cycle publiques et privées du Rio de Janeiro. Le besoin de dévoiler le quotidien scolaire a porté l'équipe à chercher de découvrir et d'expliquer comment le professeur vit et s'aperçoit des "règles du jeu scolaire" et son rôle devant le groupe institutionnel et la société au sens plus large. Selon l'hypothèse fondamentale, les professeurs devaient avoir caractéristiques bien précises selon l'année de conclusion de leurs cours (avant ou après les réformes universitaires et de l'enseignement de 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> degrés). Le contact avec les professeurs pendant l'une ou l'autre période dans le contexte de chacune des écoles soumises à l'investigation, n'a pas permis d'apercevoir les différences expresses dans l'action professionnelle provoquée par la distinction avant ou après les réformes. Pourtant, quelques distinctions se sont explicitées comme résultat des rapports entre les projets institutionnels et individuels, comprenant les professeurs qui avaient conclu leurs cours avant aussi comme après 1970.*

*Esta investigación ha sido realizada en el periodo 1982-83, por medio de un trabajo de campo intensivo, de entrevistas y de observación participante junto a maestros y otros miembros de escuelas de enseñanza media, en Rio de Janeiro. La necesidad de desvendar el cotidiano de las escuelas nos ha impuesto la necesidad de descubrir y explicar como el maestro vive y percibe "las reglas del juego escolar", de su papel delante del grupo institucional y delante de la sociedad. Llevandose en cuenta la hipótesis básica del proyecto, los maestros presentarían características propias de acuerdo con el año en que hubieran tomado su grado del nivel superior, antes o después de la reforma universitaria y de la reforma de la enseñanza primaria y secundaria. El contacto con los maestros graduados en uno o en otro periodo, en el contexto de cada una de las escuelas investigadas, no nos permitió percibir diferencias significativas en la actuación profesional, como consecuencia de la distinción de la graduación antes o después de las reformas de la enseñanza. Algunas distinciones se tornaran perceptibles pero, como resultado de la relación entre los proyectos institucionales e individuales, incluyéndose tanto los maestros graduados antes como después de 1970.*

# Administração e trabalho na escola: a questão do controle

Maria Cecília Sanches Teixeira  
Universidade de São Paulo

*O objetivo deste artigo é discutir a organização do trabalho na escola a partir de uma análise crítica da racionalização e da teoria de relações humanas como formas de controle. Procura mostrar a inadequação dos modelos de administração considerados válidos para as organizações produtivas à administração da escola. Procura também mostrar a possibilidade de se propor formas alternativas de administração da escola a partir da constatação de que, apesar da estrutura altamente burocratizada dos sistemas de ensino, existe um espaço de ação que permite ao diretor e aos professores a reintegração do trabalho na escola por meio de uma ação cooperativa e participativa.*

## Controle e racionalização do trabalho

“Como um cavaleiro que utiliza rédeas, bridão, esporas, cenoura, chicote e adestramento desde o nascimento para impor sua vontade ao animal, o capitalista empenha-se, através da gerência (management), em controlar.”

Harry Braverman

O objetivo da racionalização do trabalho é o aperfeiçoamento do processo de produção, e consiste na utilização da ciência não só para a criação e implementação de novas tecnologias e máquinas que incrementem a produção, como também para a criação de novas formas de se organizar o trabalho e de métodos que visem adaptar a elas o trabalhador.

Para Simone Weil houve, pois, duas revoluções industriais: “*A primeira se define pela utilização científica da matéria inerte e das forças da natureza. A segunda se define pela utilização científica da matéria viva, isto é, dos homens*”.<sup>1</sup>

A introdução de métodos “racionais” de trabalho na empresa capitalista é de responsabilidade de Taylor, que iniciou no final do século XIX o que se convencionou chamar de “*organização científica do trabalho*”. Segundo Braverman, o seu objeto de trabalho não era “*. . . o trabalho em geral, mas a adaptação do trabalho e do trabalhador às necessidades do capital (. . .) Taylor ocupava-se dos fundamentos da organização dos processos de trabalho e do controle sobre eles*”.<sup>2</sup>

Continuando, diz Braverman que “*o controle foi o aspecto essencial de gerência através da sua história, mas com Taylor ele adquiriu dimensões sem precedentes (. . .)*

<sup>1</sup> WEILL, Simone. A condição operária e outros estudos sobre a opressão. Trad. Terezinha G. Langlada. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979. p.112.

<sup>2</sup> BRAVERMAN, Harry. Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX. Trad. de Nathanael C. Caixeiro. 3.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1981. p.83.

*Taylor elevou o conceito de controle a um plano inteiramente novo quando asseverou como uma necessidade absoluta para a gerência adequada a imposição ao trabalhador da maneira rigorosa pela qual o trabalho deve ser executado*".<sup>3</sup>

Com isso se produz uma divisão interna do processo de trabalho, que passa a ser concebido e planejado no escritório e executado na oficina. Assim, o trabalhador, já expropriado do produto do seu trabalho, acaba perdendo o controle sobre o processo, o que, se do ponto de vista da organização é muito mais "racional", do ponto de vista do trabalhador é "irracional" porque alienante e ultrajante.

Esta nova forma de organização do trabalho, ao tirar do trabalhador o controle sobre o mesmo, acaba por criar a necessidade de um novo tipo de trabalhador que passa a ser o planejador e o controlador do trabalho — o administrador. Surge, então, a administração e, conseqüentemente, a hierarquia na medida em que a própria administração também passa por um processo de divisão técnica do conteúdo do seu trabalho: planejamento, direção, coordenação, controle e avaliação. Tal divisão se faz tanto horizontal como verticalmente, aumentando enormemente o sistema administrativo da organização e criando uma camada intermediária que se interpõe entre o capitalista e o produtor. Estabelece-se, assim, a estrutura hierárquica, que é antes de mais nada uma estrutura de poder cuja manutenção é justificada por critérios técnicos de racionalidade e eficiência. Dessa forma, procura-se através de uma "ideologia da racionalidade" camuflar o verdadeiro objetivo da hierarquia que é um maior controle e, portanto, um maior poder sobre os trabalhadores.

Segundo Marglin " . . . os defensores do capitalismo estão profundamente convencidos de que a hierarquia é imprescindível".<sup>4</sup> O argumento invocado para se justificar a necessidade da hierarquia é a sua superioridade técnica. No entanto, o referido autor pretende mostrar que não foi por razões técnicas que se adotou esta forma de organização do trabalho que despojou os trabalhadores do controle do seu trabalho, e sim por razões econômicas, ou seja, para garantir ao capitalista uma fatia maior do bolo. O que estava em jogo não era eficácia e eficiência técnica, mas sim eficácia e eficiência econômica.

Porém, é importante lembrar que nem a divisão técnica do trabalho, nem a organização hierárquica dos sistemas produtivos, são criações do capitalismo. Estas já existiam, e a organização hierárquica apresentava na época pré-capitalista características diferentes. Para Marglin três são os aspectos que diferenciam a hierarquia pré-capitalista da capitalista:<sup>5</sup>

- no ápice e na base da hierarquia encontrava-se um produtor;
- a hierarquia era linear (não piramidal);
- o artesão vendia o seu produto diretamente no mercado e não o seu trabalho.

Percebe-se por estas características que as relações de trabalho fundavam-se em um controle do trabalhador sobre o seu trabalho, o que significava que muitos aspectos do trabalho, com ritmo e intensidade, escapavam do controle do capitalista. Para garantir maior produtividade e, portanto, maior acumulação de capital era necessário que o capitalista assumisse o controle sobre o trabalho e sobre o trabalhador, o que se fez através da reunião dos mesmos em um único local de trabalho. Ao se retirar do trabalhador

<sup>3</sup> Idem, *ibidem*, p. 86.

<sup>4</sup> MARGLIN, Stephen A. Origens e funções do parcelamento das tarefas. In: GORZ, André, org. *Crítica da divisão do trabalho*. São Paulo, Martins Fontes, 1980. p.39.

<sup>5</sup> Idem, *ibidem*, p.43.

esse controle, obrigando-o a executar o trabalho de acordo com o ritmo e intensidade impostos pela administração, o que se pretende é “disciplinar” o trabalhador para que este possa dar o máximo de si em benefício da organização. E o que é a disciplina senão uma forma de dominação? Segundo Foucault, as “disciplinas” são “. . . métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo que realizam a sujeição constante das suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade”.<sup>6</sup> Conforme este autor, processos disciplinares sempre existiram, só que no decorrer dos séculos XVII e XVIII as disciplinas se tornaram fórmulas gerais de dominação. Ele as considera, no entanto, diferentes da escravidão — que se funda numa relação de apropriação do corpo —, da domesticidade — que é uma relação de dominação constante, global, maciça, ilimitada e estabelecida sob a forma da vontade singular do patrão —, da vassalagem — que é uma relação de submissão altamente codificada e longínqua que se realiza menos sobre as operações do corpo que sobre o produto do trabalho — e do ascetismo (e das disciplinas do tipo monástico) — cuja função é mais a renúncia que o aumento da utilidade e que apesar de implicar obediência a outrem tem como objetivo aumentar o domínio de cada um sobre o seu próprio corpo. Continuando, diz Foucault que “o momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente ao aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas à formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil e inversamente (. . .). A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada”.<sup>7</sup>

E essa disciplina Foucault encontra não apenas no exército e na prisão, mas também na escola e na fábrica. À administração cabe então disciplinar o trabalhador.

Como se exerce então essa dominação, essa coerção disciplinar, ou seja, quais os instrumentos de que lança mão a administração para disciplinar os trabalhadores?

Ainda segundo Foucault, “o sucesso do poder disciplinar se deve, sem dúvida, ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e a sua combinação num procedimento que lhe é específico o exame”<sup>8</sup>. Assim é que as funções de vigilância, de inspeção, de avaliação de desempenho tornam-se importantes na organização. “. . . À medida que o aparelho de produção se torna mais importante e mais complexo, à medida que aumentam o número de operários e a divisão do trabalho, as tarefas de controle se fazem mais necessárias e mais difíceis. Vigiar torna-se então uma função definida, mas deve fazer parte integrante do processo de produção, deve duplicá-lo em todo o seu comprimento”.<sup>9</sup> Assim, a estrutura piramidal da organização é um aparelho inteiro que produz “poder”, um “poder” de controle e vigilância que permite à organização um controle total inclusive sobre aqueles cuja função é vigiar e controlar.

<sup>6</sup> FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir; história da violência nas prisões*. Trad. Lígia M.P. Vassalo. Petrópolis, Vozes, 1977. p.126.

<sup>7</sup> Idem, *ibidem*, p.127 (grifos meus).

<sup>8</sup> Idem, *ibidem*, p.153.

<sup>9</sup> Idem, *ibidem*, p.157.

---

Mas, essa dominação nem sempre é explicitada, ou melhor, ela é quase sempre camuflada e até justificada através da utilização da "ciência". Assim, baseando-se em falsos pressupostos de que a ciência e a técnica são neutras, procura-se justificar o aparecimento da divisão do trabalho e do controle como uma resposta às necessidades da produção e do próprio progresso da sociedade. Com isso, se oculta a verdadeira necessidade a que servem: a acumulação do capital.

Nesse sentido, pode-se dizer que as "teorias de administração", cujo desenvolvimento se verifica a partir de Taylor, têm um forte conteúdo ideológico na medida em que pressupõem e justificam formas de administração que atendem aos interesses da classe dominante num determinado momento. Segundo Tragtemberg, a teoria geral da administração "é ideológica na medida em que traz em si a ambigüidade básica do processo ideológico que consiste no seguinte: vincula-se ela às determinações sociais reais enquanto técnica (de trabalho industrial, administrativo, comercial) por mediação do trabalho; e afasta-se dessas determinações sociais reais, compondo-se num universo sistêmico organizado, refletindo deformadamente o real enquanto ideologia".<sup>10</sup>

Como as teorias se ajustam geralmente aos interesses da classe dominante, elas sofrem um processo contínuo de transformação. Assim, a teoria clássica de administração (Taylor e Fayol) é uma resposta às condições da sociedade e da indústria logo após a Revolução Industrial, quando a introdução das grandes máquinas e a acumulação do capital exigiam um grande controle dos trabalhadores e a adaptação destes às máquinas. Usavam-se então dois tipos de sanção para disciplinar o trabalhador: a coerção física e a recompensa (salário). Partindo de uma concepção de "homem econômico", a teoria clássica admitia que o único motivador do trabalhador era o salário e, portanto, propunha a remuneração por peça.

Mas, uma vez constatada a inoperância dos métodos repressivos, a teoria busca novas propostas de administração que passam a se utilizar de formas de controle que embora mais sutis, nem por isso são menos repressivas, formas que atuam não apenas sobre o corpo (já dominado pela máquina) mas sobre o psíquico também.

Era a escola de relações humanas que surgia numa época em que as ciências do comportamento começavam a se desenvolver propondo formas de modificação e controle do comportamento.

### As "relações humanas" como forma de controle

"A ciência é a última — e depois do trabalho a mais importante — propriedade social a converter-se num auxiliar do capital."

Harry Braverman

A teoria das "relações humanas" surgiu no final da década de 20 e início da década de 30, a partir das experiências de Elton Mayo, que buscavam determinar quais as variáveis ambientais que interferiam na produtividade. Uma série de condições econômicas, sociais e culturais favoreceram o seu aparecimento, sendo considerada por muitos au-

---

<sup>10</sup> TRAGTEMBERG, Maurício. Burocracia e ideologia. São Paulo, Ática, 1974. p.89.

tores como uma das respostas patronais ao sindicalismo operário que a essa época começava a se fortificar.<sup>11</sup>

Geralmente acredita-se que a teoria das relações humanas substituiu a teoria clássica, o que segundo Braverman não é verdade. Diz ele que *"A noção popular de que o taylorismo foi 'superado' por escolas posteriores de psicologia industrial ou 'relações humanas', que ele 'fracassou' (. . .) ou que está 'fora de moda' porque certas categorias tayloristas como chefia funcional ou seus esquemas de prêmio incentivado foram descartados por métodos mais requintados; tudo isso representa lamentável má interpretação da verdadeira dinâmica do desenvolvimento da gerência."*<sup>12</sup>

Braverman explica: *"Os sucessores de Taylor encontram-se na engenharia e projeto de trabalho e na alta administração enquanto que os sucessores de Munsterberg e Mayo acham-se nos departamentos de pessoal e escolas de psicologia e sociologia industrial. O trabalho em si é organizado de acordo com os princípios tayloristas, enquanto os departamentos de pessoal e acadêmicos têm-se ocupado com a seleção, adestramento, manipulação, pacificação e ajustamento da "mão-de-obra" para adaptá-la aos processos de trabalho assim organizados. O taylorismo domina o mundo da produção; os que praticam as "relações humanas" e a "psicologia industrial" são as turmas de manutenção da maquinaria humana."*<sup>13</sup>

Tais afirmações ilustram bem o caráter ideológico da teoria de relações humanas que, ao se valer de teorias e metodologias emprestadas, particularmente da psicologia, procura transmitir a impressão de que superou o taylorismo ao valorizar o *"lado humano"* da organização quando, na verdade, a manipulação e o controle do trabalhador é o seu verdadeiro objetivo. Não só o taylorismo não foi superado, como procura-se também empregar os mesmos princípios de *"racionalidade"* inclusive na administração de pessoal. A própria criação de um departamento de pessoal encarregado de recrutar, selecionar, treinar e avaliar o trabalhador, funções inerentes aos cargos de chefia e direção, decorre da fragmentação das funções administrativas.

Na verdade, o objetivo de ambas as teorias permanece o mesmo: controle do trabalhador com vistas a uma maior racionalização do trabalho. O que muda são os métodos e as técnicas de administração adotados. Assim, *"enquanto a escola clássica pregava a harmonia pelo autoritarismo, Mayo procurava-a pela Psicologia, convertendo a resistência em problema de inadaptação pela manipulação dos conflitos por pessoal especializado em Psicologia Social e Sociologia Industrial, ou melhor relações industriais"*.<sup>14</sup> O autoritarismo foi substituído pela diplomacia e pelo paternalismo, através dos quais se pretendia preservar a harmonia administrativa pela integração dos indivíduos à organização. Partia-se do pressuposto de que o conflito era decorrente de meros desajustes dos trabalhadores, ignorando-se a sua causa real, qual seja, o antagonismo entre a lógica do empresário – maximizar lucros – e a lógica do trabalhador – maximizar salários.

As teorias que surgiram posteriormente passaram a admitir a existência do conflito e a buscar formas, não de suprimi-lo, já que ele é inerente às formações sociais antagônicas, mas de controlá-lo.

<sup>11</sup> Tragtemberg vê o surgimento e desenvolvimento das "relações humanas" como uma das respostas patronais ao sindicalismo operário norte-americano no terreno da ideologia e da técnica de administração. TRAGTEMBERG, Maurício. *Administração, poder e ideologia*. São Paulo, Moraes, 1980. p.25.

<sup>12</sup> BRAVERMAN, Harry, op. cit., p.83.

<sup>13</sup> Idem, ibidem, p.84.

<sup>14</sup> TRAGTEMBERG, Maurício. *Burocracia e ideologia*. São Paulo, Ática, 1974. p.83.

---

Mas, apesar de algumas propostas de solução para os problemas humanos no trabalho representarem um certo avanço em relação à teoria das "relações humanas", no fundo não deixam de ser medidas paliativas, pois, as causas reais da alienação e do conflito não são afastadas e continua-se a buscar o controle através da manipulação do trabalhador.

Entre as diferentes propostas surgidas nos últimos anos destacam-se o Desenvolvimento Organizacional (DO) e as propostas de participação, de autogestão e de co-gestão.

No caso do DO, o seu objetivo fundamental é promover mudanças planejadas nas organizações e nos indivíduos com vistas a melhor adaptá-los às necessidades organizacionais. No entanto, esta é uma corrente que já está sendo superada, sobretudo porque diversas obras de DO são permeadas pela "ideologia integracionista" da escola de "relações humanas".

No caso das propostas de participação, elas surgiram a partir da constatação da inoperância das técnicas utilizadas até então para se solucionar os conflitos. Segundo Fernando Motta " . . . participação é um conceito ambíguo que reflete realidades múltiplas. A participação tem tantos significados quanto são os contextos específicos em que se desenvolve. Evidentemente a primeira reflexão sobre o termo evoca o fato de que não se trata de assumir um poder, mas de ter, de alguma forma, algum nível de proximidade com relação a esse poder ( . . . ) Essa constatação sugere níveis de participação, bem como já adianta que a maior parte das formas de participação se restringe ao nível técnico."<sup>15</sup>

Citando Tabb e Goldfarb, Fernando Motta diz que a participação pode ocorrer de quatro maneiras diferentes: participação nos lucros da empresa, participação enquanto processo de consultas feitas diretamente aos trabalhadores ou a seus representantes; participação direta ou através de representantes nas decisões administrativas, e participação enquanto processo de envolvimento dos trabalhadores na tomada de todas as decisões dentro de determinada área de autoridade.<sup>16</sup>

O que é importante observar é que, com exceção da autogestão, as demais formas de participação geralmente ocorrem dentro da estrutura hierárquica. Em outras palavras, a participação não significa a eliminação da estrutura de poder e de controle, restringindo-se muito mais ao nível de decisões técnicas. Nesses termos, a participação também pode ser vista como uma forma de se buscar o ajustamento e a adaptação do trabalhador à organização.

No entanto, o que não se pode negar é que a participação é uma capacidade potencial que o trabalhador tem de controlar o trabalho alienado. Assim, embora ela seja, de um lado, uma forma de manipulação, de outro, ela pode ser considerada como uma forma de ação dos trabalhadores visando obter um maior grau de controle sobre o seu trabalho.

Uma participação mais ou menos efetiva dos trabalhadores vai depender, no entanto, não apenas da maior ou menor conscientização dos mesmos a respeito das possibilidades de participação como também da administração, que pode facilitar ou dificultar a sua ação. Segundo Braverman, a administração seria uma camada intermediária, uma "camada média" que acaba por assumir uma posição ambígua dentro da organização

---

<sup>15</sup> MOTTA, Fernando Cláudio Prestes. Participação e co-gestão; novas formas de administração. São Paulo, Brasiliense, 1982. p.9.

<sup>16</sup> TABB, J.Y. & GOLDFARB, A. The typology of systems of "participation". apud MOTTA, op. cit., p.16.

---

uma vez que possui "as características de ambos os lados", pois, ao mesmo tempo em que tem uma certa parcela de prerrogativas (autoridade e controle dos trabalhadores que lhe são subordinados) e de recompensa (remuneração significativa e participação no excedente produzido pela empresa), ela carrega as marcas da condição proletária, na medida em que o processo de "racionalização" do trabalho atinge também as funções administrativas.<sup>17</sup>

Como tal, a administração, no exercício de uma função que lhe é inerente — o controle — pode quando muito facilitar a implementação de um processo verdadeiramente participativo que parta dos trabalhadores, mas dificilmente assumi-lo, pois isso significa abrir mão de suas prerrogativas.

Fica então a pergunta: como levar os trabalhadores a participarem, a tomarem consciência da sua força, se a própria escola, que deveria, entre outras coisas, desenvolver a capacidade crítica e a conscientização que levam necessariamente ao compromisso, acaba por reproduzir na sua organização a estrutura da sociedade e das empresas capitalistas, contribuindo com isso para a dominação ideológica e cultural do trabalhador?

### A organização do trabalho na escola

Ah! Descobriu-se que a educação, como tudo o mais, tem a ver com instituições, classes, grandes unidades estruturais, que funcionam como se fossem coisas, regidas por leis e totalmente independentes dos sujeitos envolvidos.

Rubem Alves

A literatura a respeito da administração escolar no Brasil é bastante escassa e, parte desta literatura, de inspiração notadamente americana, considera que a principal diferença entre uma organização produtiva e uma organização escolar é apenas de dinâmica, de funcionamento, o que permitiria e justificaria o transplante para a escola de formas de organização do trabalho consideradas válidas para as empresas produtivas. Com o desenvolvimento dos estudos econômicos da educação, que procuraram vincular a escola ao sistema produtivo, observou-se um movimento no sentido de se "racionalizar" a administração dos sistemas de ensino com o intuito de tornar a escola mais eficaz. E, segundo Arroyo, "é exatamente a maior vinculação entre o saber e o sistema econômico que torna necessária a transferência para administração dos processos e da lógica racional que controlam a empresa de produção".<sup>18</sup>

No Brasil, nas décadas de 60 e 70, tais preocupações cristalizaram-se em uma política educacional que propunha a modernização administrativa como a principal estratégia para se racionalizar os sistemas de ensino. Inserida em uma política sócio-econômica mais ampla, vigente a partir de meados da década de 50, a política educacional brasileira passou a considerar a educação como um fator de desenvolvimento econômico e social, e a escola como formadora de recursos humanos e criadora de tecnologia para o sistema produtivo. Isso pressupunha que a escola passasse a ministrar um ensino instru-

---

<sup>17</sup> BRAVERMAN, Harry, op.cit., p.344.

<sup>18</sup> ARROYO, Miguel Gonzalez. Administração da educação, poder e participação. Educação & Sociedade. São Paulo, 1(2):36-46, jan.1979. p.41.

mental, um ensino adaptado às exigências do modo capitalista de produção<sup>19</sup> para o qual ela não estava preparada em razão da sua “irracionalidade”, do seu imperfeito e anacrônico sistema administrativo.

Desta forma, através da modernização administrativa objetivou-se dotar os sistemas de ensino e as escolas de estruturas administrativas semelhantes as das empresas produtivas, bem como introduzir métodos e modelos tidos como válidos na administração de tais empresas. Assim, assistimos a uma verdadeira taylorização da educação, à implantação de uma forma de organização de trabalho que pretendeu separar a concepção do trabalho pedagógico da sua execução. Essa divisão técnica do trabalho deu origem a uma camada intermediária responsável pelo planejamento e controle do trabalho, sendo que isso ocorreu tanto a nível de sistema de ensino como a nível de unidade escolar. Com isso, o professor teve o seu trabalho fragmentado o que o obriga a executar uma ação pedagógica que é planejada por “técnicos” ou especialistas de educação, aos quais cabe também o controle dessa ação.

No entanto, essa pretensa “racionalização” da administração escolar não surtiu os efeitos desejados. Entre as causas do seu fracasso eu destacaria duas: a primeira tem uma dimensão política, e até ideológica, e decorre de uma interpretação distorcida dos verdadeiros problemas da escola e de suas causas, segundo a qual a maioria deles decorre da sua “irracionalidade” administrativa. Para Arroyo, ao se enfatizar “. . . a irracionalidade administrativa do sistema, desvia-se, consciente ou inconscientemente, a atenção dos fatores estruturais, verdadeiros responsáveis dos fracassos da escola. Oculta-se que a organização da produção, a divisão técnico-social do trabalho, a distribuição da riqueza e do poder em uma sociedade são fatores condicionantes da distribuição dos recursos educacionais, da quantidade, qualidade e nível de educação que pode ser atingido em cada grupo social”.<sup>20</sup> Como a “irracionalidade” seria apenas um dos fatores, e que na verdade até decorre de outros fatores externos, a sua simples eliminação não garante uma maior eficácia do sistema. A segunda tem uma dimensão técnica e, em certo sentido, também uma dimensão política, e decorre da especificidade da escola, isto é, das características que esta apresenta e que a diferenciam dos sistemas produtivos.

Em primeiro lugar, a escola, em razão da natureza do seu trabalho, do seu “produto” e da matéria-prima com que trabalha, apresenta uma certa especificidade que inviabiliza o transplante de métodos e modelos e inclusive de conceitos.

Sem entrar na discussão a respeito da propriedade ou impropriedade da utilização de conceitos como: “produto”, “produtividade”, “eficácia”, o que se observa é que a especificidade do “produto” da escola e de seus objetivos é tal que dificulta o estabelecimento de um padrão de medida para a avaliação imediata do seu êxito ou do seu fracasso. Em outras palavras, torna-se extremamente difícil determinar critérios para se avaliar a eficácia de uma organização quando o “produto” não é bem especificado. Afinal, o que é um “aluno bem educado”? Quais os padrões que temos para avaliar o comportamento dos indivíduos enquanto unicamente produto da escola?

<sup>19</sup> Embora não caiba aqui uma discussão a respeito da validade de tais afirmações, pois o que me interessa são as suas conseqüências para a administração do sistema de ensino e da escola, vale a pena lembrar que muitos autores, entre os quais cito Cláudio Salm, têm defendido a tese de que “nem a escola é capitalista, nem o capital precisa dela como existe para preparar o trabalhador”. SALM, Claudio L. Escola e trabalho. São Paulo, Brasiliense, 1980. p.29.

Veja-se também a esse respeito o capítulo 20 “Nota final sobre a qualificação” de BRAVERMAN, Harry. op.cit., p.359.

<sup>20</sup> ARROYO, Miguel Gonzalez, op. cit., p.37

Na verdade o que se pode fazer é uma avaliação do "produto" da escola apenas em termos quantitativos, isto é, em termos de atendimento da demanda, mas não em termos qualitativos, ou seja, dos processos ocorridos e do resultado efetivo dos mesmos. E a sociedade não espera da escola apenas um certo número de alunos diplomados ao final de cada ano, mas indivíduos que desempenhem adequadamente o papel social que lhes for destinado. E esse indivíduo é produto de uma gama variada de influências advindas de uma série de instituições e organizações que, juntamente com a escola, são responsáveis pela educação, como, por exemplo, a família, a igreja, os meios de comunicação de massa, etc. . . Afinal, como separar o que é "produto" da escola do que não é?

Diante disso verifica-se que avaliar a eficácia da escola apenas pelo prisma econômico, como se faz nas organizações produtivas, não só é extremamente difícil como também insuficiente.

Em segundo lugar, o que deve ser considerado, e aqui refiro-me à escola pública, é a sua condição de agência prestadora de serviço público, é a sua condição de órgão público. Como tal, a escola apresenta certas características que interferem na organização do trabalho na escola. Assim é que, apesar de apresentar uma estrutura altamente burocratizada, seja em nível de sistema, seja em nível de unidade, a administração escolar possui um caráter altamente personalista decorrente da grande interferência política na organização do trabalho. Roseli Fischmann, ao analisar a estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, detectou "uma grande personalização, definindo-se comumente em termos de "caciques" e "feudos" os grupos de influência, decisão e subordinação informal".<sup>21</sup> Essa personalização se reflete sobretudo na política de contratação de pessoal, que apresenta fortes traços clientelistas, fazendo com que o serviço público, em geral, e a escola, em particular, sirvam sistematicamente a fins eleicoeiros.

Além disso, o personalismo provoca uma grande luta pelo poder entre os que detêm cargos administrativos. Desse modo, os critérios para criação e/ou transformações de cargos geralmente são pessoais ou políticos, nem sempre técnicos.

Segundo Roseli Fischmann, ". . . é na consideração da Escola especialmente a que serve às classes populares – como arena exclusiva do Estado – que encontramos as explicações para uma divisão que é menos técnica do que política".<sup>22</sup> Efetivamente, no serviço público a criação de cargos nem sempre corresponde a uma necessidade técnica, mas decorre de necessidades políticas e/ou pessoais. De modo geral, tem o objetivo de beneficiar os que detêm o poder num certo momento.

No caso do sistema escolar, a criação de cargos, sobretudo nos escalões superiores e intermediários, além de não corresponder às necessidades técnicas, fragmenta cada vez mais o trabalho do educador, diminui a autonomia da escola e aumenta o número de órgãos que se interpõem entre ela e a administração central. Surgem, então, "órgãos pensantes" cuja principal atribuição é a elaboração de diretrizes e normas a respeito do trabalho administrativo e pedagógico da escola, e o controle da execução desse trabalho a fim de verificar o cumprimento das mesmas.

Cria-se uma estrutura burocrática gigantesca que procura atender aos interesses político-partidários e que para justificar a sua existência centraliza cada vez mais a adminis-

<sup>21</sup> FISCHMANN, Roseli. Estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Município de São Paulo; um estudo de fatores condicionantes. São Paulo, FEUSP, 1982, p.197. tese (mestrado).

<sup>22</sup> ———. Escola e trabalho: em busca da dignidade perdida. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, 10(2):225-55, jul./dez. 1984.

tração escolar. Lembro aqui, a título de exemplo, a situação da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação, que segundo José Mário Pires Azanha tem um elenco de atribuições tão abrangente que até mesmo o plano de trabalho de cada unidade escolar dependerá das diretrizes centrais para a sua “*elaboração, execução, coordenação, controle e avaliação*”.<sup>23</sup>

Passando agora à análise do interior da escola, vamos verificar que nela também a divisão do trabalho decorre não só de necessidades de ordem técnica – expansão do conhecimento, democratização do ensino, etc. . . – como também de interesses políticos, que a tornam uma organização burocrática cada vez mais complexa, não só em razão da ampliação de suas funções como também em razão da divisão política do seu trabalho. É importante lembrar aqui, que contribuiu também para isso a influência de modismos estrangeiros, notadamente de inspiração americana. Instituiu-se, na escola, um escalão intermediário constituído pelos “*especialistas de educação*” – orientadores, coordenadores, supervisores, assistentes de direção – cuja atribuição é planejar, coordenar e controlar a execução do trabalho do professor.

“*Assim, a questão da hierarquia e do parcelamento das tarefas toma corpo na prática cotidiana da escola. De um lado, os pedagogos – Orientadores, Supervisores, Administradores – esforçando-se para manter sob seu controle a organização escolar como um todo. De outro, os professores subsumidos no ritual burocrático e nos dispositivos legais que regulam a vida escolar.*”<sup>24</sup> Isto acaba por diminuir cada vez mais a autonomia do professor, que dia a dia vê a sua ação pedagógica restringida à medida em que aumentam as suas tarefas burocráticas. Estas são atribuídas ao professor porque os diferentes especialistas encontram nos relatórios, formulários e gráficos a maneira mais adequada de controlar a execução do seu trabalho.

Mas não é só o professor que tem o seu trabalho fragmentado. Os especialistas também o têm, pois cada um se responsabiliza por uma parcela do trabalho pedagógico e administrativo da escola, trabalho que por sua vez também é funcionalmente fragmentado dentro da estrutura hierárquica, de modo que a eles restam quase que exclusivamente as funções de execução e controle. Cada especialista se reporta a um órgão central responsável pelo planejamento, coordenação e controle das atividades referentes à sua especialidade, e que “*cobra*” dele o cumprimento de certas tarefas que ele, por sua vez, repassa ao professor. Muitas vezes tais órgãos chegam até a estabelecer prioridades para o trabalho dos especialistas que nem sempre coincidem com as necessidades da escola.<sup>25</sup>

Dessa forma, encontramos na escola especialistas e professores para quem o cumprimento de normas e diretrizes se torna a principal atribuição. Para garantir o cumprimento de tais normas, condição de manutenção da imensa máquina burocrática em que se transformou o sistema de ensino, este tem que redobrar o controle sobre a escola. Surge então a figura do “*inspetor*” ou “*supervisor*”, encarregado de inspecionar e con-

<sup>23</sup> AZANHA, José Mário Pires. *Obstáculos institucionais à democratização do ensino em São Paulo*. s.n.t. p.6. mimeo. Documento enviado à Comissão de Educação da Assembléia Legislativa de São Paulo.

<sup>24</sup> RASIA, José Miguel. *Pedagogia e educação, ou de como falar sobre o óbvio*. Cadernos do CEDES, Campinas, 1(2):9-27, 1981. p.21-2.

<sup>25</sup> O depoimento de uma professora da Rede Pública Municipal em um curso de treinamento realizado pela Faculdade de Educação é bastante ilustrativo. Dizia ela que ao solicitar da orientadora educacional atendimento a alguns de seus alunos da 1ª série recebeu a seguinte resposta: “Eu não posso atender aos seus alunos porque a minha prioridade agora é o atendimento dos alunos das 5ªs séries”.

trolar o funcionamento da escola mas apenas no que toca ao cumprimento dos dispositivos legais. Com isso, a administração da escola que deveria ser uma atividade-meio para a consecução dos objetivos educacionais se transforma em uma atividade-fim, cuja única preocupação é o ajustamento e adequação da escola às normas e diretrizes estabelecidas pelos órgãos centrais.

Em suma, a organização burocrática do sistema de ensino e da escola e a fragmentação do trabalho pedagógico geraram uma escola autoritária, onde o controle é a única garantia para a sua manutenção e onde a impressão que se tem é que professores e especialistas de educação, alienados e descompromissados, perdem dia a dia a sua autonomia e o seu espaço de ação.

Este quadro não é nada animador, levando-nos a supor que a escola se encontra em um "beco sem saída". Como levar os educadores a se comprometerem com a educação em uma escola altamente burocratizada, onde impera a alienação e o descompromisso? Haveriam formas alternativas de se administrar a escola, formas que reintegrassem o trabalho do professor, que lhe permitisse participar efetivamente das decisões a respeito do destino da escola e com isso se comprometer com a educação?

### O educador e a administração da escola

"O compromisso próprio da existência humana só existe no engajamento com a realidade, de cujas "águas" os homens verdadeiramente comprometidos ficam 'molhados', ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro."

Paulo Freire

O que se constata ao se analisar o sistema de ensino é que apesar da crescente "racionalização" da administração escolar a escola não se tornou mais eficaz e mais eficiente.

Isso tem ocorrido não só porque a especificidade da escola e de seus objetivos não permite um transplante adequado do modo de organizar o trabalho e de administrar, válidos para as organizações produtivas, como também porque o educador enquanto trabalhador apresenta também uma certa especificidade. Assim, se o trabalhador de uma fábrica apesar da alienação consegue contribuir com a sua parcela de trabalho para a realização de um produto final, isso não ocorre com o educador. Este precisa necessariamente não estar alienado do seu trabalho porque é agente e paciente de um mesmo processo, ou seja, ao educar ele está sofrendo uma ação educativa, o que faz supor que a sua prática educativa só se torna efetiva quando lhe for permitido, no exercício da sua função, a vivência dos valores que pretende transmitir. Por outro lado, apesar da fragmentação do seu trabalho, o educador, ao contrário do trabalhador fabril, tem uma certa autonomia dentro da sala de aula. Muito embora a administração tente controlar também este espaço, este controle se torna muito difícil. É justamente neste espaço — a sala de aula — que o educador pode exercitar a sua autonomia e exercer uma ação transformadora. Segundo Roseli Fischmann esta ação deve ser uma ação de cooperação com os alunos. *"É justamente o reconhecimento de que os alunos são interlocutores, que devem ser considerados, de fato, que pode transformar fundamentalmente a ação do professor em verdadeiramente educativa (. . .) Aqui, parece-me, delinea-se aquilo que para os de fora pode parecer sua miséria, mas que corresponde à sua chance de*

---

*emancipação como profissional: o estar aparentemente só frente a seus alunos, o 'que fazer' artesanal de nossa pobre escola.*"<sup>26</sup>

Como o professor pode se conscientizar dessa possibilidade de atuação é, portanto, um aspecto fundamental a ser considerado. Volto aqui a uma questão já colocada: como levar os professores a se comprometerem com a educação em uma escola altamente burocratizada, trabalhando em condições adversas como: excessiva jornada de trabalho, achatamento salarial, insegurança no trabalho. Para muitos autores a única opção para o professor é lutar por melhores condições de trabalho via entidades de classes e/ou sindicatos. Acredito que esta luta seja importante mas não a vejo como a única saída. E aqui, volto-me para o diretor de escola que enquanto educador e à semelhança do professor também tem uma certa autonomia, também tem um espaço de ação na escola no qual pode atuar apesar das estruturas e da legislação. O diretor enquanto educador também precisa estar compromissado com a educação e deve agir cooperativamente com os professores e alunos. Cabe ao diretor ampliar o espaço de ação dos professores.

Pode-se argumentar, no entanto, que num sistema altamente burocratizado onde se pretende um controle total sobre a escola, e no qual o diretor aparece como um representante do sistema, fica muito difícil a sua atuação pedagógica. De fato, o diretor de escola ocupa uma posição ambígua pois, ao mesmo tempo em que deve exercer um controle sobre os professores com vistas a garantir o cumprimento da legislação e das normas emanadas dos órgãos centrais, deve, enquanto educador, garantir um espaço de ação e possibilitar uma maior participação dos professores nos destinos da escola.

Como pode deixar o diretor de ser apenas um "mero cumpridor de leis", como comumente tem sido chamado? E, mais uma vez voltamos à questão do compromisso. Somente diretores compromissados com a educação e não com a Secretaria da Educação poderão conquistar juntamente com os professores um espaço de ação dentro da escola. Este espaço existe e decorre até da própria estrutura do sistema de ensino, que, em razão do caráter personalista da administração pública, tem seus cargos preenchidos por pessoas que, na maioria das vezes, estão muito mais voltadas para preocupações pessoais, como a manutenção de seus cargos e do seu poder, do que para os objetivos da educação. Aliado a isso encontramos uma estrutura piramidal muito alongada que interpõe entre a cúpula e a escola um número muito grande de órgãos intermediários, o que dificulta a comunicação e o controle rígido sobre a escola. Apesar da existência de um grande número de instrumentos de controle que cada órgão do sistema elabora a fim de controlar as atividades da escola, esse controle não é absoluto. Resta, portanto, ao diretor, a possibilidade de agir apesar dos controles. No entanto, se o diretor não conseguir perceber este espaço ele corre o risco de reproduzir na escola a estrutura hierárquica do sistema, instaurando um regime autoritário no qual se limita a cumprir e a fazer cumprir as determinações da cúpula. Cabe ao diretor permitir que os educadores da sua escola — professores, orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos — possam reintegrar o trabalho pedagógico por meio de uma ação cooperativa e participativa.

Há que se pensar em uma administração da escola onde as decisões a respeito do seu destino sejam de responsabilidade de todos. E aqui vejo os órgãos colegiados, como por exemplo os conselhos da escola, como uma das maneiras de se conseguir comprometer os educadores com a escola e com a educação e de se transformar a administração da

---

<sup>26</sup> FISCHMANN, Roseli. Escola e trabalho: em busca da dignidade perdida. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, 10(2):225-55, jul./dez. 1984. p.245.

escola retirando dela o caráter personalista que tem atualmente, na medida em que todo o poder se concentra nas mãos do diretor, que considera a administração da escola como atribuição exclusivamente sua.

Como se observa, o diretor é a peça-chave, o elemento fundamental dentro da escola na medida em que pode impedir ou facilitar a ação cooperativa dos educadores. Acredito que só um diretor comprometido com a educação está disposto a repartir o seu poder com os demais educadores que trabalham na escola, incentivando a criação de órgãos colegiados que democratizem a sua administração. Acredito também que, apesar dos obstáculos que a estrutura e a legislação significam para os educadores, estes podem sempre encontrar uma maneira de ultrapassá-los. Segundo Paulo Freire, *"os homens alcançam a razão dos obstáculos na medida em que sua ação é impedida. É atuando ou não podendo atuar que se lhes aclaram os obstáculos à ação, a qual não se dicotomiza da reflexão. E como o próprio da existência humana é a atuação – reflexão, quando se impede um homem comprometido de atuar, os homens se sentem frustrados e por isso procuram superar a situação de frustração."*<sup>27</sup>

Dessa forma, duas condições são fundamentais: o compromisso e a competência do educador. Surgem então questões importantes relacionadas a elas: como tornar o educador comprometido e competente, e mais, que tipo de competência se exige, por exemplo, do diretor de escola? Será que o diretor que observa rigidamente o cumprimento de normas e regulamentos e administra a escola dentro dos padrões burocráticos propostos não é competente, pelo menos, para o sistema de ensino? Será que uma nova forma de administração na escola não exigiria um novo tipo de competência do diretor? Por outro lado, a quem caberia a responsabilidade pela sua competência e pelo seu compromisso? Ao sistema de ensino que o formou? Acredito que a Universidade é, em grande parte, responsável pela formação do educador. Cabe a ela propiciar condições para que ele desenvolva a sua capacidade de criticar e de refletir a respeito do mundo, da sociedade e da educação, condições indispensáveis ao seu comprometimento com a escola.

No entanto, isso não é suficiente. Aliada a essa capacidade o educador deve ter uma consciência profissional muito grande, um profissionalismo que pode ser identificado com vocação, mas não no sentido messiânico. Com uma vocação que, segundo Rubem Alves: *"... nasce de um grande amor, de uma grande esperança (...). São atos de amor e paixão que se encontram nos momentos fundadores de mundos, momentos em que se encontram os revolucionários, os poetas, os profetas, os videntes. É depois, quando se esvai o ímpeto criador, quando as águas correntes se transformam primeiro em lagoas, depois em charcos, que se estabelece a gerência, a administração, a burocracia, a rotina, a racionalização, a racionalidade."*<sup>28</sup>

Portanto, competência e compromisso, decorrentes da formação e da vocação, são necessários para que tenhamos educadores cujas metas sejam a luta pela ampliação do seu espaço de atuação na escola e a reintegração coletiva do trabalho pedagógico, apesar das estruturas e apesar do controle.

### Considerações finais

À guisa de conclusão, gostaria de retomar alguns pontos que considero relevantes nestas reflexões sobre a administração e o trabalho na escola.

<sup>27</sup> FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 5.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982. p.18.

<sup>28</sup> ALVES, Rubem. Conversas com quem gosta de ensinar. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1983. p.11-9.

Se, do ponto de vista do empresário, a administração racional tem contribuído para aumentar a eficácia da empresa, do ponto de vista do trabalhador tem contribuído para aumentar a alienação e a submissão, na medida em que, não só expropria o trabalhador do seu processo de trabalho, como também através de um controle rígido, mas sutil, procura disciplinar o seu corpo, a sua vontade, a sua mente. Esta dominação é justificada e facilitada pelas ciências humanas que se colocaram a serviço do capital.

A escola também foi posta a serviço do capital e, para melhor desempenhar as funções de reprodutora da força de trabalho e criadora de tecnologia, deveria "*racionalizar*" a sua administração, através da transplantação de modelos e formas de organização do trabalho válidas para as empresas produtivas. Assistimos então a uma verdadeira taylorização da educação que pretendeu separar a concepção do trabalho pedagógico da sua execução.

No entanto, a escola, em razão de sua especificidade e características, não pode ser "*racionalizada*". Ela se burocratizou, se agigantou, mas continua sendo "*irracionalmente*" administrada.

O educador — professor, diretor, orientador, coordenador, supervisor — teve o seu trabalho fragmentado, mas apesar disso conserva uma parcela de autonomia. Apesar da estrutura administrativa que se armou sobre a escola, e do controle que esta pretende exercer, existe na escola um espaço de ação, um espaço que pode e deve ser usado pelo educador comprometido para que possa reintegrar o trabalho na escola e restaurar a sua dignidade de trabalhador.

Vejo o diretor como um elemento importante na conquista deste espaço. O diretor comprometido com a educação tem condições de trabalhar cooperativamente com os professores e alunos, substituindo o autoritarismo pela participação e a alienação pelo compromisso.

## Referências bibliográficas

- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1983.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Administração da educação, poder e participação. *Educação & Sociedade*, São Paulo, 1(2):36-46, jan. 1979.
- AZANHA, José Mário Pires. *Obstáculos institucionais à democratização do ensino em São Paulo*. s.n.t. mimeo. Documento enviado à Comissão de Educação da Assembléia Legislativa de São Paulo.
- BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Trad. Nathanael C. Caixeiro. 3.ed. Rio de Janeiro, 1981.
- CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- FISCHMANN, Roseli. Escola e trabalho: em busca da dignidade perdida. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, 10(2):225-55, jul./dez.1984.
- . *Estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Município de São Paulo; um estudo de fatores condicionantes*. São Paulo, FEUSP, 1982. tese (mestrado)
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir; história da violência nas prisões*. Trad. Lúcia M. Ponde Vassallo. Petrópolis, Vozes, 1977.

---

N. da A. — A autora agradece à Professora Roseli Fischmann pelas discussões a respeito do assunto, que muito contribuíram para a elaboração deste artigo.

- 
- FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 5.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- GADOTTI, Moacir. Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira. Educação & Sociedade, São Paulo, 1(1):5-16, set.1978.
- GORZ, André, org. Crítica da divisão do trabalho. São Paulo, Martins Fontes, 1980.
- GUERREIRO RAMOS, Alberto. A teoria administrativa e a utilização inadequada de conceitos. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, 17(1):66-76, jan./mar.1983.
- MOTTA, Fernando Claudio Prestes. Burocracia e auto-gestão (a proposta de Proudhon). São Paulo, Brasiliense, 1981.
- . Participação e co-gestão; novas formas de administração. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- . O que é burocracia. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- RASIA, José Miguel. Pedagogia e educação, ou de como falar sobre o óbvio. Cadernos do CEDES, Campinas, 1(2):9-27, 1981.
- SALM, Claudio L. Escola e trabalho. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- TRAGTEMBERG, Maurício. Administração, poder e ideologia. São Paulo, Moraes, 1980.
- . Burocracia e ideologia. São Paulo, Ática, 1974.
- . A teoria geral da administração é uma ideologia? Revista de Administração de Empresas, Rio de Janeiro, 11(4):7-21, out./dez.1971.
- WEBER, Max. A ética protestante e o espírito do capitalismo. Trad. M. Irene Szmerecsanyi e Tomáz Szmerecsanyi. São Paulo, Pioneira, 1983.
- WEIL, Simone. A condição operária e outros estudos sobre a opressão. Trad. Therezinha G. Langlada. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

Recebido em 2 de outubro de 1985

Maria Cecília Sanches Teixeira é professora assistente do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Universidade de São Paulo (USP).

---

*The objective of this article is to discuss the organization of school work having as a starting point a critical analysis of rationalization and also an analysis of human relations theory considered as forms of control. It tries to show the inadequacy of administration models considered valid for productive organizations for the school administration. It also tries to show the possibility of proposing alternative forms of school administration once it is evident that, in spite of the highly bureaucratic structure of educational systems, there is a space for action that gives the director and teachers the opportunity of reintegration of school work by means of a cooperative action with participation.*

*L'objectif de cet article est la discussion de l'organisation du travail à l'école, ayant comme base l'analyse critique de la rationalisation et de la théorie des relations humaines en tant que formes de contrôle. Il s'applique à montrer que les modèles d'administration considérés appropriés aux entreprises ne sont pas appropriés à l'administration des écoles. D'autre part, il suggère qu'il est possible de proposer d'autres alternatives à l'administration de l'école, considérant que, malgré la structure fortement bureaucratifiée des systèmes d'enseignement, il existe un espace d'action qui permet au directeur*

---

*et au professeur la réintégration du travail à l'école au moyen d'une action coopérative et participative.*

*El objetivo de este artículo es discutir la organización del trabajo en la escuela a partir de un análisis crítico de la racionalización y de la teoría de relaciones humanas como formas de control. Intenta mostrar la inadecuación de los modelos de administración, considerados válidos para las organizaciones productivas en la administración de la escuela. Intenta también mostrar la posibilidad de proponerse formas alternativas de administración de la escuela, partiendo de la constatación de que, a pesar de la estructura altamente burocratizada de los sistemas de enseñanza, existe un espacio de acción que permite al director y a los profesores la reintegración del trabajo en la escuela, por medio de una acción cooperativa y participativa.*

---

# O ensino de adição e subtração para alfabetizando adultos\*

Newton Duarte

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

*O texto apresenta uma experiência de ensino das operações de adição e subtração com alfabetizando adultos. Tal experiência teve por fundamento dois pressupostos pedagógicos-matemáticos: 1) o cálculo no abaco como uma das etapas mais importantes no processo histórico que gerou o cálculo escrito pode ser uma etapa igualmente importante no processo ensino-aprendizagem desse cálculo escrito; 2) a relação entre a adição e a subtração, enquanto operações inversas entre si, é de fundamental importância para o processo ensino-aprendizagem dessas operações. A partir dessa experiência de ensino, o texto aborda questões como: a superação dos métodos tradicionais e escolanovistas; a relação entre teoria e prática; a necessidade de direção (pelo educador) e da recriação (pelo educando) do conhecimento socialmente acumulado e outras questões importantes para a reflexão pedagógica de um modo geral.*

## Introdução

Venho desenvolvendo um trabalho na área de ensino de Matemática com alfabetizando adultos (vide DUARTE, 1985a, 1985b, 1985c). Sendo quase inexplorado esse campo, tenho encontrado alguma dificuldade em debater, com outros educadores, os resultados parciais e provisórios a que tenho chegado. Na busca de superar essa dificuldade, optei por divulgar tais resultados através de publicações, esperando que isso suscite um debate mais amplo, do qual surjam sugestões e críticas que possam contribuir para a pesquisa que venho desenvolvendo.

Este artigo não se dirige apenas àqueles que trabalham com o ensino de Matemática e/ou com ensino de adultos, mas também àqueles que estão estudando e debatendo questões como aquelas sobre a superação dos chamados métodos tradicionais e escolanovistas, sobre a relação entre a forma e o conteúdo do processo ensino-aprendizagem, sobre a dimensão técnica e política da educação, etc. A reflexão sobre esses temas pode ser enriquecida através de contribuições de cada área específica de ensino. Não é possível, no espaço de um artigo, analisar de modo mais detalhado todos esses temas através da seqüência de ensino apresentada. No entanto, procuro fornecer alguns elementos para essa análise. Creio que seria muito proveitoso, não só para o meu trabalho como também para a reflexão pedagógica de um modo geral, que educadores de diversas áreas se desvencilhassem daquele receio para com a palavra "matemática" e procurassem analisar cada pequeno procedimento aqui descrito, na sua relação com uma concepção pedagógica e social.

---

\* Segunda unidade de uma experiência com funcionários da UFSCar

---

Neste trabalho apresento a Segunda Unidade do Programa desenvolvido com os alfabetizando do Segundo Projeto de Albetização de Funcionários da UFSCar (PAF-2). Esta unidade se refere ao ensino das operações de adição e subtração, enquanto a Primeira Unidade pode ser conhecida através das publicações já citadas.

Primeiramente trato sinteticamente dos pressupostos pedagógico-matemáticos que nortearam esta Segunda Unidade; depois descrevo a seqüência de passos adotada e por fim analiso alguns aspectos nela implícitos.

### Pressupostos pedagógico-matemáticos

A seqüência de passos baseou-se em dois pressupostos pedagógico-matemáticos:

1) O cálculo no ábaco como uma das etapas mais importantes no processo histórico que gerou o cálculo escrito pode ser uma etapa igualmente importante no processo ensino-aprendizagem desse cálculo escrito.

Os gregos e os romanos possuíam sistemas de numeração impróprios para o cálculo escrito. Calcular era uma tarefa quase que totalmente dependente do ábaco e a escrita era utilizada apenas para o registro das operações realizadas e dos resultados obtidos.

Os hindus possibilitaram o desenvolvimento de um sistema de numeração que depois foi difundido pelos árabes e que, em essência, é o sistema utilizado atualmente em nossa sociedade. Tal sistema de numeração incorpora os mesmos princípios do ábaco e isso possibilita que realizemos os cálculos por escrito com uma facilidade desconhecida para os gregos e os romanos.

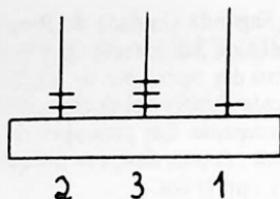
HOGBEN (1946:52-310) explica:

*"O novo vocabulário numeral dos hindus permitiu executar no papel as operações efetuadas no ábaco e de maneira semelhante (. . .) Efetuar mentalmente, ou 'de cabeça', na linguagem da fisiologia moderna, significa que o cérebro recebe, das pequenas variações de tensão dos músculos da órbita e dos dedos (órgãos de contagem), a mesma seqüência de mensagens nervosas que acompanham o trabalho no ábaco. Por exemplo, 'vão dois' quer dizer que esgotamos por duas vezes as contas de uma coluna e temos, pois, de colocar duas contas na coluna vizinha da esquerda, para nos lembrarmos do fato. Isto só é possível, porque o emprego do 0 (zero) ou sunya, para representar a coluna vazia, faz o número de algarismos igual ao número de colunas do ábaco."*

Assim como na história da humanidade o sistema de numeração hindu-arábico permitiu realizar por escrito adições e subtrações seguindo os mesmos princípios do cálculo que se fazia no ábaco, a aprendizagem do cálculo escrito pode apoiar-se no cálculo através desse instrumento, possibilitando ao educando a compreensão da origem de cada procedimento operatório.

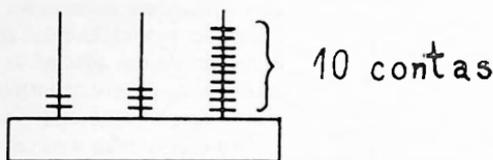
Para representar no ábaco, por exemplo, o número duzentos e trinta e um, utiliza-se três colunas. A primeira coluna da direita teria uma conta; a segunda coluna, três contas com cada uma correspondendo a dez da primeira coluna; e a terceira coluna, da direita para a esquerda, teria duas contas, com cada uma correspondendo a dez da segunda e, conseqüentemente, cem da primeira.

Em nosso sistema de numeração esse número é escrito assim: 231. O algarismo 2, pela sua posição, assume um valor correspondente a 2 centenas ou 20 dezenas ou ainda 200 unidades; o algarismo 3 assume um valor correspondente a 3 dezenas ou 30 unidades e o algarismo 1 assume um valor correspondente a uma unidade.

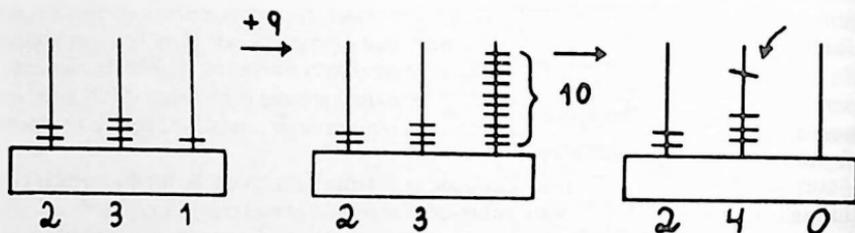


Como se pode notar, seja no ábaco ou seja através do sistema de numeração, são utilizados o princípio de valor posicional e a relação de correspondência um-para-dez. Isso mostra que o sistema de numeração e o ábaco baseiam-se nos mesmos princípios.

Vejamos agora algumas das consequências disso no que diz respeito ao cálculo escrito. Se adicionarmos nove unidades ao número tomado como exemplo, obteremos um total de dez contas na coluna das unidades.



Com base na relação de correspondência um-para-dez e no valor posicional, retiramos essas dez contas da coluna das unidades e, correspondendo a essas dez, é adicionada uma conta às da coluna das dezenas.



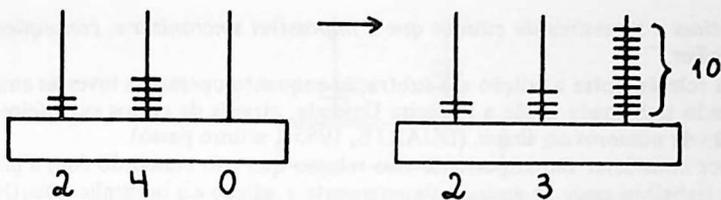
Eis aí a justificativa do procedimento chamado "vai-um" do algoritmo da adição.

$$\begin{array}{r}
 231 \\
 + 9 \\
 \hline
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 1 \\
 231 \\
 + 9 \\
 \hline
 240
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 1 \\
 231 \\
 + 9 \\
 \hline
 240
 \end{array}$$

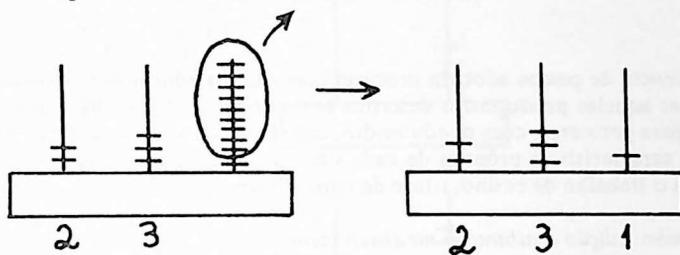
+  $\rightarrow 9 + 1 = 10 \rightarrow$  "vai-um"

O mesmo ocorre com o oposto do "vai-um", que é o "empresta-um".

Se de 240 queremos subtrair nove unidades, retiramos uma conta da coluna das dezenas e a trocamos por dez que são colocadas na coluna das unidades.



Dessas dez, podemos então subtrair as nove unidades.



É o que acontece no algoritmo da subtração:

$$\begin{array}{r}
 240 \\
 - 9 \\
 \hline
 \end{array}
 \rightarrow \text{troca-se uma dezena} \\
 \text{por dez unidades.} \rightarrow
 \begin{array}{r}
 \phantom{2}3 \phantom{0} \\
 240 \\
 - 9 \\
 \hline
 \phantom{2}31
 \end{array}$$

Como se pode ver, o ábaco mostra, de uma forma bastante visível, as origens dos procedimentos operatórios da adição e da subtração e mostra, ainda, aquilo que é o segundo pressuposto pedagógico-matemático dessa Unidade.

2) A relação entre a adição e a subtração, enquanto operações inversas entre si,<sup>1</sup> é de fundamental importância para o processo ensino-aprendizagem dessas operações. Já mostrei que procedimentos operatórios como o “vai-um” e o “empresta-um” nada mais são do que o mesmo movimento com sentidos opostos. É, pois, de fundamental importância para o domínio do cálculo escrito, a compreensão dessa relação entre operações inversas entre si.

Além dessa importância para o cálculo, existe a importância para o raciocínio de um modo geral do educando. PIAGET (1975:247) chama a isso de reversibilidade do raciocínio. Vejamos como ele descreve a ausência desse tipo de raciocínio:

*“Pensar de maneira irreversível é não saber passar de uma destas operações para a outra, é portanto, em poucas palavras, não saber manejar as operações como tais: é substituir um mecanismo operatório móvel e de direção dupla pelas percepções*

<sup>1</sup> Normalmente, a adição, a multiplicação e a potenciação são chamadas operações diretas enquanto que a subtração, a divisão e a radiciação são chamadas operações inversas. Neste artigo utilizei o termo operações inversas para designar a relação entre a adição e a subtração, na medida em que uma é inversa à outra.

*estáticas e sucessivas de estados que é impossível sincronizar e, conseqüentemente, conciliar.”*

Essa relação entre a adição e a subtração enquanto operações inversas entre si já vinha sendo trabalhada desde a Primeira Unidade, através de certos exercícios de representação de números no ábaco. (DUARTE, 1985c, sétimo passo).

É por considerar tão importante essa relação que não concordo com a proposta de outros trabalhos onde se ensina primeiramente a adição e a multiplicação. (NICOLAI, 1984: 10 e LAMPARELLI, 1984: 11)

## O ensino

Na seqüência de passos adotada procurei com que os educandos captassem através do seu fazer aqueles pressupostos descritos anteriormente. Uma observação: o tempo requerido para percorrer, com os educandos, cada passo da seqüência, é variável de acordo com as características próprias de cada situação (horas diárias disponíveis, período fixado para o trabalho de ensino, ritmo de aprendizagem dos educandos, etc.).

### Primeiro passo: *adição e subtração no ábaco* (sem “vai-um” e sem “empresta-um”)

Foram utilizados dois ábacos para cada educando e para o professor. Os educandos realizaram uma série de adições e subtrações com o auxílio de dois ábacos. Não escreveram as operações nem no caderno nem na lousa. O objetivo deste passo foi desenvolver o domínio dos movimentos (das mãos e do cérebro) contidos na realização de adições e subtrações no ábaco, como forma de preparar para a realização de operações por escrito. Os alunos trabalharam com dois ábacos para que no início da adição ficassem registradas as duas parcelas a serem somadas. Trabalhando apenas com um ábaco e não estando escritas as parcelas a serem somadas e/ou subtraídas, eles teriam que guardá-las de memória durante toda a operação, o que poderia dificultar o cálculo.

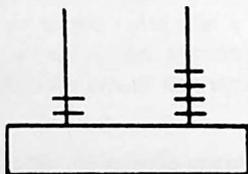
Foi dada grande atenção à relação de oposição entre as duas operações; após a realização de cada adição era realizada a sua oposta, a subtração.

As propriedades das operações foram trabalhadas de forma empírica. Por exemplo, na adição  $24 + 35$ , a propriedade comutativa (a ordem das parcelas não altera a soma), pode ser trabalhada adotando-se diferentes ordens para realizar a adição, constatando-se que o resultado não se altera.

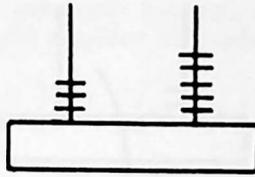
Para dar uma idéia da dinâmica adotada, descrevo como realizei, com os educandos, as operações:  $35 + 24 = 59$

$$59 - 24 = 35$$

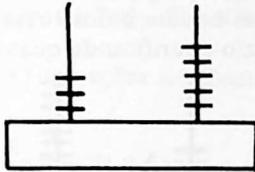
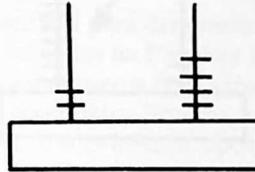
a) solicitei aos educandos que representassem num ábaco o número 24:



b) solicitei que representassem em outro o número 35:



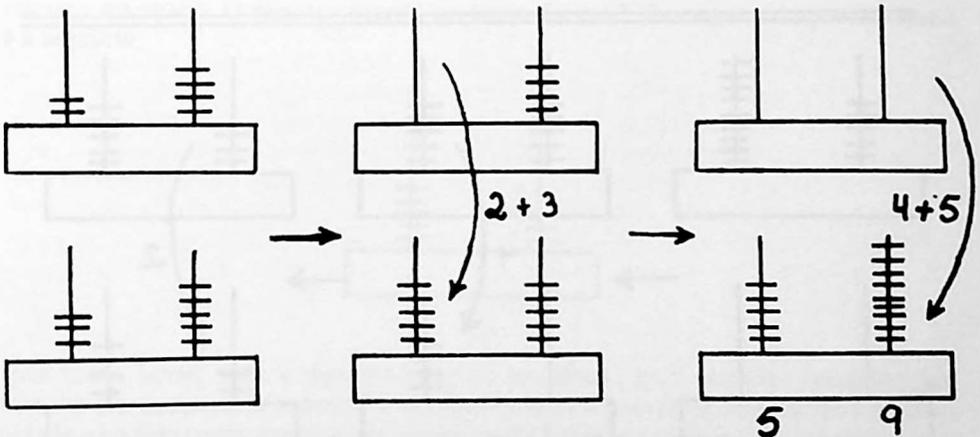
c) solicitei que colocassem os ábacos alinhados da seguinte maneira:

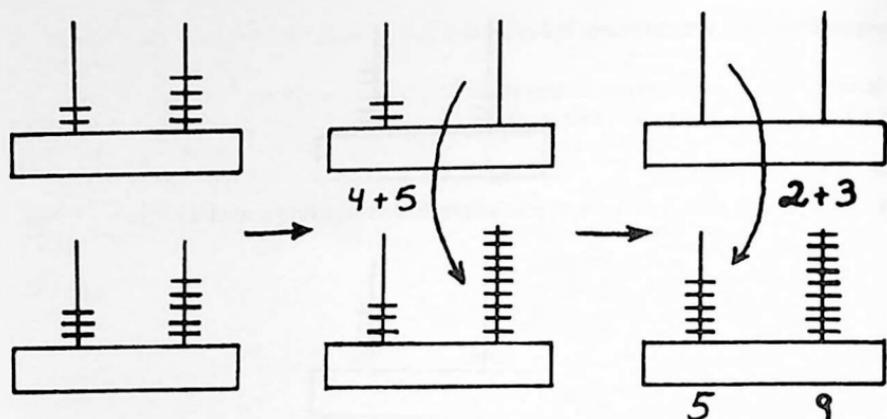


Orientei para que a coluna das unidades de um ábaco ficasse alinhada à coluna das unidades de outro (o mesmo com a das dezenas). Isto prepara para a futura montagem do algoritmo.

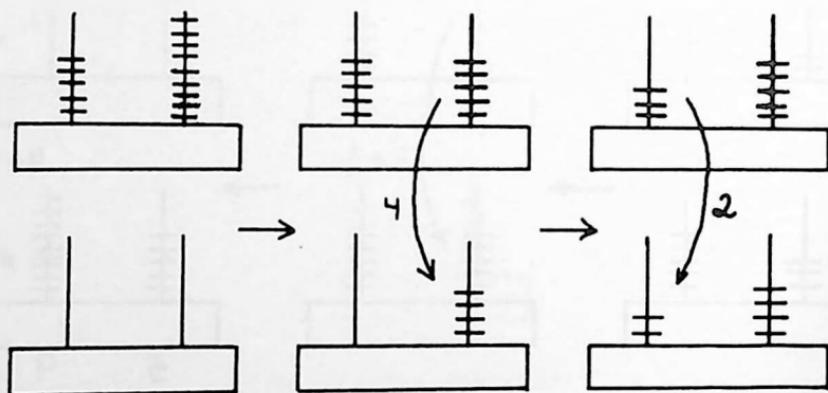
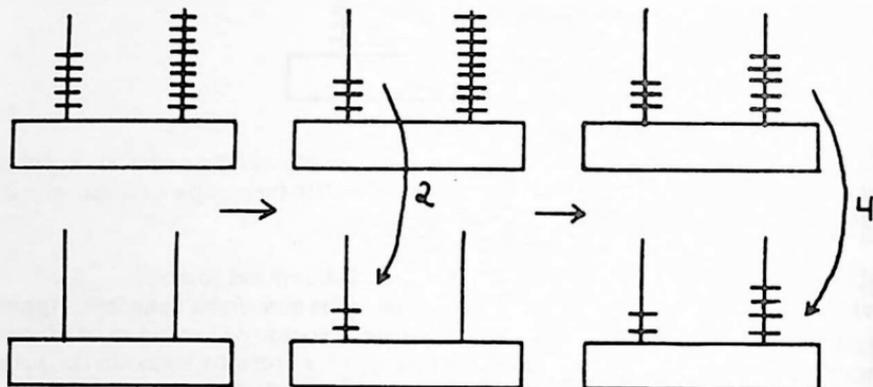
d) solicitei que eles “juntassem” aquelas quantidades em um ábaco só.

e) após todos terem realizado a operação, um deles disse como tinha feito. Aproveitei para ir representando no meu ábaco grande, colocado de frente para os educandos, as parcelas e realizando a adição. Depois repeti a operação, somando em outra ordem, para demonstrar a propriedade comutativa da adição.





f) num dos ábacos estava, portanto, representado o número 59. Para a realização da operação oposta, solicitei que os educandos tirassem 24 desse 59, colocando o 24 no ábaco que havia ficado vazio e verificando quanto restara no outro ábaco.



Dessa maneira ficou bastante acentuada a relação entre as operações de adição e subtração. A seguir listo algumas das adições e subtrações realizadas neste passo:

$$\begin{array}{llll} 1) 43 + 5 & 2) 90 + 6 & 3) 21 + 32 & 4) 143 + 6 \\ 48 - 5 & 96 - 6 & 53 - 32 & 149 - 6 \end{array}$$

$$\begin{array}{llll} 5) 201 + 50 & & & \\ 251 - 50 & & & \\ 6) 462 + 26 & 7) 602 + 111 & 8) 1.021 + 142 & 9) 20.403 + 6.362 \\ 488 - 26 & 713 - 111 & 1.163 - 142 & 26.765 - 6.362 \end{array}$$

Este momento também é aproveitado para dar continuidade aos exercícios de representação de números (no ábaco) realizados na Primeira Unidade. Por isto utilizei números com várias casas decimais e vários números com zero.

Como pode ser visto nos nove exercícios listados, era realizada, após cada adição, pelo menos uma subtração, enquanto movimento oposto dessa adição. Na medida em que os educandos já estejam dominando a relação entre as operações inversas, pode-se realizar uma segunda subtração. Por exemplo, no exercício 9, além da subtração  $26.765 - 6.362$ , realiza-se a subtração  $26.765 - 20.403$ .

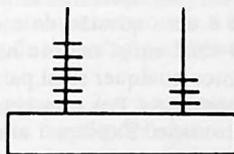
**Segundo passo: adição e subtração** (operações no ábaco e escrita das operações na forma horizontal).

Neste passo foram combinados os sinais de +, -, e = (depois descreverei como isso foi feito) e as adições e subtrações passaram a ser escritas na lousa (pelo professor) e no caderno (pelos educandos).

A escrita teve, neste momento, a função de apenas registrar as operações a serem realizadas ou já realizadas, não tendo, ainda, a função de servir aos cálculos. Estes foram realizados no ábaco.

Para a introdução dos sinais, procurei salientar a função dos mesmos na comunicação escrita e a necessidade de padronização dos símbolos matemáticos também em função dessa comunicação. A dinâmica adotada foi a seguinte:

- a) combinei com os educandos que iria escrever um número na lousa, sendo que nem eu nem eles leríamos o número em voz alta e cada um teria que representar aquele número no ábaco. O número escrito na lousa foi o 63. Sua representação no ábaco é a seguinte:



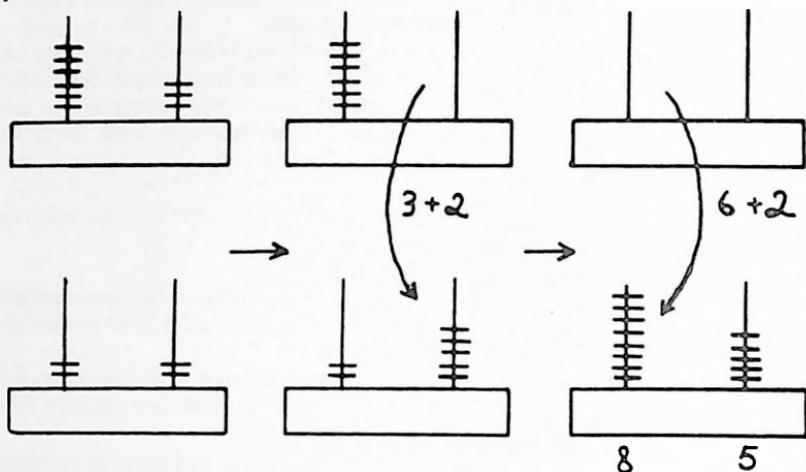
- b) após todos terem feito a representação no seu ábaco, pedi que eles dissessem que número era aquele e representei o número no ábaco grande, aproveitando a oportunidade para fazer com que os que erraram explicitassem e analisassem seu raciocínio.

c) escrevi outro número, à direita do 63, conservando um intervalo (para posterior colocação do sinal +). Foi combinado que também esse número não seria, num primeiro momento, lido em voz alta e cada um o representaria num segundo ábaco. Esse segundo número foi o 22. Na lousa, os dois números ficaram dispostos da seguinte maneira:

63            22

d) após todos terem terminado, representei o 22 num segundo ábaco grande.

e) solicitei que os educandos alinhasssem as colunas dos ábacos e juntassem as duas quantidades num ábaco só.



f) fiz a adição nos ábacos grandes e escrevi o resultado na lousa, deixando um espaço para a colocação do sinal =

63                                  22                                  85

g) expliquei, então, que assim como escrever os números 63 e 22, na lousa, havia possibilidade que eles fossem representados, no ábaco, sem necessidade de comunicação oral, havia também a necessidade de se utilizar alguma forma de comunicar, por escrito, “o que era para fazer com aqueles números”. Perguntei se algum deles conhecia o sinal que é utilizado para se somar os números e eles sugeriram vários tipos de sinais. Expliquei então que, em princípio, não seria errado adotar algum daqueles sinais, na medida em que isto é uma questão de convenção, ou seja, de se combinar um sinal comum a todos. O sinal em si mesmo não é certo nem errado. O que faz com que seja errado adotarmos qualquer sinal para as operações de adição e subtração é a necessidade de comunicação. Por esta necessidade é que utilizamos, para a adição, o sinal +, já convencionalizado. Expliquei ainda que, em outras épocas, outros sinais foram adotados e quando esse sinal apareceu ele era representado assim:<sup>2</sup>



<sup>2</sup> Sobre a evolução dos sinais vide DANTZIG, 1970:78-79, e MALBA TAHAN, 1983:29-36.

---

Com o tempo ele foi simplificado para a forma que hoje utilizamos. Com isso procurei mostrar que os símbolos matemáticos não têm aquela dimensão quase mágica que muitas pessoas lhe atribuem, mas são resultado de uma necessidade concreta de comunicação.

A seguir escrevi o sinal entre o 63 e o 22:

$$63 + 22 \quad 85$$

Só faltava combinar um sinal para mostrar que 85 era o resultado daquela adição. Introduzi o sinal = :

$$63 + 22 = 85$$

h) solicitei que eles escrevessem essa expressão matemática no caderno. Orientei para que o sinal + fosse feito o mais corretamente possível, para não gerar, depois, confusão com o sinal x (multiplicação). Este detalhe pode parecer insignificante, mas sendo o sinal um instrumento de comunicação, escrevê-lo incorretamente prejudica a eficácia desse instrumento. Alguns educadores poderão considerar “autoritária” tal atitude. Ela seria autoritária se fosse uma imposição sem justificativa, se o educando tivesse que aceitar sem compreender os motivos. Mas, na medida em que se procura mostrar a necessidade que gera a utilização correta do sinal, de maneira nenhuma essa atitude pode ser considerada como “autoritarismo”.

i) procedimentos análogos àqueles já expostos foram utilizados com a subtração  $85 - 22 = 63$ .

Essa linguagem escrita foi então exercitada com a realização de várias adições e subtrações. Eu escrevia na lousa a operação a ser realizada, eles a escreviam no caderno, realizavam-na no ábaco e escreviam o resultado no caderno.

Eis algumas das operações realizadas:

$$\begin{array}{llll} 1) 604 + 2 & 2) 525 + 34 & 3) 1.023 + 136 & 4) 24.001 + 5.697 \\ 606 - 2 & 559 - 34 & 1.159 - 136 & 29.698 - 5.697 \end{array}$$

No item 4, ao invés de escrever a operação na lousa, eu a ditei, para que eles a anotassem no caderno e a seguir a resolvessem no caderno. A finalidade é a de exercitar a relação entre o que se fala e o que se escreve com os sinais matemáticos.

**Terceiro passo: adição e subtração (ábaco, algoritmos e dedos)**

Neste passo a escrita passou a ser utilizada para o cálculo. Já tendo sido treinados no ábaco os movimentos de raciocínio necessários aos algoritmos de adição e subtração e já tendo sido introduzida parte da simbologia, tornou-se bastante simples a introdução dos algoritmos.

Além da utilização do ábaco para auxiliar a compreensão do cálculo pelo algoritmo, também utilizei com os educandos o procedimento de contar nos dedos. Esse procedimento tem a função de auxiliar o educando quando ele ainda não memorizou os fatos básicos da adição. Fatos básicos são as adições de duas parcelas em que ambas têm apenas uma casa decimal, isto é, as parcelas vão de zero a nove. Sua memorização é importante para a agilidade nos cálculos. O terceiro passo, a memorização dos fatos básicos, ainda não foi exercitada intensivamente porque entendo que ela se faz com muito mais eficiência quando os educandos já estão realizando adições através dos algoritmos, ain-

da que utilizando meios auxiliares como a contagem nos dedos. A memorização dos fatos básicos mostra-se então para o educando como uma necessidade para o aperfeiçoamento do cálculo. De forma alguma considero desnecessária a memorização no aprendizado da Matemática. Mas entendo que ela deva ser percebida pelo educando enquanto uma necessidade decorrente de um processo.

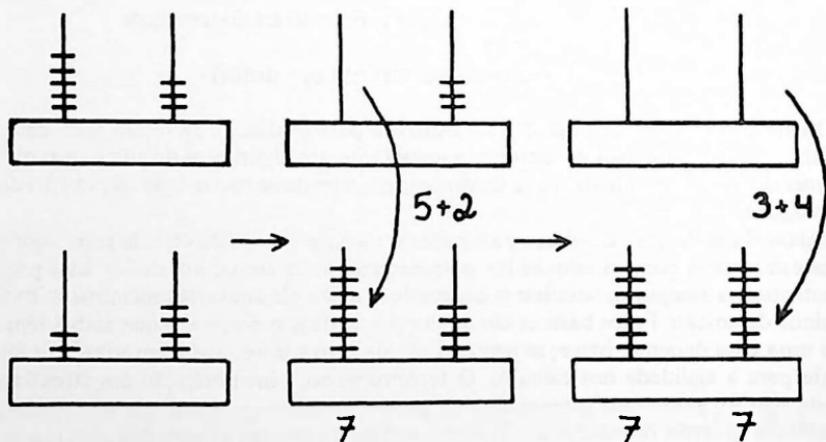
A escola tradicional não errou por utilizar a memorização, mas por torná-la um procedimento desvinculado das necessidades que o geraram. A escola nova, tentando superar essa falha, acabou por cair em outro unilateralismo: a abominação da memorização e do treino, que passaram a ser considerados desnecessários e repressivos.

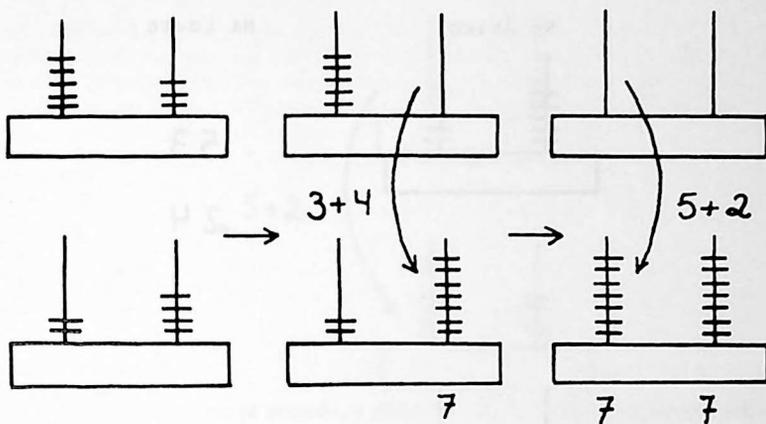
A compreensão e o treino (que visa à memorização, à automatização) não podem ser vistos separadamente no processo de aprendizagem. Quando o educando está resolvendo uma adição utilizando-se dos dedos e do ábaco, isso está ao mesmo tempo desenvolvendo sua compreensão do algoritmo e treinando-o na memorização dos fatos básicos. Evidentemente que em alguns momentos dá-se maior destaque à compreensão e em outros ao treino. Mas quando se procura compreender algo, isso está contribuindo para o seu treino e quando se treina algo, isso está contribuindo para uma compreensão maior e mais segura. O treino será tão mais eficiente quanto mais se compreender o que se está treinando. E compreender-se-á com muito mais profundidade e facilidade aquilo que foi bem treinado.

Embora o procedimento de contar nos dedos não fosse estritamente necessário neste passo, pois o ábaco já é suficiente para o auxílio nos cálculos, utilizei os dedos com os educandos como uma maneira de prepará-los para o quarto passo, onde o ábaco não é utilizado.

A dinâmica adotada para a introdução dos algoritmos foi a seguinte:

- solicitei oralmente aos educandos que escrevessem a adição  $53 + 24$  na forma introduzida no passo anterior, isto é, horizontalmente;
- após todos terem anotado tal adição nos seus cadernos, escrevi-a na lousa, solicitando a um dos educandos que me fosse "orientando" na escrita dos números e do sinal;
- solicitei que eles representassem cada um daqueles números em um ábaco, depois alinhassem as colunas e então juntassem as duas quantias em um só;





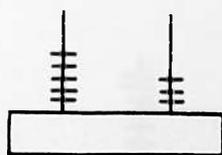
d) fiz a operação com os ábacos grandes;

e) solicitei que colocassem o sinal de igualdade e o resultado;

f) após todos terem feito, fiz o mesmo na lousa:

$$53 + 24 = 77$$

g) então expliquei que iríamos “armar” a mesma conta na forma vertical. Esvaziei os dois ábacos grandes e num deles representei o número 53. Escrevi depois esse número na lousa.



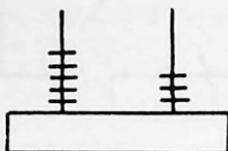
No Ábaco

53

Na Lousa

No outro ábaco representei o número 24, coloquei-o com as colunas alinhadas com as do primeiro ábaco e escrevi o número 24 debaixo do 53. Chamei a atenção para o fato de que, da mesma maneira como vínhamos colocando as colunas dos ábacos alinhadas, também na escrita colocaríamos as casas decimais alinhadas, para facilitar o cálculo:

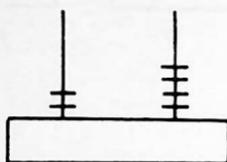
No Ábaco



Na Lousa

53

24



Como o sinal já era conhecido, coloquei-o ao lado dos números.

$$\begin{array}{r} 53 \\ + \\ 24 \end{array}$$

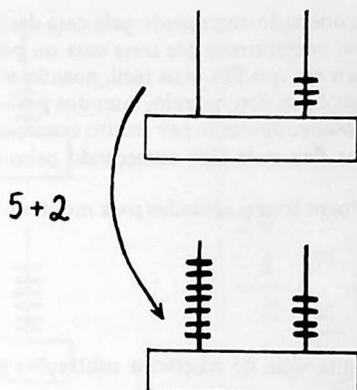
Mostrei, na conta escrita horizontalmente, o sinal = e perguntei se alguns deles teriam alguma idéia de como se costuma fazer na forma vertical. Deram várias sugestões, algumas bastante válidas como:

$$\begin{array}{r} 53 \\ + \\ 24 \\ = \end{array}$$

Expliquei que tal modo de escrever não seria errado, mas como não é utilizado em nossa sociedade, ele não cumpre a função de comunicação. Coloquei então o traço utilizado costumeiramente:

$$\begin{array}{r} 53 \\ + \\ 24 \\ \hline \end{array}$$

Juntei as contas das colunas das dezenas num só ábaco.

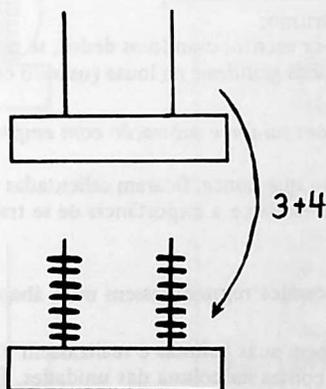


Apontando, no algoritmo já armado, a adição  $5 + 2$ , fiz a adição, agora nos dedos e escrevi o 7 na coluna das dezenas.

$$\begin{array}{r} 53 \\ + 24 \\ \hline 77 \end{array}$$

Expliquei que, no ábaco, quando se soma as duas parcelas, elas somem e fica apenas o resultado, sendo que quando se resolve a conta por escrito as parcelas continuam registradas e se escreve abaixo o resultado. Expliquei ainda que o 7 foi escrito na direção do 5 e do 2 para ficar mais fácil de perceber que ele está na mesma casa.

Somei, então, no ábaco, as unidades:



Fiz o mesmo com os dedos e no algoritmo:

$$\begin{array}{r} 53 \\ + 24 \\ \hline 77 \end{array}$$

Depois fiz a mesma operação começando pela casa das unidades. Expliquei que o resultado não se altera se começarmos por uma casa ou por outra, mas que mais para a frente iriam surgir casos em que fica mais fácil, quando se opera por escrito, iniciar pelas unidades. Essa situação se deu quando, num dos passos posteriores, surgiu a adição com vai-um, onde é possível operar-se por escrito começando pela casa das dezenas, ou das centenas, etc., mas fica mais fácil começando pelas unidades. No ábaco isso não acontece.

Procedimentos análogos foram adotados para montar o algoritmo da subtração:

$$\begin{array}{r} 77 \\ - 24 \\ \hline \end{array}$$

A seguir, mostro uma série de adições e subtrações que foram realizadas com os educandos:

1)  $\begin{array}{r} 214 \\ + 43 \\ \hline \end{array}$     $\begin{array}{r} 257 \\ - 43 \\ \hline \end{array}$    2)  $\begin{array}{r} 1.042 \\ + 354 \\ \hline \end{array}$     $\begin{array}{r} 1.396 \\ - 354 \\ \hline \end{array}$    3)  $\begin{array}{r} 2.503 \\ + 432 \\ \hline \end{array}$     $\begin{array}{r} 2.935 \\ - 432 \\ \hline \end{array}$    4)  $\begin{array}{r} 6.045 \\ + 3.604 \\ \hline \end{array}$     $\begin{array}{r} 9.649 \\ - 3.604 \\ \hline \end{array}$

5)  $\begin{array}{r} 26.032 \\ + 10.715 \\ \hline \end{array}$     $\begin{array}{r} 36.747 \\ - 10.715 \\ \hline \end{array}$

A dinâmica adotada para cada conta foi a seguinte:

- eu escrevia a conta na lousa, na forma vertical;
- os educandos as resolviam no ábaco;
- eles armavam o algoritmo;
- resolviam a conta, por escrito, usando os dedos, se necessário;
- eu a resolvia nos ábacos grandes e na lousa (usando os dedos).

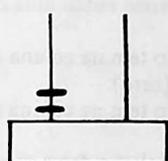
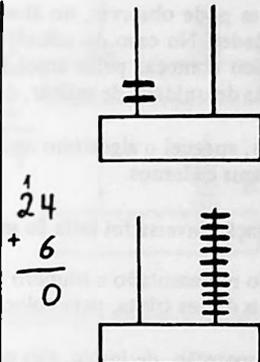
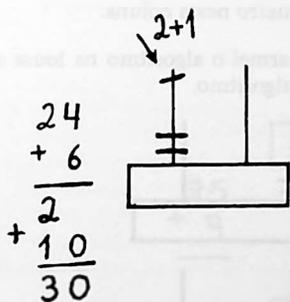
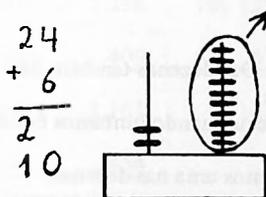
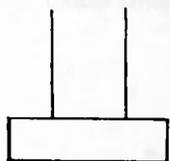
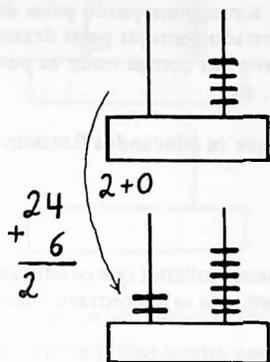
#### Quarto passo: *adição com vai-um e subtração com empresta-um*

Neste passo, mais do que nunca, ficaram salientadas a importância do ábaco para se compreender o cálculo escrito e a importância de se trabalhar a relação entre as operações inversas.

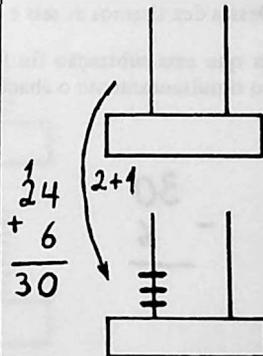
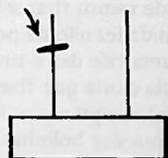
Iniciei assim:

- solicitei que os educandos representassem num ábaco o número 24 e noutra o número 6;
- solicitei que alinhassem suas colunas e realizassem a adição. Surgiu então a questão de se chegar a dez contas na coluna das unidades. Facilmente foi recordado pelos próprios educandos que uma conta da coluna das dezenas corresponde a dez da coluna das unidades, e então foram retiradas as dez contas e colocada uma na coluna das dezenas.

Armei o algoritmo na lousa e fui resolvendo-o ao mesmo tempo que operava no ábaco. Fiz a conta tanto começando pelas dezenas quanto começando pelas unidades, para mostrar que as duas maneiras são possíveis, mas que começando pelas unidades fica mais fácil, quando se opera por escrito.



troca-se as  
dez unidades  
por uma de<sup>z</sup>e  
na (vai-um).



Como se pode observar, no ábaco é indiferente somar começando pelas dezenas ou pelas unidades. No caso do cálculo escrito, não é errado começar pelas dezenas, mas é mais prático começar pelas unidades, principalmente em contas onde as parcelas vão até as casas de unidade de milhar, dezena de milhar, etc.

- c) a seguir, apaguei o algoritmo na lousa e solicitei que os educandos fizessem essa conta em seus cadernos.

A operação inversa foi feita da seguinte forma:

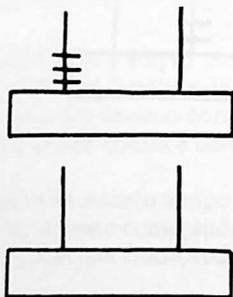
- a) estando representado o número trinta em um ábaco, solicitei que os educandos tirassem seis desses trinta, para colocar no outro ábaco, que se encontrava vazio;
- b) nessa operação, de início, eles encontraram alguma dificuldade, pois não sabiam como tirar seis daqueles trinta (representados por três dezenas).

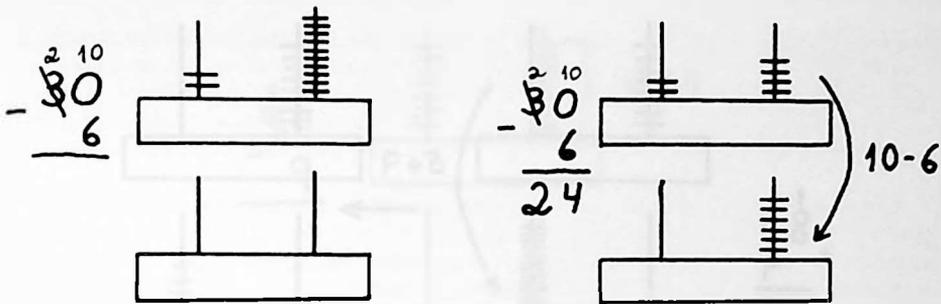
Desenvolvi então uma conversa semelhante à descrita abaixo:

- Quanto tem na coluna das unidades?  
Nada (zero).
- Quanto tem na coluna das dezenas?  
Três.
- Cada bolinha dessa vale por quantas das unidades?  
Por dez.
- De onde vamos tirar seis?  
Das unidades não dá porque a coluna está vazia. Das dezenas também não dá porque cada uma vale dez e tirando uma já passa de seis.
- Naquela conta que fizemos antes, o que aconteceu quando juntamos 6 bolinhas com 4 bolinhas aqui nas unidades?  
Somamos dez bolinhas. Tiramos as dez e colocamos uma nas dezenas.
- E se agora nós fizemos o caminho de volta, isto é, quisermos tirar aquelas seis que colocamos?
- Tiramos uma das dezenas, trocamos ela por dez que colocamos na coluna das unidades. Dessas dez tiramos as seis e ainda sobram quatro nessa coluna.

Depois que essa subtração foi feita no ábaco, armei o algoritmo na lousa e operei utilizando simultaneamente o ábaco, os dedos e o algoritmo.

$$\begin{array}{r} 30 \\ - 6 \\ \hline \end{array}$$

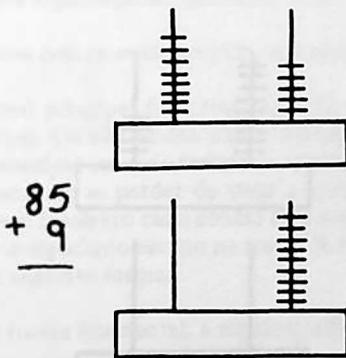


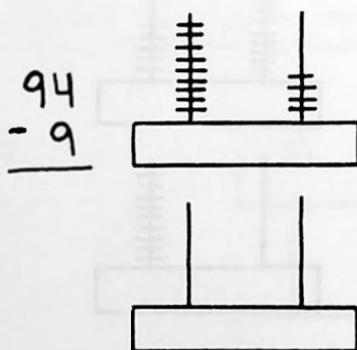
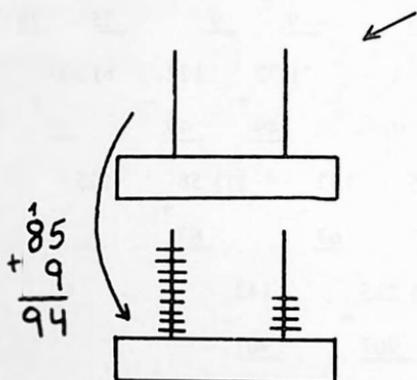
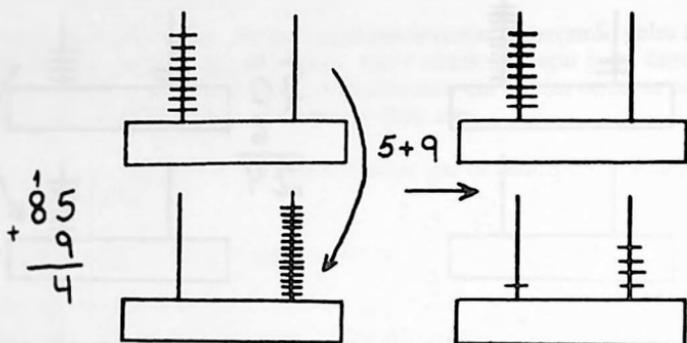


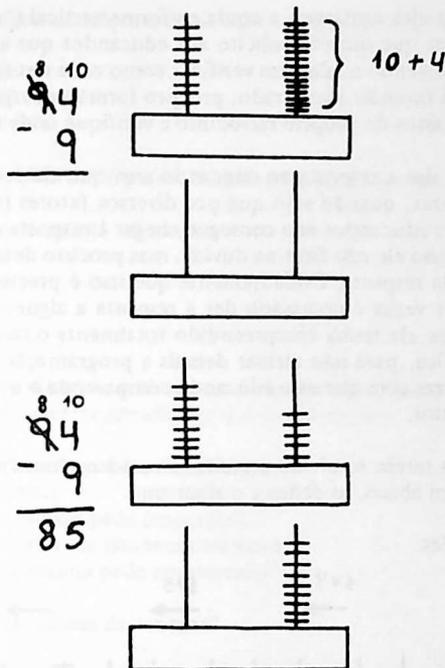
A seguir, apresento algumas das adições e subtrações que foram realizadas com os educandos neste passo:

- 1)  $62 + 8 = 70$     2)  $57 - 6 = 63$     3)  $85 + 9 = 94$     4)  $48 - 25 = 73$
- 5)  $647 + 185 = 832$     6)  $537 - 98 = 635$     7)  $73 + 49 = 122$     8)  $303 - 59 = 362$
- 9)  $1.847 + 409 = 2.256$     10)  $125 + 67 = 192$     11)  $58 + 67 = 125$
- 12)  $307 + 854 = 1.161$     13)  $235 + 907 = 1.142$

Vejam os, por exemplo, o exercício nº 3 dessa lista:  $85 + 9$  e  $94 - 9$ .







A importância dos pequenos números colocados acima do algoritmo está no fato de que ali, assim como no ábaco, estão exteriorizados os raciocínios implícitos na resolução da conta. Existe entre algumas pessoas o preconceito de que colocar esses números acima da conta é sinal de pouca inteligência, pois demonstra que a pessoa não é capaz de memorizá-los. Considero esse preconceito muito prejudicial, pois aqueles números, além de facilitarem a compreensão dos raciocínios implícitos no algoritmo, possibilitam ao educando conferir onde ele poderia ter errado na resolução da conta, possibilitando também uma certa segurança indispensável para quem está aprendendo.

Quinto passo: *adição com três ou mais parcelas, subtração com empresta-um indireto.*

Neste passo o objetivo principal foi a realização de certos tipos de adições e subtrações considerados difíceis. Os educandos não utilizaram o ábaco neste passo, na medida em que o objetivo principal era o de treinar ao máximo os procedimentos do cálculo escrito. No entanto, para não se perder de vista a compreensão desses procedimentos (após os educandos terem resolvido cada conta) eu a resolvia utilizando simultaneamente o ábaco, os dedos e o algoritmo escrito na lousa. A introdução de adições de três ou mais parcelas se deu da seguinte forma:

a) escrevi, na lousa, na forma horizontal, a seguinte adição:

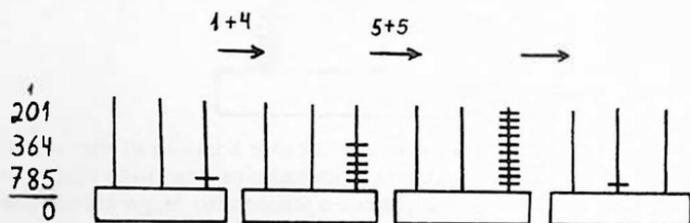
$$201 + 364 + 785$$

b) solicitei, então, que eles armassem a conta na forma vertical ("em pé") e a resolvessem. Devo esclarecer que quando solicito aos educandos que armem uma conta e a resolvam, fico percorrendo a sala para verificar como cada um está fazendo. Quando vejo que algum está fazendo algo errado, procuro formular perguntas que façam com que ele analise os passos do próprio raciocínio e verifique onde e porque errou.

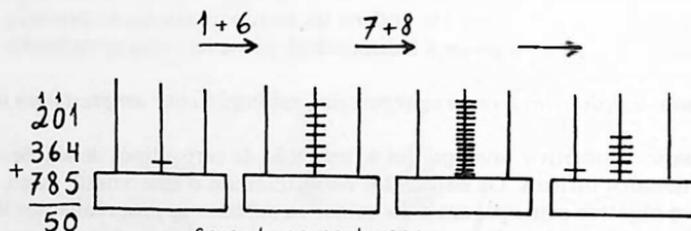
Evito, ao máximo, dar a resposta ao educando sem que ele tenha compreendido o que aconteceu. Às vezes, quando vejo que por diversos fatores (nervosismo, esquecimento, etc.) algum dos educandos não consegue chegar à resposta certa a uma pergunta, então dou a resposta para ele não ficar na dúvida, mas procuro detalhar todos os passos que me levaram àquela resposta. Evidentemente que isso é preciso ser feito dentro do tempo disponível. Por vezes é necessário dar a resposta a algum educando que ficou mais para trás, sem que ele tenha compreendido totalmente o raciocínio realizado naquela questão específica, para não atrasar demais a programação. Depois, nos outros exercícios, procuro fazer com que esse educando compreenda o que ele não compreendeu no exercício anterior.

c) Após os educandos terem resolvido a conta, armei-a na lousa e a resolvi utilizando simultaneamente um ábaco, os dedos e o algoritmo.

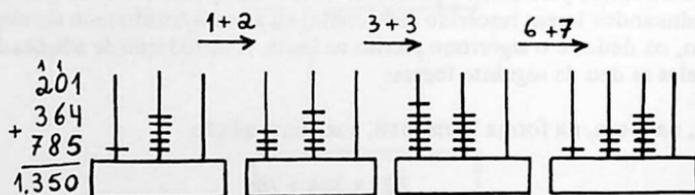
Somando as unidades:



Somando as dezenas:



Somando as centenas:



A seguir, listo algumas adições, desse tipo, realizadas com os educandos:

- 1)  $1.063 + 22 + 978$
- 2)  $15.047 + 67.898 + 8.175$
- 3)  $6.937 + 4.098 + 976$

Quanto às subtrações deste passo, iniciei-as da seguinte maneira:

a) armei, na lousa, a seguinte subtração:

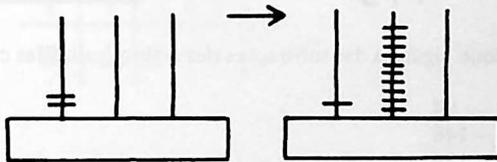
$$\begin{array}{r} 200 \\ - \\ \hline 27 \end{array}$$

b) fui resolvendo-a utilizando o ábaco, os dedos e o algoritmo e desenvolvendo, com os educandos, uma conversa semelhante à descrita abaixo:

- Dá para tirar sete da coluna das unidades?  
Não, ela está vazia.
- Para quem a unidade pede emprestado?  
Para a dezena, mas ela também está vazia.
- E para quem a dezena pede emprestado?  
Para a centena.
- Quanto tem na coluna da centena?  
Duas.
- Se tirarmos uma das centenas, quantas teremos que colocar nas dezenas?  
Dez.

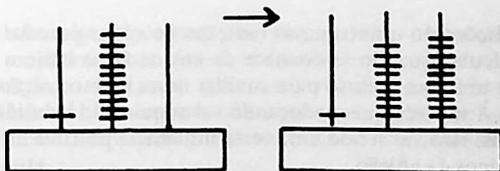
Fiz esse movimento no ábaco e no algoritmo.

$$\begin{array}{r} \overset{1}{\cancel{2}}\overset{10}{0} \\ - \quad \overset{9}{\cancel{2}}\overset{10}{7} \\ \hline \end{array}$$



- E agora? A dezena já pode emprestar para a unidade?  
Pode. É só tirar uma dezena e colocar dez bolinhas na coluna das unidades.

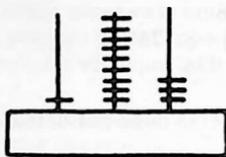
$$\begin{array}{r} \overset{1}{\cancel{2}}\overset{9}{\cancel{0}}\overset{10}{0} \\ - \quad \overset{9}{\cancel{2}}\overset{10}{7} \\ \hline \end{array}$$



- Tirando sete das unidades, quanto sobra?  
Três.

$$\begin{array}{r} \overset{1}{\cancel{2}} \overset{9}{\cancel{0}} \overset{10}{0} \\ 200 \\ - 27 \\ \hline 3 \end{array}$$

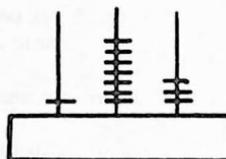
$10 - 7 \rightarrow$



- Quanto temos na coluna das dezenas?  
Nove.  
– Tirando 2, quanto sobra?  
Sete.

$$\begin{array}{r} \overset{1}{\cancel{2}} \overset{9}{\cancel{0}} \overset{10}{0} \\ - 200 \\ - 27 \\ \hline 73 \end{array}$$

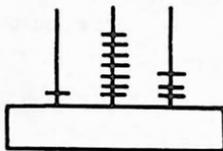
$9 - 2 \rightarrow$



- Quanto ficou na coluna das centenas?  
Um.

$$\begin{array}{r} \overset{1}{\cancel{2}} \overset{9}{\cancel{0}} \overset{10}{0} \\ - 200 \\ - 27 \\ \hline 173 \end{array}$$

$\rightarrow$



Relaciono algumas das subtrações desse tipo realizadas com os educandos:

- 1)  $300 - 94$
- 2)  $600 - 148$
- 3)  $4.000 - 136$
- 4)  $6.000 - 231$
- 5)  $2.000 - 683$

**Sexto passo: tabuada de adição** (memorização dos fatos básicos da adição)

As adições do quinto passo (adições de várias parcelas) mostram que fica mais fácil de se calcular quando se conhece de cor os fatos básicos da adição. O uso dos dedos pode ser um bom recurso para auxiliar nessa memorização, ao contrário do que muitos pensam. À medida que o educando vai adquirindo habilidade no cálculo através do uso dos dedos, isso vai tendo uma certa influência positiva no sentido da memorização dos fatos básicos da adição.

Para auxiliar ainda mais essa memorização, este sexto passo concentra-se no estudo da tabuada da adição.

Inicialmente fizemos essa tabuada usando a forma horizontal de escrita. Especial destaque foi dado tanto à tabuada do zero como ao fato de se iniciar toda tabuada com uma das parcelas sendo zero. Considero isso importante para dar continuidade àquele trabalho iniciado na Primeira Unidade, de levar o educando a superar a dificuldade inicial em trabalhar com o zero.

A seguir a tabuada da adição foi montada em uma tabela. Procurei fazer com que os educandos preenchessem essa tabela aleatoriamente, isto é, preenchendo o resultado de cada quadradinho sem seguir a ordem das colunas ou das linhas. Os dois modelos da tabuada de adição utilizados são os seguintes:

#### FORMA HORIZONTAL:

$$\begin{array}{r}
 0 + 0 = 0 \\
 0 + 1 = 1 \\
 0 + 2 = 2 \\
 \vdots \\
 0 + 9 = 9 \\
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 1 + 0 = 1 \quad \dots \quad 9 + 0 = 9 \\
 1 + 1 = 2 \quad \dots \quad 9 + 1 = 10 \\
 1 + 2 = 3 \quad \dots \quad 9 + 2 = 11 \\
 \vdots \\
 1 + 9 = 10 \quad \dots \quad 9 + 9 = 18 \\
 \end{array}$$

#### TABELA:

+	0	1	2	...
0	0	1	2	
1	1	2	3	
2	2	3	4	
⋮				

#### Analizando alguns pontos

Numa mesa-redonda realizada por ocasião da VIII Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) (PUC-SP – maio/85) tive a oportunidade de debater o trabalho da Primeira Unidade e uma primeira versão do texto sobre a Segunda Unidade.

Nesse debate foram levantados alguns pontos, entre os quais o de que eu teria trabalhado apenas a compreensão e o domínio da técnica operatória e não teria trabalhado a disponibilidade para as operações, isto é, não teria dado condições ao educando de identificar as situações da vida cotidiana em que essas operações são necessárias e que, em consequência disso, o educando seria levado a saber calcular mas não saberia onde e quando utilizar essa ferramenta.

Estas questões estão ligadas à relação entre teoria e prática. Vejamos: na Primeira Unidade deste trabalho, o ábaco e o sistema de numeração surgiram como uma resposta, a nível teórico, a certas necessidades práticas. Esses dois "instrumentos teóricos" (o ábaco e o sistema de numeração) já continham em si os germens de novos "instrumentos teóricos", isto é, os algoritmos de adição e subtração. Isso possibilitou que nessa Segunda Unidade fosse desenvolvido um conhecimento matemático a partir daquele já adquirido anteriormente, sem que fosse necessário fazer, a todo momento, uma ligação direta com necessidades práticas. No processo realizado na Segunda Unidade, idéias foram sendo geradas a partir de outras que, na Primeira Unidade, estavam diretamente ligadas a objetos e situações concretas. Isso ocorre bastante com a Matemática, onde o surgimento de novas teorias muitas vezes se dá movido pelas próprias teorias já existentes, sem a intervenção direta de uma necessidade prática imediata. Como diz Vieira Pinto (1979): "*O conhecimento das operações entre as idéias adquire interesse pelo rendimento que produz enquanto instrumento, organon ou método, para descobrir novas propriedades dos corpos, novas leis dos fenômenos e sistematizar os seres em forma racional. Este propósito é cumprido a tal ponto que se faz possível a antecipação do pensamento à realidade, representada pela invenção de objetos, máquinas, dispositivos e a previsão dos acontecimentos, o que vem a ser o domínio da natureza pela razão humana. Se por um lado a natureza domina a razão, pois a cria e lhe dá os conteúdos ideativos originais, os dados do saber e as categorias que os sistematizam, por outro lado, deve-se dizer que a razão domina a natureza porque se vale das idéias que representam adequadamente as propriedades das coisas para alterar os processos de interação entre estas, penetrar na profundidade dos fenômenos, produzir objetos e reações artificiais, e sobretudo para violar a dependência que o pensamento de início se encontra da relação estrita de simples apreensão dos dados materiais imediatos, o que tem lugar mediante a criação de novas idéias a partir das já criadas.*" (p.69, grifos nossos).

Ou ainda como diz Vazquez (1968): "*. . . as relações entre teoria e prática não podem ser encaradas de maneira simplista e mecânica, isto é, como se toda teoria se baseasse de modo direto e imediato na prática (. . .) O conhecimento de certa legalidade do objeto permite, com efeito, prever determinadas tendências de seu desenvolvimento e, desse modo, antecipar com um modelo ideal uma fase de seu desenvolvimento ainda não alcançada. Ao produzir esse modelo ideal, a teoria evidencia sua relativa autonomia, já que sem esperar que se opere um desenvolvimento real, efetivo, pode propiciar uma prática inexistente ao antecipar-se idealmente a ela. Sem esse desenvolvimento autônomo de seu próprio conteúdo, a teoria seria, no máximo, mera expressão de uma prática existente, e não poderia cumprir, ela mesma, como instrumento teórico, uma função prática.*" (p.233 e 238-9, grifos nossos).

É, portanto, necessário, que o processo de aprendizagem da Matemática desenvolva essa capacidade de se trabalhar com níveis cada vez maiores de abstração. Evidentemente, é também necessário tomar os devidos cuidados para que não se caia numa distorção própria da concepção que diz que o conhecimento matemático não tem nada a ver com a realidade cotidiana.

Trabalhar com as técnicas operatórias da adição e da subtração num nível mais abstrato, sem necessariamente fazer, a cada pequeno momento, a ligação direta com fatos da realidade cotidiana, não levou os educandos adultos, que participaram dessa experiência, a deixarem de ter a disponibilidade para essas operações. No dia-a-dia desses participantes, essas operações estão tão presentes, que cada conta realizada em sala de aula tinha para eles uma significação muito grande, sem necessidade de que eu os reme-

---

tesse a uma situação prática. Esses educandos adultos, mesmo antes de dominarem a técnica operatória do cálculo escrito, já sabiam, pela sua própria experiência de vida, para que servem a adição e a subtração.

Um outro ponto levantado foi o de que eu teria conduzido os educandos ao domínio das técnicas operatórias de uma forma paternalista, dizendo como eles deveriam agir, como deveriam, por exemplo, colocar os ábacos, depois fazendo no meu ábaco, não dando assim chance aos educandos de se depararem com obstáculos cuja superação os levassem a recriar a técnica operatória. Eu estaria entregando a eles um conhecimento pronto e acabado sem que eles fossem sujeitos da sua aprendizagem.

Pretendo, em textos a serem ainda elaborados, explorar minuciosamente essa questão da recriação. Fornecerei aqui apenas alguns dos elementos mais significativos, que já possibilitam uma primeira abordagem.

A recriação precisa ser um processo muito bem dirigido onde sejam fornecidas pelo professor as condições básicas que possibilitem ao educando chegar ao domínio do conhecimento necessário dentro do tempo disponível. Dito de outro modo: para que o educando possa recriar algo no seu processo de aprendizagem, é imprescindível programar condições concretas que viabilizem esse recriar num espaço relativamente reduzido de tempo, que é aquele previsto para as atividades escolares. Deixar o educando “à solta”, sem certas condições e procedimentos básicos para um recriar, não possibilita (a não ser em casos excepcionais e por outras razões) a recriação do conhecimento. O educando adulto, pela experiência de vida que tem, intui a necessidade dessas condições e, por vezes, chega a expressá-la. A elaboração e sistematização dessas condições básicas do processo ensino-aprendizagem não pode ser confundida com atos de paternalismo, autoritarismo ou imposição. Essa confusão, no entanto, tem sido feita, freqüentemente, inclusive por educadores que têm se dedicado a desenvolver uma ação pedagógica mais consistente. É preciso compreender que o momento em que o educando se depara com uma dificuldade e reconhece a necessidade de superá-la é um momento importante no processo de recriação do conhecimento humano. Este processo, porém, não se reduz a esse momento. É imprescindível, como foi dito, possibilitar determinadas condições básicas para que o educando não retroceda com a indefinição em que, de repente, se vê envolvido, e possa concentrar sua atenção naquilo que é essencial, naquele momento, para a recriação do processo de raciocínio que a humanidade criou através dos séculos.

Por exemplo: para que os educandos redescobrissem os vários procedimentos da técnica operatória da adição, solicitei que eles apresentassem um número em cada ábaco; depois colocassem os dois ábacos numa posição tal que as colunas ficassem alinhadas, e, finalmente, juntassem as duas quantidades num ábaco só. Nesse momento, cada um juntava à sua maneira. Vejamos porque eu pedia que eles alinhassem as colunas dos ábacos: não fornecendo esse tipo de condição, os educandos poderiam ver-se prejudicados pela disposição espacial dos ábacos na mesa e isso desviaria sua atenção do principal, naquele momento, que eram os procedimentos operatórios da adição. Isso não é paternalismo, não é autoritarismo, não é imposição, mas é identificar tanto as condições em que o educando se encontra naquele processo quanto discernir o que ele precisa fazer sozinho, bem como no que ele precisa ser orientado. E ainda: o ato de realizar no ábaco grande a operação proposta não é um momento de imposição do modo de fazer do professor. É um momento que leva os educandos a uma reflexão sobre o modo como cada um tinha feito a operação no seu ábaco e sobre os porquês dos erros e dos acertos. Vejamos: eu sempre pedia que algum dos educandos dissesse como ele achava que eu deveria fazer no ábaco grande e depois ia questionando as razões de cada proce-

---

dimento. Esse era, inclusive, o momento de repensar todo o processo que fizeram individualmente nos seus ábacos.

Outro questionamento feito foi o da relação entre o cálculo mental utilizado pelo alfabetizando adulto na sua vida cotidiana e o cálculo escrito ensinado na escola. Eu teria deixado de trabalhar, na Segunda Unidade, o cálculo mental dos educandos, ensinando-lhes técnicas operatórias do cálculo escrito que poderiam ser muito diferentes do modo como aqueles educandos já calculavam mentalmente. E isso estaria significando uma justaposição de um conhecimento a outro.

Pretendo também analisar detalhadamente essa relação entre o cálculo mental e o escrito em outro texto a ser elaborado. Por hora destaco o seguinte: a) ao efetuar uma operação no ábaco, o educando já está manifestando como ele calcula mentalmente e inclusive compreendendo melhor esse seu cálculo mental; b) quando ele compreende que os fundamentos de uma técnica operatória do cálculo escrito são os mesmos fundamentos de uma técnica diferente utilizada no cálculo mental, uma coisa não lhe parece como justaposta à outra; e c) o educando adulto precisa aprender a técnica operatória mais utilizada na sociedade em que ele vive, por uma questão de comunicação. Ele precisa dominar o instrumento vigente na sociedade letrada onde vive. Possibilitar-lhe esse domínio é uma das funções da democratização do saber sistematizado.

#### Referências bibliográficas

- DANTZIG, Tobias. *Número: a linguagem da ciência*. Rio de Janeiro, Zahar, 1970.
- DUARTE, Newton. "O compromisso político do educador no ensino de matemática". *ANDE*, São Paulo, 5(9):51-4, 1985b.
- . "O ensino de matemática na alfabetização de adultos". *Cadernos de Educação Popular*, Rio de Janeiro, n.8, 1985c.
- . "Recriando o ábaco e o sistema de numeração". *Educação & Sociedade*, São Paulo, 7(20):141-57, jan./abr.1985a.
- HOGBEN, Lancelot. *Maravilhas da matemática — influência e função da matemática nos conhecimentos humanos*. Rio de Janeiro, Globo, 1946.
- LAMPARELLI, Lídia C. *Atividades matemáticas — 1ª série do 1º grau*. 2.ed. São Paulo, CENP, 1984.
- NICOLAI, Ronaldo. "Alfabetização em matemática". *Jornal Educação Democrática*, São Paulo, n.4, 1984, p.8-11.
- PIAGET, Jean & SZEMINSKA A. *A gênese do número na criança*. 2.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e existência*. 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- TAHAN, Malba. *As maravilhas da matemática*. Rio de Janeiro, Bloch, 1983.
- VAZQUEZ, A. Sanchez. *A filosofia da praxis*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.

Recebido em 2 de outubro de 1985

Newton Duarte é pesquisador do Programa de Educação de Adultos do PPGE (Programa de Pós-Graduação do CECH) da Universidade Federal de São Carlos.

---

N. do A. — Aproveito a oportunidade para fornecer o endereço àqueles leitores que quiserem entrar em contato comigo: Universidade Federal de São Carlos, Programa de Educação de Adultos, Caixa Postal 675, São Carlos, SP. CEP 13560.

---

*This text presents an experience of teaching addition and subtraction to adults in literacy training. The experience had as its basis two mathematical-pedagogical presuppositions: 1) calculation by using the abacus as one of the most important steps in the historical process that produced written calculation can be an equally important step in teaching understanding of this written calculation; 2) the relationship between addition and subtraction, as inverse operations between themselves, is of fundamental importance for the teaching-understanding process of these operations. From this teaching experience the text deals with such subjects as: the surmounting of the so called modern and traditional methods; the relationship between theory and practice; the necessity of direction (by the educator), of recreation (by the educated), of accumulated social knowledge and other important themes for pedagogical reflection in general.*

*Le texte présente une expérience d'enseignement de l'addition et de la soustraction chez les adultes dans le procès d'alphabétisation. Cette expérience a eu comme base deux presupposés pédagogique-mathématiques: 1) le calcul sur l'abaque comme une des étapes plus importantes dans le procès historique qui a originé le calcul écrit peut être une étape aussi importante dans le procès d'enseignement-apprentissage de ce calcul écrit; 2) la relation entre l'addition et la soustraction, tandis que deux opérations contraires entre elles, est d'importance considérable pour le procès d'enseignement-apprentissage de ces opérations. À partir de cette expérience d'enseignement le texte présente des questions comme: la réussite sur les méthodes traditionnelles et de l'Ecole nouvelle; la relation entre la théorie et la pratique; le besoin de direction (par l'enseignant) de la récréation (par l'élève) de la connaissance socialement accumulée et autres questions importantes pour la réflexion pédagogique d'une façon générale.*

*El texto presenta una experiencia de enseñanza en las operaciones de adición y sustracción con alfabetizando adultos. Tal experiencia tiene por fundamentos dos presupuestos pedagógico-matemáticos: 1) el cálculo en el ábaco, como una de las etapas más importantes en el proceso histórico que generó el cálculo escrito, puede ser una etapa igualmente importante en el proceso enseñanza-aprendizaje de ese cálculo escrito; 2) la relación entre la adición y la sustracción, en cuanto son operaciones inversas entre sí, es de fundamental importancia para el proceso enseñanza-aprendizaje de esas operaciones. A partir de esa experiencia de enseñanza, el texto aborda cuestiones como: la superación de los métodos tradicionales y escuelanuevistas, la relación entre teoría y práctica, la necesidad de dirección (por el educador) de la recreación (por el educando) del conocimiento socialmente acumulado y otras cuestiones importantes para la reflexión pedagógica de un modo general.*

---

# Do 1º ciclo de graduação ao núcleo básico: a experiência da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Candido Gomes

Stella Cecília Duarte Segenreich

Maria Aparecida Campos Mamede Neves

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

*Este artigo focaliza estudo de caso sobre o 1º ciclo de graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro entre 1967 e 1984, com base nos enfoques da sociologia e filosofia da educação. As conclusões mostram que, na Universidade, ao centripetismo do conhecimento universal opõem-se as forças dispersoras das diferenças de prestígio de ocupações, cursos e departamentos. Da experiência emergiu recentemente uma nova proposta – o núcleo que busca atender tanto às demandas da unidade quanto da diversidade da PUC/RJ.*

O presente trabalho se caracterizaria, segundo a literatura clássica de avaliação (Rossi, Freeman e Wright, 1979), como de determinação do impacto de uma das inovações introduzidas pela Reforma Universitária de 1968: o 1º ciclo comum a todos os cursos ou grandes áreas de curso.

Em geral, espera-se deste tipo de pesquisa que esclareça as conexões entre providências e modificações efetuadas e os resultados pretendidos. Estariam os resultados previstos para o 1º ciclo sendo alcançados? O âmbito e a natureza dos dados, porém, nos impedem de pretender uma determinação rigorosa desse impacto. Em verdade, estamos examinando não apenas um “produto”, mas, antes de tudo, um processo: o desenvolvimento de uma inovação que, nesta Universidade, precedeu a própria Reforma de 1968. Ademais, o estudo do processo educacional apresenta alto teor de labilidade.

Embora categorias nítidas e mensurações sejam úteis e necessárias, o uso de formas restritivas pode levar antes a acomodar o real aos moldes pré-existentes que ao conhecimento da realidade. Assim, optamos neste trabalho por aquilo que a literatura clássica chamaria de “método aproximado de determinação do impacto”. Envolvermos administradores e outros participantes que estão ou estiveram ligados ao processo. Analisamos variados tipos de documentos e não deixamos de lado conjuntos de dados quantitativos referentes a alunos e professores, pois o custo de alcançá-los e obter informações através de técnicas de pesquisa qualitativa seria muito alto. Deste modo, tomamos a liberdade de combinar métodos qualitativos e quantitativos, de privilegiar antes o processo que o “produto”, de analisar o como e o por quê mais que os resultados. Produziu-se, portanto, um trabalho que se aproxima do que Parlett e Hamilton (1982) chamaram de avaliação iluminativa.

---

O presente relatório focaliza o 1º Ciclo de Graduação na PUC/RJ entre 1967, quando estava praticamente acabada a reforma da Universidade, e 1984, quando se amplia a experiência da chamada verticalização do 1º Ciclo no Centro de Ciências Sociais (CCS). Para tanto, buscamos fundamentos teóricos na filosofia e sociologia da educação. Passamos, a seguir, ao estudo do 1º Ciclo na PUC/RJ: as suas raízes na antiga Escola Politécnica, sua criação e funcionamento, sua crise e transformação. Apresentamos ainda um retrato atual do 1º Ciclo conforme avaliações realizadas por alunos e professores.

Cabe notar, inicialmente, que também utilizamos a denominação de 1º Ciclo de Graduação, em vez de 1º Ciclo de estudos comuns a todos os cursos ou grandes áreas de cursos (Decreto-Lei nº 464, de 11-2-69) por ser o termo utilizado nos catálogos e demais documentos da universidade, bem como por ter incorporado à literatura em geral.

Por outro lado, cumpre lembrar que a experiência da PUC/RJ se insere num contexto histórico bastante amplo. Nele se destacam, desde os anos 30, as iniciativas das Universidades de São Paulo, Distrito Federal e Brasília. Em 1962, o Conselho Federal de Educação, através do Parecer nº 58/62, propunha a divisão dos cursos superiores em ciclos. A institucionalização do 1º Ciclo de Estudos e a determinação de suas funções viria a ser fruto da Indicação nº 48/67 e do Parecer-Indicação nº 422/66, do mesmo Conselho. Tais documentos certamente abriram caminho para a reestruturação das universidades federais (estatuída pelos Decretos-Leis nºs 53, de 18 de novembro de 1966, e 252, de 28 de fevereiro de 1967). Afinal, a Reforma Universitária de 1968 veio incorporar a divisão em ciclos para o ensino superior do Brasil em geral.

### Fundamentação teórica

A divisão dos currículos do ensino superior em 1º Ciclo de graduação e Ciclo profissional, bem como toda a problemática pertinente, implica decisões que, de forma explícita ou implícita, estão ligadas a posicionamentos filosóficos. Em documento especialmente preparado para este trabalho, Capalbo (1985) analisou a filosofia da universidade no pensamento alemão e francês e seus reflexos entre nós. Para que tenhamos uma visão sintética dos fundamentos teóricos necessários ao estudo do problema, buscaremos resumir aqui os principais pontos daquele trabalho.

Capalbo começa por analisar que, no Brasil, a criação da Universidade foi debatida por políticos, juristas, médicos, engenheiros, mas não por filósofos. Só no século XX os filósofos brasileiros passam a escrever sobre a filosofia da nossa universidade. Dentre os pontos mais importantes da agenda destaca-se a discussão sobre como compatibilizar a formação intelectual e o estudo da verdade (chamado de formação básica) com os estudos profissionais especializados. Nesta linha, a primeira fonte intelectual foi o pensamento alemão do século passado, quando Humboldt criou a Universidade de Berlim como uma comunidade de pesquisadores e ensinantes. Baseados no idealismo, os alemães debateram fundamentalmente duas posições: 1) a idéia de que a universidade deve organizar-se a partir de uma concepção orgânica das ciências particulares, presidida pela filosofia; 2) a idéia de que a universidade deve organizar-se a partir do desenvolvimento livre e autônomo das ciências particulares, em consonância com as necessidades de desenvolvimento da nação alemã e, portanto, sem organicidade presidida pela filosofia. Apesar desta divergência, havia uma importante área de consenso: o reino da universidade é o reino do "dever ser", ou seja, o reino das relações ético-sociais. A sua finalidade é a busca da verdade científica e filosófica, em sua íntima vinculação com a

---

dimensão social, ou seja, ela deve "servir ao homem" e, portanto, à nação alemã, mas sem perder de vista a busca desinteressada da verdade.

Observa-se, assim, que, para o idealismo alemão, a universidade não era imediatista e deveria manter uma unidade em torno de um núcleo constituído pela filosofia.

A universidade brasileira afasta-se em grande parte desta concepção. Sua origem foi a união administrativa e jurídica de estabelecimentos isolados de ensino superior. A filosofia, em vez de constituir-se num núcleo unificador, viu-se limitada às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras como um curso regular sem conexão com as demais disciplinas. Frustraram-se as tentativas de tornar a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em institutos básicos, núcleos da universidade, destinados à formação em geral. O Ciclo básico e o 1.º Ciclo de graduação, criados mais tarde, desviaram-se deste tipo de formação inicial, que deveria oferecer ao aluno aquela visão de unidade e totalidade. Por outro lado, o binômio ensino-pesquisa não é a prática majoritária das universidades brasileiras. Ademais o caráter dos nossos cursos superiores é eminentemente profissionalizante, visando a atender ao mercado de trabalho atual e prospectivo, bem como ao desenvolvimento econômico e tecnológico, tudo isto sob o patrocínio do Estado.

Constatado o hiato entre o pensamento filosófico alemão e a realidade do nosso ensino superior, cumpre verificar outra fonte da filosofia da universidade brasileira: o conceito de universidade na França. No sistema universitário francês, pelo menos até os anos 60, tinha prioridade a formação das elites de que a nação necessita através das grandes Escolas de Nível Superior. Destas escolas todos saíam formados, com empregos garantidos de alto nível. As faculdades, por sua vez, tinham uma finalidade profissional: direito, medicina, farmácia, ciências e letras. A partir de 1936 consolidou-se a prática da pesquisa fora da universidade, com a criação do Conselho Nacional de Pesquisa Científica (CNRS). Todavia, a universidade francesa nunca se considerou uma instituição diretamente profissionalizante a curto termo. Por outro lado, embora concebida como um serviço público gerenciado diretamente pelo Estado, esta universidade sempre procurou manter a sua liberdade de ensino.

Realizando uma comparação, Capalbo (1985) afirma que Ricoeur aponta uma contradição da universidade francesa que se pode aplicar igualmente à brasileira: ela quer assegurar o ensino e a pesquisa livres e, ao mesmo tempo, prover a nação de profissionais de elite para a administração e o desempenho de tarefas especializadas da ciência e tecnologia. Esta contradição decorre da quantidade de recursos hoje exigida pela pesquisa, fato que leva à discussão crucial sobre a organização e formas de financiamento ao ensino e à pesquisa.

Como se observa, há uma convergência filosófica para se definir a universidade como o lugar do conhecimento de tipo universal, isto é, a sua finalidade intelectual é a de buscar e ensinar a verdade científica, filosófica e, para alguns, também teológica. A divergência está na forma como se dará a formação especializada e profissional: se de modo integrado e orgânico na universidade ou se em institutos especializados e autônomos. Todo homem de ciência concorda que a primeira tem por objetivo o conhecimento universal, expresso no conhecimento das causas. Por isto mesmo, as ciências práticas ou profissionais serão mais universitárias (universais) na medida em que forem menos profissionais ou particulares, ou seja, que tenham obtido anteriormente o seu fundamento no saber universal. Assim, o primeiro ciclo de graduação deveria proceder visando a propiciar ao aluno a organicidade do saber e não a pulverização disciplinar, sob a modalidade básica da busca da verdade em termos de aquisição dos conhecimentos e dos princípios que regem a universidade do saber.

Com base no pensamento de Capalbo (1985), podemos inferir que, sob o aspecto da integração do saber, a universidade brasileira tem enfrentado várias experiências frustradas. Sendo sua ideia interpretada no Brasil a partir de critérios jurídico-administrativos, continua atomizada em departamentos, escolas e faculdades; ainda que regidos por uma administração centralizada. Deste modo, ela se distancia do modelo alemão e apresenta alguns pontos de contato com o modelo francês. Conforme Boaventura (1978), a universidade no Brasil, como autarquia ou fundação é um serviço público dependente do governo, à semelhança do modelo napoleônico de universidade. Como neste modelo, não há conhecimento em comum ou, pelo menos, a comunidade do conhecimento não é enfatizada. As faculdades são profissionais e a universidade constitui um organismo que reúne as faculdades sem autonomia ou sem liberdade acadêmica.

Como vimos, a divisão dos currículos do ensino superior em 1º Ciclo de graduação e Ciclo profissional implica posicionamento filosófico quanto à integração e hierarquização do saber. É importante lembrar, porém, que tal posicionamento se insere num contexto social. Conforme a contribuição da chamada "nova sociologia da educação" (Young, 1971), o currículo é uma seleção de conhecimentos aprovados pela sociedade e distribuídos a diversos grupos sociais com conteúdos e dosagens diferenciados. Esta seleção, como ensina a sociologia do conhecimento, reflete o momento histórico e os valores dos grupos que detêm o conhecimento e o poder numa dada sociedade. Deste modo, a própria definição de conhecimento é social e historicamente condicionada. Só faz parte dos currículos aquilo que é considerado conhecimento a que os alunos devam ter acesso. Além disto, o conhecimento é dividido em status mais ou menos altos, conforme as recompensas que estão associadas aos seus diferentes setores. Assim, as matérias e cursos de alto status tendem a ser reservados para os alunos "mais capazes".

A própria organização curricular é relevante, além da seleção e estratificação dos seus componentes. Bernstein (1977) distinguiu hipoteticamente dois códigos educacionais, isto é, princípios subjacentes que modelam o currículo, a pedagogia e a avaliação. São eles o tipo justaposto (*collection type*), com estrutura rígida e formas fechadas de classificação, e o tipo integrado (*integrated type*), com estrutura flexível e formas abertas de classificação. A classificação se refere ao grau de rigidez da fronteira entre os conteúdos. A estrutura se refere ao grau de influência que professores e alunos têm sobre a seleção, organização e pedagogia do conhecimento.

A proposição de um ciclo comum de estudos na universidade é um projeto historicamente datado e condicionado pela estrutura de poder da sociedade. A organização curricular obedece ao tipo de homem que a sociedade ou os grupos que detêm o conhecimento e o poder querem formar para compor seus quadros superiores. Dentre as alternativas, como vimos, figura a opção profissionalizante, onde os currículos têm em vista formar alguém que exerça determinado papel no mercado de trabalho, que domine conhecimentos e técnicas específicas. Aqui aproximamo-nos do tipo justaposto, onde a compartimentação dos currículos tende a ser rígida. A transferência interna costuma ser difícil, assim como a composição de currículos diversificados pelos estudantes, uma vez que a universidade tem apenas uma unidade administrativa e muitas vezes adota a política de *numerus clausus* por curso. Outra alternativa é a da integração e organicidade do conhecimento, em que se busca formar o homem a partir de um substrato comum, o saber universal. Aqui as ciências práticas ou profissionais são mais universitárias e menos particulares. De modo geral, pretende-se formar alguém que tenha como base uma cosmovisão ampla, e não apenas um profissional no sentido estrito do termo. Dada a maior flexibilidade das fronteiras entre os campos do conhecimento, os currí-

---

culos tendem a aproximar-se do tipo integrado. Tudo isto, reiteramos, depende do projeto histórico de uma sociedade, que reflete não só uma determinada área de consenso, mas também o poder de determinados grupos que definem tal projeto e o levam adiante.

### O 1º Ciclo de Graduação na PUC/RJ

Conforme vimos anteriormente, a discussão da universidade brasileira se ressentiu, desde o início, da participação da filosofia. Constituindo um agregado de unidades integradas dos pontos de vista administrativo e jurídico, faltaram-lhe unidade e identidade. Nas últimas seis décadas várias tentativas foram feitas para alcançar tal unidade, valendo-se, entre outros meios, da criação de um ciclo básico comum ou geral de estudos. Estas tentativas em geral se efetuaram em períodos de pluralismo ideológico e se estiolaram algum tempo adiante. A Reforma Universitária de 1968, porém, institucionalizou o 1º Ciclo dentro de um contexto de modernização e efficientização do ensino superior. Utilizando as categorias de Bernstein (1977), os currículos rumavam do tipo justaposto para o tipo integrado, assinalando-se que o autor não vê nenhuma hierarquia qualitativa entre os dois tipos.

É neste quadro que se situa o 1º Ciclo de Graduação na PUC/RJ. Nesta seção buscaremos entender as suas origens, o seu desenvolvimento, a sua crise e suas recentes transformações.

As fontes utilizadas foram a análise de documentação (impressa ou não) e entrevistas. No primeiro caso foram examinados catálogos, relatórios, livros de atas dos órgãos colegiados etc. No segundo caso foram entrevistados, com roteiros semi-estruturados, professores e administradores que têm ou tiveram papel proeminente na criação, desenvolvimento e transformação do 1º Ciclo. Utilizamos ainda dados de dois surveys realizados junto aos corpos docente e discente.

### Raízes do 1º Ciclo

As raízes do 1º Ciclo de Graduação da PUC/RJ estão localizadas na antiga Escola Politécnica. Nos anos 60, particularmente após a instalação de um centro de processamento de dados, a Escola Politécnica acentuou seu interesse em inovações que favorecessem a qualidade do ensino. Número significativo de docentes havia cursado programas de pós-graduação no exterior ou estava em vias de fazê-lo. Certamente determinadas experiências de administração universitária, sobretudo nos Estados Unidos, não passaram despercebidas a estes professores, embora isto não signifique que elas tenham sido necessariamente adotadas.

Em 1961, a Escola Politécnica apresentou projeto de reforma que previa o funcionamento dos cursos fundamental e profissional. O primeiro, com a duração de dois anos, preparava o estudante para o último segmento. Mais tarde, o curso fundamental passava a ter também a função de orientação vocacional, existindo para isto uma seção própria no Departamento de Cultura Geral. O curso profissional incluía os cursos especializados em Engenharia Civil, Engenharia Física e Matemática, Engenharia Elétrica, Eletrônica e Telecomunicações e Engenharia Mecânica. Durante os dois cursos — fundamental e profissional — era ministrada a formação humanística a todos os alunos, compreendendo Filosofia, Literatura, Sociologia, Artes, Problemas Brasileiros, Religião, etc. Durante os cursos profissionais, as aulas práticas eram ministradas em institutos tecnológicos especializados (PUC, 1962).

No âmbito desta reforma estrutural, o acesso aos cursos era também modificado; criava-se o “curso propedêutico”, de um ano de duração, que preparava o candidato para o curso fundamental. O exame vestibular preenchia as vagas não ocupadas pelos alunos do “curso propedêutico” que não alcançassem média igual ou superior a sete. A experiência foi aprovada pelo Conselho Federal de Educação para o ano de 1962, porém não foi mais renovada (PUC, 1963).

Em 1963, abriam-se pela primeira vez as inscrições para os exames vestibulares do Instituto de Física. É importante observar que o Instituto se ocupava do ensino e pesquisa de Física e oferecia curso de bacharelado, além de integrar-se à Escola Politécnica como unidade encarregada de oferecer cursos da sua área às demais divisões da PUC/RJ. Ao contrário de outras universidades, o curso de Física não fazia parte da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Os Institutos de Matemática e Química estavam, naquele ano, ainda por organizar-se nos mesmos moldes do Instituto de Física (PUC, 1964).

Informa o Anuário (PUC, 1964) que a Universidade estava empenhada em criar Institutos Centrais com o intuito de aperfeiçoar os currículos de física, matemática e química, espalhados por diferentes faculdades. Os professores eram de dedicação exclusiva e se consideravam membros do departamento, e não professores que ministrassem determinadas disciplinas. Pretendia-se formar com os Institutos uma Faculdade de Ciências.

Em 1964, a PUC/RJ já estava estruturada em Centros: de Estudos Jurídicos e Sociais, de Estudos Filosóficos e Humanísticos, Técnico-Científico e Médico, antecessores, respectivamente, dos atuais Centros de Ciências Sociais (CCS), de Teologia e Ciências Humanas (CTCH), Técnico-Científico (CTC), e de Ciências Biológicas e Medicina (CCBM). O CTC incluía então a Escola Politécnica e o Instituto de Física e Matemática, estando ainda por organizar-se o setor de matemática deste último e o Instituto de Química (PUC, 1965).

Em 1967 estava aprovada a Reforma da Universidade, tendo sido encaminhados ao Conselho Federal de Educação os novos Estatutos e Regimento Geral (PUC, 1968).<sup>\*</sup> Cada curso de graduação era constituído, no respectivo Centro, de um ciclo básico preparatório e de ciclo posterior, diversificado por áreas de especialização. Os cursos eram subordinados a coordenadores. Um ano depois, observa-se pelo Catálogo Geral de 1968 (PUC, 1968a) que o único Centro que estava com o seu ciclo básico organizado era o CTC.

Conforme ata de reunião do Conselho Universitário, realizada em 20 de dezembro de 1968, as funções do que se passou a denominar 1º Ciclo de Graduação passaram a ser aquelas estabelecidas em lei, somadas à integração do aluno na vida comunitária da Universidade.

Criava-se ou reforçava-se uma estrutura carreirocêntrica na Universidade, que se conserva até aos dias de hoje. Esta estrutura resistiu, por exemplo, às críticas de Atcon (1974:207-250), que afirmou que a manutenção de cursos básicos em cada Centro — e este reunindo escolas, faculdades e cursos — seria conservar a estrutura baseada em escolas profissionais. Por isto, propôs a criação de um Centro Universitário de Estudos Gerais, análogo aos Institutos Centrais da Universidade de Brasília (Universidade de Brasília, 1962). Este Centro constituiria o foco centrípeto da Universidade e seria composto de departamentos. Manteve-se, porém, a estrutura anterior. Como se vê, a iniciativa da Escola Politécnica, encetada em 1961, foi uma experiência inegavelmente inovadora e

\* A reforma da Universidade foi analisada pelos Pareceres nºs 165/68, 318/69 e 426/69 do Conselho Federal de Educação, que refletem, inclusive, o processo de adaptação à Reforma.

pioneira, que teve profundas repercussões. Percebe-se que a visão de universidade que presidiu à criação do 1º Ciclo foi a de um todo dinâmico e integrado, onde não deveria haver lugar para a duplicação de meios para fins idênticos. Não se tratava, porém, de uma visão tecnicista do homem, ao contrário, havia uma preocupação manifesta com a sua formação ampla, nas dimensões religiosa, humanística e técnica. Havia o interesse em fornecer uma base ampla de conhecimentos e atitudes científicas, de tal forma que não os engenheiros, mas os matemáticos, físicos, etc. passaram a lecionar as disciplinas consideradas básicas. Havia, por outro lado, a idéia de adiar a escolha profissional e de assistir ao aluno através de serviço especializado de orientação. Tal adiamento era perfeitamente compatível com a estrutura da educação brasileira da época, quando a maioria dos alunos era proveniente de cursos médios propedêuticos, não profissionalizantes.

## O funcionamento do 1º Ciclo

O funcionamento do 1º Ciclo de Graduação da PUC/RJ enfrentou variadas dificuldades e contradições, umas exógenas e outras endógenas à Universidade. O exame de atas de reuniões dos órgãos colegiados e outros documentos, bem como a realização de entrevistas, indicou a discussão de alguns pontos cruciais.

O primeiro deles é a contradição entre a legislação sobre o 1º Ciclo e a legislação sobre o ensino de 1º e 2º graus. Enquanto o 1º Ciclo, de um lado, constituía um período para escolha de carreira (ou sua confirmação), a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, previa a profissionalização ao nível do ensino de 2º grau ou, até mesmo, a terminalidade antecipada no ensino de 1º grau. Com isto, surgia o debate sobre cinco pontos inter-relacionados: a pré-opção de carreira no concurso vestibular, a transferência e seleção internas, a duração máxima do 1º Ciclo e a jubilação.

De início, já em 1968, o Regimento Geral ganhava um artigo, permitindo a transferência interna de curso (Reunião do Conselho Universitário de 20 de dezembro de 1968). Ficou estabelecido que tal transferência seria admitida, desde que observados os critérios do vestibular relativo ao campo pretendido. No entanto, como uns cursos tinham demanda maior que outros, criava-se o problema da habilitação interna. Revelava-se o calcanhar de Aquiles: o 1º Ciclo adiava os excedentes. Particularmente para o CTC, mas também para cursos como Psicologia e Comunicação, o 1º Ciclo seria um novo funil, posterior ao vestibular. O problema estava relacionado à duração máxima do 1º Ciclo e à jubilação por reprovação repetida na mesma disciplina. Foi então fixado que os alunos tivessem até três oportunidades para a prestação de exames de habilitação interna (Reunião do Conselho de Ensino e Pesquisa de 5 de abril de 1972). A duração máxima do 1º Ciclo foi considerada igual a duas vezes a sua duração regular, isto é, dois anos para o CTCH e CCS e quatro anos para o CTC. O aluno que, após o prazo fixado não tivesse sido aprovado em todas as disciplinas, não poderia cursar no mesmo período letivo mais de uma disciplina do 2º Ciclo (Deliberação nº 3/74 do Conselho de Ensino e Pesquisa). Pelo menos no CTC, observa-se que a tendência é de o aluno se transferir para outra instituição de ensino superior antes que se esgotem suas possibilidades, pois os custos em termos de semestralidade e tempo são altos. Ainda quanto ao CTC, cabe notar que o 1º Ciclo continua fiel à concepção original, pois, no vestibular, o candidato não faz opção específica por um curso. Assim, os dois anos iniciais continuam a ser, de certo modo, um tempo adicional para a escolha de carreira.

Outra função legal do 1º Ciclo — a de recuperar deficiências constatadas por ocasião do vestibular — tendeu também a esvaziar-se. Os próprios currículos, como veremos

adiante, não estão voltados para este papel. Uma das mudanças experimentadas no período que se iniciou com a implantação do 1º Ciclo foi a de que a PUC/RJ se desligou do vestibular unificado, buscando selecionar o aluno mais ajustado às suas demandas. No caso do CTC, foi afirmado que as bancas do vestibular, constituídas por professores do 1º Ciclo, desenham o concurso para receber o aluno desejado. Ainda assim, porém, repetem-se em todos os Centros, ao longo dos anos, as referências ao desempenho declinante dos alunos no concurso de habilitação e no 1º Ciclo. Isto leva, ainda no caso do CTC, à manutenção da função recuperatória pelo menos em Cálculo e Física. Esse desempenho declinante leva muitos atores do processo a se referirem às dificuldades de orientação acadêmica (falta de professores de tempo contínuo), às inconveniências das turmas numerosas, à necessidade de novas metodologias de ensino e aos custos crescentes.

A integração do aluno à vida comunitária da Universidade também não parece ser uma função efetivamente cumprida. O elevado número de alunos por turma, a matrícula por disciplina e a pequena participação de alguns atores, segundo as informações, tornam o 1º Ciclo de Graduação um segmento do curso que dificulta a integração à Universidade como um todo e particularmente aos Departamentos, conforme a opinião de não poucos entrevistados. Alguns informantes vêem o 1º Ciclo até como uma ponte sobre um falso rio, preferindo o ingresso direto do alunado no respectivo Departamento.

A imagem que se capta dos documentos ao longo dos anos é a de que o 1º Ciclo se esvazia de várias funções e deixa a desejar quanto à efetividade do processo de ensino-aprendizagem. A não ser no CTC, o seu modelo sofre fortes abalos, indicando a existência de uma crise. Pelo que se nota, a única função que resta plenamente ao 1º Ciclo é a realização de estudos de caráter fundamental e preparatório para os estudos do ciclo especializado. Os currículos, como veremos adiante, acham-se talhados para isto.

Entretanto, a integração entre os dois ciclos enfrentou ao longo do tempo alguns problemas de estrutura administrativa. Ao criar-se o 1º Ciclo, estabeleceram-se também coordenações por Centro, com a tríplice missão de orientar pedagogicamente os discentes, acompanhar a execução dos currículos e supervisionar as atividades de apoio. Por outro lado, cada curso de graduação dispõe do seu coordenador. Ora, a integração dos dois segmentos dos cursos exige o entrosamento entre o coordenador do 1º Ciclo e os Departamentos do seu Centro, particularmente com os coordenadores de graduação. O caminho percorrido, porém, foi longo. Em 1968 criticava-se o fato de o coordenador do 1º Ciclo só ter funções administrativas, e propunha-se uma Vice-Direção de Ensino no CTC para promover melhor relacionamento entre os órgãos envolvidos (Reunião de 13 de novembro de 1968 do Conselho Departamental do CTC). Em 1973, propunha-se, no Conselho Universitário, que os coordenadores do 1º Ciclo integrassem o Conselho Departamental dos respectivos Centros. A proposição despertou duas reações: uma, contrária à própria existência dos coordenadores do 1º Ciclo, alegando que as ligações destes com o Conselho Departamental enfraqueceriam o papel de diretor de Departamentos; outra, sugerindo a criação de uma Comissão Coordenadora do 1º Ciclo que fortalecesse a integração com o Ciclo Especializado. O Padre Reitor notou, então, que ambas as alternativas atingiam a própria estrutura universitária, enquanto que, na alteração apresentada, tratava-se de dinamizar os Departamentos dentro da atual proposta. Assim, venceu a proposição de que os coordenadores deveriam integrar os respectivos Conselhos Departamentais (Reunião do Conselho Universitário de 27 de setembro de 1973).

Alguns anos mais tarde, foi proposta a criação de uma Comissão de Supervisão Acadêmica do 1º Ciclo do CTC (Reunião do Conselho Departamental do CTC de 5 de fe-

vereiro de 1976). O exame da documentação posterior indica que a referida Comissão desenvolvia seus trabalhos ativamente. Em 1982, ela foi substituída pela Comissão Setorial da Graduação do CTC, encarregada de assessorar o Conselho Departamental na formulação, orientação e controle da execução da política acadêmica nos programas de graduação do Centro. A Comissão é constituída pelo Vice-Decano (Coordenador Setorial encarregado da Coordenação de Graduação do Centro) como presidente, coordenadores de Graduação dos Departamentos e dois representantes discentes. Vale notar que as funções do Vice-Decano coincidem em parte com a proposta de 1968, antes mencionada, de criar-se uma Vice-Direção de Ensino. As atribuições da Comissão abrangem, entre outras, o 1º Ciclo, o vestibular e a matrícula.

Mais recentemente foram tomadas importantes medidas para o fortalecimento do ensino de graduação. Em 1981, criou-se a Coordenação Central de Graduação, à semelhança da já existente Coordenação Central de Pesquisa e Pós-Graduação. Criaram-se também as Coordenações Setoriais de Graduação em cada Centro, de modo análogo à estrutura preexistente para o ensino de pós-graduação. Observa-se que a atenção aqui não está mais focalizada particularmente no 1º Ciclo — já em plena crise nos anos 80, mas, sim, nos cursos de graduação em geral.

A observação dessa trajetória nos permite distinguir pelo menos dois aspectos subjacentes à estrutura administrativa. O primeiro, como ficou patenteado inclusive na reunião do Conselho Universitário antes citado, foi a distribuição de poder entre diretores de Departamento, coordenadores de 1º Ciclo e coordenadores de Graduação. Tendo em vista a departamentalização da Universidade e sua estrutura carreirocêntrica, o epicentro de poder tendeu a permanecer com os diretores de Departamentos. Os Coordenadores de 1º Ciclo permaneceram com funções predominantemente administrativas. No CTC foi possível formar uma comissão integradora que ampliasse o escopo da Coordenação. Por último, as Coordenações de Graduação têm sido menos aquinhoadas: restam-lhe basicamente funções administrativas, enquanto parte desproporcional do poder decisório permanece com os diretores. Ora, o funcionamento da estrutura criada para o ensino de graduação nos últimos anos depende em grande parte da ampliação da capacidade decisória das Coordenações de Graduação, como órgãos de base. O próprio fortalecimento do conteúdo acadêmico está diretamente relacionado às atribuições daquelas Coordenações. Como a implantação da nova estrutura ainda não é plena, esses descompassos tendem a surgir, vindo a solucionar-se pelo complemento das inovações necessárias.

O segundo aspecto subjacente à estrutura administrativa é a própria escala de prioridades da Universidade. No bojo da Reforma Universitária de 1968, junto com o 1º Ciclo, houve a criação (ou reestruturação) dos cursos de pós-graduação e a ênfase à pesquisa. A PUC/RJ, como outras universidades, investiu acentuadamente nesta área. No plano da estrutura administrativa criaram-se Coordenações e Comissões de Pesquisa e Pós-Graduação a nível departamental, Coordenações Setoriais a nível de Centro, e uma Coordenação Central a nível da Vice-Reitoria Acadêmica. Como não é possível contemplar todas as atividades igualmente (para isto fixam-se prioridades), o 1º Ciclo nem sempre dispunha dos melhores recursos, inclusive docentes. Encontramos, na documentação, referências ao receio de uma carga maior de ensino corresponder a uma perda proporcional de produtividade na pesquisa e publicação, que afetaria — é claro — os programas de pós-graduação. Em período recente, porém, a Vice-Reitoria Acadêmica buscou modificar esta hierarquia de objetivos, enfatizando os programas de graduação. Além das providências antes referidas, a reestruturação da carreira docente buscou alte-

rar a distribuição de recompensas, contemplando o ensino de graduação, inclusive a elaboração de livros-textos. Conforme mais de um entrevistado, esta nova estratégia faz sentido na medida em que parte relevante da receita da Universidade provém do pagamento de anuidades. Ademais, a melhoria do ensino é um importante meio para competir com as universidades públicas — quase gratuitas — no sentido de recrutar melhores alunos. Este aspecto é particularmente sério quando tantos documentos se referem ao declínio do desempenho acadêmico dos vestibulandos e ingressantes.

Como possível reflexo desta política, no CTC os professores passam periodicamente pelo 1º Ciclo, considerando que é de alta relevância o contato dos alunos com o cientista, uma vez que, mais tarde, os discentes já terão contato com o engenheiro. Coerentemente, tem-se buscado incentivar, através de vários meios, a iniciação científica do aluno.

Tendo assinalado os principais marcos da estrutura administrativa do 1º Ciclo em dimensão temporal, resta-nos investigar a vertente curricular. Os dados que pudemos levantar a partir da coleção de Catálogos Gerais da PUC/RJ não servem ao nível de análise preconizado pela chamada “nova sociologia da educação”. No entanto, as grades curriculares permitem-nos vislumbrar possíveis avanços e recuos da quantidade de trabalho acadêmico expressa em créditos, o grau de estabilidade dos currículos, as suas variações no tempo, a dinâmica entre as disciplinas comuns (que visam a atender aos Centros) e as disciplinas setoriais (ligadas aos objetivos específicos dos Departamentos), além de outros aspectos.

Como afirmamos antes, em 1968 só o CTC tinha o seu 1º Ciclo devidamente constituído. Por ser este o Centro pioneiro, apresentamos no Quadro 1 o elenco das suas disciplinas comuns. Como se vê, foi exatamente neste Centro, de onde partiu a inovação para a Universidade e cuja execução mais se aproximou do modelo, que ocorreram frequentes mudanças curriculares, quase de ano a ano. Parece ter havido uma busca muito intensa de atendimento às demandas, talvez a partir de uma monitoração mais minuciosa do processo. Registram-se sensíveis diferenças dos números totais de créditos das disciplinas comuns e setoriais. Num movimento de gangorra, o total de créditos das disciplinas comuns, em detrimento das setoriais, atinge o máximo em 1977-78, quando foram incluídas Introdução à Matemática, Introdução à Física e Introdução à Química para recuperação dos alunos, ou seja, o 1º Ciclo aumentou sua quantidade de trabalho acadêmico em disciplinas comuns quando se enfatizou uma das suas funções legais. O total geral de créditos não sofreu maiores alterações ao longo do período.

Tanto no caso do CTC como no de outros Centros, as disciplinas setoriais parecem parte de uma solução de compromisso entre o atendimento às demandas gerais (do Centro) e às departamentais. Elas parecem constituir um elo entre os alunos e os Departamentos ao nível do 1º Ciclo, mas os dados não sugerem que esta função tenha sido satisfatória, pelo menos do ponto de vista de alguns informantes a nível departamental. Não foi possível encontrar dados claros sobre os fatores que levam ao movimento de gangorra já aludido. De qualquer forma, a presença significativa das disciplinas setoriais confirma a estrutura correio-cêntrica da Universidade, bem como mostra a relevância da função propedêutica do 1º Ciclo em relação ao Ciclo Especializado.

O CTCH (Quadro 2) tem apresentado maior estabilidade, se bem que, de 1969 a 1971, são muito grandes as variações. É significativa, mas oscilante, a participação das disciplinas setoriais. O elenco mostra claramente que a intenção precípua não é re-

cuperar deficiências do ensino de 2º grau, diagnosticadas pelo vestibular, mas sim, a formação de um embasamento geral e a preparação para o Ciclo Especializado.

### QUADRO 1

#### CENTRO TÉCNICO-CIENTÍFICO – DISCIPLINAS COMUNS OBRIGATÓRIAS 1968-1984

DISCIPLINAS	PERÍODOS							Nº DE CRÉDITOS	
	68	69-73	74	75-76	77-78	79	80-81		82-84
Ciências Humanas	X								8 <sup>(1)</sup>
Cálculo I		X	X	X	X	X	X	X	5 <sup>(2)</sup>
Álgebra Linear	X	X	X	X	X	X	X	X	3
Int. à Ciência dos Computadores	X			X	X	X	X	X	4
Física I	X	X	X	X	X	X	X	X	6 <sup>(3)</sup>
Cálculo II	X	X	X	X	X	X	X	X	5 <sup>(4)</sup>
Álgebra Linear II	X	X	X						3 <sup>(5)</sup>
Cálculo Num.	X								4
Física II	X	X	X	X	X	X	X	X	6 <sup>(6)</sup>
Cálculo III	X	X	X	X	X	X	X	X	5 <sup>(7)</sup>
Estatística	X								4
Física III	X	X	X	X	X	X	X	X	5
Cálculo IV	X	X	X	X	X	X	X	X	5 <sup>(8)</sup>
Física IV	X	X	X	X	X	X	X	X	5
Teologia		X							8
Ciência e Fé			X	X	X	X	X		2
Hist. à Filos. das Ciências			X						2
Cristianismo ou Int. à Bíblia			X	X	X	X			4
Química geral				X	X	X	X	X	4
Int. à Matemática					X				4
Int. à Física					X				4
Int. à Química					X				4
Filosofia da Ciência				X			X	X	4
O Homem e o Fenômeno Religioso							X	X	4
Cultura Religiosa							X		4
Cristianismo: Diálogo com as religiões e com o mundo								X	4
Laboratório de Química I								X	1

#### Notas:

- Os 8 créditos da disciplina "Ciências Humanas" eram distribuídos por 4 semestres, sendo para cada semestre computados 2 créditos.
- 4, 7, 8) As disciplinas "Cálculo I, II, III, IV" passam, a partir de 1969, para 4 créditos.
- 3, 6) As disciplinas "Física I e II", entre 1975 e 1979, passam para 5 créditos e, a partir de 1981, retomam o valor de 6 créditos.
- A disciplina "Álgebra Linear II", a partir de 1969, passa para 4 créditos.

**QUADRO 2**  
**CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**DISCIPLINAS COMUNS OBRIGATÓRIAS**  
**1972-1984**

DISCIPLINAS	PERÍODOS			Nº DE CRÉDITOS
	72-73	75-80	81-84	
A Fé e o Homem Moderno	X			4
História do Pensamento	X	X	X	5 <sup>(1)</sup>
Sociologia I	X	X	X	4
Moral Cristã	X			4
Manifestações Artísticas	X	X	X	5 <sup>(2)</sup>
Filosofia da Ciência	X	X	X	4
Ciência e Fé		X		2
Comunicação e Expressão Humanas (Fund.)		X	X	4
O Homem e o Fenômeno Religioso			X	4
Língua Estrangeira Moderna	X	X	X	4
Língua Estrangeira Moderna	X	X	X	4

<sup>1</sup> A disciplina "História do Pensamento" a partir de 1975 passou para 4 créditos.

<sup>2</sup> A disciplina "Manifestações Artísticas" a partir de 1975 passou para 4 créditos.

O quadro 3 indica as disciplinas comuns obrigatórias para o CCS (1969 e 1970 foram anos de grandes variações).

**QUADRO 3**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – DISCIPLINAS COMUNS OBRIGATÓRIAS**  
**1971-1984**

DISCIPLINAS	PERÍODOS			Nº DE CRÉDITOS
	71-73	74-80	81-84	
Ciência e Fé	X	X		2
Introdução à Economia	X	X	X	4
Geografia Humana e Econômica	X	X	X	4
História do Mundo Contemporâneo	X	X	X	4
Sociologia I	X	X	X	4
Pensamento Social Cristão I	X			2
Economia Geral	X			4
Filosofia da Ciência	X	X	X	4
Ciência Política I	X	X	X	4
Introdução à Antropologia		X	X	4
O Homem e o Fenômeno Religioso			X	4

---

Observa-se a colaboração entre os Centros no oferecimento de disciplinas. Por outro lado, fica claro que só uma parte dos Departamentos de cada Centro está representada nos currículos. A seleção deste grupo de Departamentos, quer no CCS quer no CTCH, corresponde, segundo alguns informantes, não só a necessidades técnicas, mas também à hierarquia de prestígio entre os programas de graduação, fato bastante compreensível à luz da sociologia do currículo.

De modo geral, a vertente curricular não revela avanços ou recuos significativos do 1º Ciclo como um todo, mas alterações no CTC. As alterações são bastante freqüentes, indicando possíveis tentativas de ajustamento às demandas. Ademais, os currículos se comprometem claramente com uma função: a de fornecer um embasamento geral e preparar para o ciclo profissional ou especializado. A função de escolha da carreira só aparece implicitamente na preocupação de certo número de Departamentos em ministrarem disciplinas que constituam "vitrinas" dos seus interesses e atividades. Aqui pesa sensivelmente a hierarquia de prestígio dos programas de graduação.

### Crise e transformação

Como já vimos, o modelo do 1º Ciclo para a Universidade emergiu da Escola Politécnica, antes mesmo da Reforma Universitária de 1968. Na reestruturação da PUC/RJ, a Escola Politécnica se converteu no atual CTC, enquanto uma parte da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras deu origem ao CTCH. Outra parte dos cursos da Faculdade de Filosofia, mais os cursos de Direito, Economia, Sociologia e Serviço Social, oriundos de diferentes escolas e faculdades, vieram a formar o CCS.

Pela sua própria organização e pelo claro papel instrumental de matérias como Cálculo e Física, o CTC conseguiu desenvolver mais o modelo que os demais Centros. Em termos de estrutura administrativa, como vimos, foi o CTC que mais atendeu às necessidades de expansão das funções e da maior integração do 1º Ciclo ao Centro. É assim que, hoje, informantes do CTC tendem a considerar que é preciso aperfeiçoar o modelo, em vez de mudá-lo. É preciso melhorar a metodologia de ensino, fornecer mais recursos humanos e físicos, introduzir o uso de computadores em todas as disciplinas, etc. Não é o caso, porém, de realizar transformações estruturais.

O mesmo não vem ocorrendo no CCS. Sendo o Centro mais heterogêneo em termos organizacionais, como constatamos, e enfrentando grande margem de discussão quanto à definição de "disciplinas básicas", face ao esvaziamento das funções previstas legal e regimentalmente para o 1º Ciclo, o CCS foi o Centro onde se deflagraram mais cedo a crise e a mudança.

Alguns informantes descreveram-nos o Centro — antes dos anos 80 — como agrupamento de Departamentos sem estrutura orgânica. Na expressão de Mattos (1985), em documento especialmente preparado para esta pesquisa, constatava-se uma inversão perversa, pois o CCS existia em parte graças ao 1º Ciclo. A discussão sobre o 1º Ciclo vinha focalizando sua eficiência e enfatizava a profissionalização pelos Departamentos. Como pano de fundo, escreve Mattos (1985), situava-se o processo de modernização que, nos anos 70, alterou a hierarquia de prestígio dos cursos: economistas, administradores de empresas, assistentes sociais ligados a empresas e estabelecimentos diversos, bem como comunicadores e professores passaram a ser em grande parte importadores de teorias, cursos e produtos intelectuais em geral oriundos de países desenvolvidos. Com isto, aumentou o interesse pela profissionalização em prejuízo da pesquisa, ao mesmo tempo que diminuíram os recursos destinados à pesquisa em ciências sociais. Es-

tes fatores vieram fortalecer as unidades organizacionais encarregadas do Ciclo Especializado. Enquanto isto, por inconsistências legislativas e outras causas, o 1º Ciclo viu-se reduzido à sua função embaixadora e, portanto, a um obstáculo no rumo da profissionalização. Ora, este papel por si não obriga a que o 1º Ciclo se situe exatamente no início dos cursos. Assim, não fazia mais sentido, necessariamente, dispor do 1º Ciclo de Graduação.

Foi nos anos 80, com a mudança de gestão no Decanato do CCS, que se verificou a mudança de rumos na discussão sobre o 1º Ciclo. Contestado o modelo vigente, outorgado por uma reforma universitária realizada em época de crise, elaborada a curto prazo num regime político de exceção, passou-se a ver o Centro não em função do 1º Ciclo, mas como implementador do ensino e pesquisa.

Estabeleceu-se, então, conforme a palavra de um informante, uma solução de compromisso: ao passo que os Departamentos aumentavam sua margem de autonomia, o CCS se colocava como um centro coordenador.

Tal compromisso levou à criação do núcleo básico (Mattos, 1985): de um elenco de disciplinas comuns obrigatórias localizadas nos dois primeiros semestres de curso, passou-se a um corpo de disciplinas distribuídas ao longo dos diferentes cursos. Assim, procurou-se atingir melhor compatibilização entre as necessidades de formação geral e os interesses específicos da formação profissional. É interessante transcrever textualmente a ata da reunião do Conselho de Ensino e Pesquisa, realizada em 4 de agosto de 1983:

“A reformulação orienta-se por duas grandes premissas: verticalização e flexibilidade. Por verticalização duas coisas devem ser entendidas. Em primeiro lugar, e tendo em consideração a inserção particular de cada um dos departamentos no Centro de Ciências Sociais, a identificação pelo conjunto do CCS, de um lado, de uma matéria comum a todos os cursos – ‘Introdução às Ciências Sociais’, ministrada nos dois primeiros semestres – e por cada um dos cursos; de outro, de um núcleo básico de matéria: (Economia, História, Antropologia, Ciência Política e Sociologia, sendo cada um dos cursos obrigados a incluir as duas primeiras e pelo menos duas das três últimas), de modo a possibilitar tanto a definição do perfil do Centro de Ciências Sociais quanto a formação básica do cientista social, nos termos acima referidos. Em segundo lugar, a distribuição das matérias componentes desse núcleo, sob a forma de ‘nichos’ ao longo de todo o curso – num sentido literal, a ‘verticalização’ do antigo Ciclo Básico. Ora, esta nova distribuição objetiva não apenas eliminar a descontinuidade que parecia existir entre os ciclos básico e profissional da antiga organização curricular, mas também e sobretudo permitir a cada um dos cursos identificar em cada uma das matérias consideradas básicas (isto é, do núcleo básico) qual disciplina e em que momento do curso deverá ser ministrada, tendo em vista o plano acadêmico, possibilitando, assim, compatibilizar os interesses de formação básica com os de formação profissional específica, fato que, segundo alguns, não ocorria ou era extremamente postergado na anterior arquitetura dos cursos da Universidade. Neste segundo aspecto, a verticalização confunde-se já com a flexibilidade, embora num sentido amplo. Por fim, embora não menos importante, os profissionais oriundos dos cursos do Centro de Ciências Sociais deverão ser identificados com uma Universidade Católica e Pontifícia. Define-se, assim, a relevância do núcleo de formação geral e cultural, constituído, entre outras, pelas disciplinas de cultura religiosa e pela área de filosofia.”

A implantação da verticalização e conseqüente ingresso da Introdução às Ciências Sociais nos currículos se tem feito por etapas: em 1983, no Departamento de História;

em 1984, nos demais Departamentos, exceto Ciências Jurídicas e Administração; a partir de então, em todos os Departamentos do CCS.

Modelo idêntico de núcleo básico veio a ser adotado pelo CTCH. O núcleo, como se depreende de sua descrição, compõe-se de diferentes "camadas" curriculares, da mais geral à mais específica, conforme as necessidades dos cursos e dos alunos. A inovação começa a ser implantada no ano letivo de 1985.

Com estas recentes modificações, cria-se uma séria questão para a Universidade: aquilo que constituía unidade — pelo menos formal — torna-se agora fonte de diversidade. A questão que logo emerge se refere à viabilidade e legitimidade de coexistirem diferentes estruturas curriculares sem afetar a unidade e identidade da Universidade. Os pontos de vista expressos pelos informantes são díspares. Para o CTC existe relativo consenso de que não há necessidade de verticalização do 1.º Ciclo, porque tal mudança desvirtuaria o embasamento técnico-científico. A base oferecida pelo elenco de disciplinas é considerada efetiva e só existe necessidade de aperfeiçoamento do modelo.

Quanto à coexistência do 1.º Ciclo com o núcleo básico no seio da mesma Universidade, para mais de um informante a verticalização ocorrida no CCS, entre outros, corre o risco de levar à volta das escolas profissionais, em detrimento dos Centros. Sua criação deveria ser melhor refletida, baseando-se seu estudo e acompanhamento não apenas no caso do CCS, mas também no de outros Centros. É necessário o estabelecimento de uma posição para a Universidade toda, capaz de atender aos interesses comuns e às peculiaridades dos diferentes Centros.

Para outra corrente de opinião, as diversidades não ferem a unidade universitária. Os custos administrativos são mais altos, mas vale a pena evitar a uniformização para atender às demandas específicas, que, de outro modo, não seriam atendidas. A Universidade deve ser um dos loci por excelência para trabalhar com a diversidade. A legislação brasileira do ensino superior seria tão restritiva, segundo um entrevistado, que buscaria padronizar as instituições, sem levar em conta suas particularidades. Assim, não deve ocorrer, no seio mesmo da Universidade, a mesma uniformização que despreza a diversidade entre áreas do conhecimento e outros aspectos.

### Uma avaliação do 1.º Ciclo de Graduação

Conforme o Programa de Avaliação da Reforma Universitária, foi também realizado o Estudo-Base da PUC/RJ. Tal estudo incluiu pesquisas de amostras de professores e alunos, aos quais foram aplicados questionários padronizados.

As questões do instrumento de coleta de dados referentes aos discentes agrupam-se em duas categorias: 1) relativas ao cumprimento dos objetivos legais do 1.º Ciclo; 2) relativas a problemas didático-pedagógicos frequentemente apontados no 1.º Ciclo.

No que tange à função embasadora, mais de três quartos dos respondentes consideram que a articulação com os conteúdos do ciclo profissional é precária. A avaliação, entretanto, é um pouco mais positiva para o CTC que para os demais Centros.

Idêntica proporção de alunos da Universidade como um todo também nega que o 1.º Ciclo forneça base adequada para o Ciclo Profissional. Desta vez, os informantes do CTC, analisados separadamente, invertem esta tendência, isto é, consideram que o 1.º Ciclo preenche esta função. Logo, parece que, apesar da necessidade de aperfeiçoar a articulação dos conteúdos, o CTC é o Centro onde a função embasadora é mais percebida pelos alunos.

Quanto à função recuperadora de deficiências do ensino de 2º grau, cerca de metade dos respondentes considera que o 1º Ciclo preenche lacunas da formação anterior. Tal função é menos percebida no CTCH.

Por fim, a função orientadora não é reconhecida por mais de três quartos da amostra. Portanto, menos de um quarto dos respondentes considera que o 1º Ciclo não os orienta em relação à confirmação ou não da carreira escolhida no vestibular. Deve-se, porém, observar que os informantes do CTC percebem menos negativamente o cumprimento desta função que os dos demais Centros.

Verifica-se, desta forma, que a percepção dos alunos da PUC/RJ em relação ao cumprimento dos objetivos legais do 1º Ciclo é negativa, à exceção somente da função recuperadora, onde as opiniões se dividem. Entretanto, percebe-se que a avaliação dos alunos do CTC, quando analisados em separado, é mais positiva, principalmente no que se refere à função embasadora do 1º Ciclo. No caso do CCS, as respostas devem ser relativizadas, uma vez que a recente verticalização visou exatamente a superar o modelo da Reforma Universitária de 1968.

Os quesitos concernentes aos problemas didático-pedagógicos mostram que estes em parte se confirmam. Por um lado, as turmas são consideradas numerosas e são sentidas dificuldades de aprofundamento do conteúdo das matérias do 1º Ciclo, sobretudo no CTCH e CCS. Por outro lado, mais de três quartos dos respondentes não consideram que os professores do 1º Ciclo estão em início de carreira. Por fim, a diversidade dos cursos divide as opiniões dos alunos: pouco mais da metade julga que este fator não dificulta o aproveitamento.

Estes resultados indicam a necessidade de se repensar, pelo menos em certos Centros, o tamanho e a composição das turmas, a articulação entre os dois segmentos dos currículos e o planejamento das disciplinas. Acima de tudo, porém, é o próprio modelo que deve ser repensado, como vem ocorrendo.

Comparando-se a avaliação do corpo discente com as informações antes apresentadas, verifica-se a confirmação de que, para o CTC, o modelo vigente continua a ser relativamente satisfatório. De modo geral, embora possa continuar a existir na Universidade como um todo uma hierarquia de prestígio das atividades acadêmicas, os programas de graduação parecem ser adequadamente contemplados quanto à docência. Prova disto é que elevada proporção de alunos não considera que os professores do 1º Ciclo estejam em início de carreira.

As respostas dos professores apresentam de modo geral elevada percentagem de abstenção. Isto pode indicar que, como a amostra abrangeu todo o corpo docente, número elevado de professores não conhece os problemas do 1º Ciclo de Graduação e/ou preferiram não se pronunciar sobre algumas questões delicadas.

Quase metade dos professores como um todo não considera satisfatória a articulação entre as matérias do 1º Ciclo e do Ciclo Profissional. O CTC, mais uma vez, é o Centro em que a opinião é menos desfavorável.

Quanto ao embasamento oferecido pelo 1º Ciclo, pouco mais de um terço dos docentes considera que esta função é adequadamente exercida, sendo que no CTC ela tende a ser menos desfavorável que nos demais Centros. O mesmo, porém, não ocorre com as funções de recuperação das insuficiências da formação ao nível do 2º grau e de orientação dos alunos quanto à confirmação de uma opção profissional. No caso da função recuperadora, as avaliações são altamente desfavoráveis no CTCH, enquanto no CCS e, principalmente o CTC, tendem a ter uma visão positiva, apesar do elevado número de respostas "não sei" neste último Centro. Quanto à função orientadora, somen-

---

te os professores do CCS tendem a apresentar uma avaliação mais positiva desta função frente a uma percepção mais negativa do corpo docente em geral.

No que se refere aos problemas didático-pedagógicos, a maioria dos respondentes aponta as turmas numerosas, sobretudo no CTCH, como uma das dificuldades enfrentadas. Este julgamento é certamente condicionado por padrões formados pelos professores de cada área. É assim que, no CTC, a maioria dos professores não considera que as turmas sejam grandes. No entanto, pode-se dizer que, via de regra, as turmas do CTC são maiores que as do CTCH. Por outro lado, a maior parte dos docentes não vê a diversidade de cursos como uma dificuldade. No entanto, o CCS — Centro onde vem ocorrendo a chamada verticalização do 1<sup>o</sup> Ciclo — alcançou o nível mais alto de respostas que consideram tal diversidade como um óbice. Por fim, da mesma forma que o alunado, o maior contingente de professores nega que as disciplinas sejam lecionadas por professores em início de carreira.

Observa-se, pois, de modo geral, que os problemas apontados pelos professores não diferem significativamente daqueles que pudemos captar através da pesquisa junto aos alunos.

## Conclusões

A reflexão filosófica sobre a universidade brasileira, a referência às experiências anteriores da constituição de um ciclo geral de estudos e, agora, o caso do 1<sup>o</sup> Ciclo de Graduação da PUC/RJ nos indicam a existência de um intenso centrifugismo em nossas universidades. Embora o modelo de Humboldt jamais tenha sido desenvolvido tal qual preconizado, deparamo-nos no Brasil com um rosário de tentativas frustradas no sentido de oferecer ao aluno uma visão da unidade e totalidade do saber. A sombra do utilitarismo joanino, que criou aqui escolas profissionais isoladas, continua a marcar a precária unidade das nossas instituições universitárias. Do modo análogo ao início do século XIX, quando se esperava que escolas e faculdades produzissem médicos, cirurgiões, advogados etc. para a nova nação, espera-se ainda hoje que o ensino superior em geral e a universidade em particular produzam recursos humanos em estreita relação com os projetos de desenvolvimento econômico, atendendo ao mercado de trabalho presente e futuro. As ciências, portanto, se desenvolvem em nosso meio de modo menos universitário e mais particular.

Realizaram-se grandes progressos em certo grupo de instituições, no sentido de associar ensino e pesquisa, porém ainda falta à universidade um longo caminho para definir-se como o locus do conhecimento de tipo universal, conforme a convergência do pensamento filosófico. Os currículos tateiam no sentido de formar o homem com base no saber universal, através da integração dos conhecimentos e do esmaecimento das fronteiras entre cursos e disciplinas. No entanto, as disparidades de prestígio das carreiras profissionais — vale dizer, do status alcançado por diversos campos do conhecimento em função das recompensas sociais atribuídas ao seu domínio — amplificam o centrifugismo de nossas universidades, que se mantêm carreirocêntricas e profissionalizantes. Ao centripetismo do universal, da integração do conhecimento, da cosmovisão ampla opõem-se as forças dispersoras dos diferenciais de prestígio de ocupações, cursos e Departamentos.

A Reforma de 1968, elaborada em prazo curto e outorgada por um regime em exceção, buscou a unidade e identidade universitárias entre outros meios, através do 1<sup>o</sup> Ciclo de Graduação. A medida, porém, foi decretada sob a égide da modernização e efi-

cientização do ensino superior, visando a resolver problemas imediatos, como o dos excedentes e o aproveitamento das vagas ociosas. Ao lado de tantas inovações estabelecidas pela Reforma, como a associação entre o ensino e a pesquisa, a extinção da cátedra e a departamentalização, o 1º Ciclo de Graduação situa-se entre as inovações menos bem sucedidas. E trata-se precisamente de medida que toca nos pontos nodais da identidade e das finalidades da instituição universitária. A resenha das pesquisas mostra que o 1º Ciclo se esvaziou, restando-lhe a função embaixadora. Além disto, ele claudicou seriamente na interdisciplinaridade, elemento indispensável à integração do saber e da própria universidade. Hoje o 1º Ciclo é uma criação a ser repensada, levando em conta não só o modelo universitário, como procedeu a Reforma de 1968, mas também a variedade de instituições de ensino superior existente entre nós.

O que concluir, então, da experiência da PUC/RJ? Esboçamos aqui uma história que começa a fluir antes mesmo de 1968, desenvolve-se com percalços e culmina com uma nova proposta: a de diversidade dentro da unidade universitária. Ou seja, o que foi concebido como forja da unidade, a inovação que foi gestada num Centro e adotada por toda a Universidade, até posteriormente por força de lei, passa a ser rejeitada por inadequação aos diferentes segmentos da Entidade. Dir-se-ia, então, que o 1º Ciclo de Graduação na PUC/RJ teve também baixo grau relativo de sucesso ou, sem eufemismo, foi um fracasso? Se considerarmos a inovação em si, as mudanças contextuais ocorridas durante seu desenvolvimento e as inconsistências legislativas surgidas, diremos que o 1º Ciclo envelheceu já na sua adolescência e só em parte produziu os frutos esperados. Todavia, se levarmos em conta que ele fez germinar uma nova alternativa de ação — o núcleo básico —, é lícito pensar que estamos possivelmente diante de outra proposição pioneira. Resta saber, com o seu desenvolvimento, se esta alternativa é adequada ou não. Se ela reforçar o centrifugismo da Instituição e constituir um caminho de retorno ao passado, teremos descrito mais uma volta do círculo vicioso. Mas, se esta alternativa se revelar um caminho para atender satisfatoriamente à diversidade dentro da unidade, ela merecerá um exame e acompanhamento dos mais aprofundados. Ainda é cedo para se ter uma idéia clara das repercussões do núcleo básico, todavia, é indispensável seguir-lo em sua trajetória.

Aqui a questão transcende os muros da PUC/RJ e coloca-se em plano mais alto. Como poderá a universidade brasileira alcançar sua identidade? O cultivo do saber universal certamente exige áreas comuns do currículo — currículo em sentido amplo —, mas não necessariamente um 1º Ciclo de Graduação ou um ciclo geral de estudos. Assim, importa mais o espírito dos currículos que sua organização formal, embora esta última não seja desprezível. Pode-se organizar uma série de disciplinas comuns e, no entanto, a execução do currículo levar a caminhos divergentes. Se o espírito do núcleo básico estiver permeado por esta universalidade, não precisará constituir um segmento curricular localizado no tempo, como o 1º Ciclo. Mas como alcançar este espírito? Este é favorecido pela criação de âmbitos comuns de discussão entre professores, alunos e entre os últimos e os primeiros. É preciso também que os docentes trabalhem em equipe para que o currículo não passe de mero mosaico, resultante da justaposição de cursos. É necessário que órgãos eminentemente educacionais — e não apenas administrativos — contribuam para a discussão entre os atores dos processos de ensino e pesquisa, para o planejamento do ensino e para o relacionamento horizontal e vertical entre os componentes curriculares. Outras formas de organização do ensino, diferentes da sala de aula clássica, onde um professor permanece isolado com os seus alunos, podem contribuir para o trabalho conjunto, visando à universidade. Tais formas de organização pressu-

---

põem também metodologias adequadas aos correspondentes objetivos, em lugar da uniformidade de meios para fins novos e desafiadores.

Como o atingimento da unidade/identidade universitária é um processo laborioso, que se constrói ao tecer pacientemente áreas de consenso que se sobreponham aos inevitáveis e profícuos conflitos de opiniões, parece-nos que de nada vale partir de cima para baixo. A unidade imposta coercitivamente dura pouco, enquanto a unidade construída a partir das raízes tende a ser duradoura. Desta forma, a emergência da universidade, parece-nos, é mais favorecida por uma estrutura colegial que por uma estrutura burocrática, tendente a pulverizar as unidades organizacionais, que são regidas de modo centralizado. No entanto, acima de quaisquer modificações no âmbito das estruturas organizacionais, dos currículos e do relacionamento entre os atores que formam a universidade, o maior desafio se encontra na própria discussão dos fins da instituição. Observamos antes, por exemplo, que um dos obstáculos ao 1º Ciclo na PUC/RJ foi a relativa identificação quanto ao que é básico, sobretudo em ciências humanas e sociais. Não seria este, porém, um viés decorrente do tipo de formação que se tinha em vista? A questão nos parece mais complexa. Como já havia sido dito, a definição de básico e profissional precisa partir não de uma falsa antinomia entre eles, mas da sua mútua complementação. Ademais, básico e profissional se definem em função do tipo de homem que se deseja formar, ou seja, pela axiologia e epistemologia que instruem as opções educacionais. Vemos, desta forma, que a cada momento nos defrontamos com problemas que exigem o repensar dos fins e não a mera reorganização dos meios.

A universidade no Brasil vem pautada por uma tradição utilitarista e profissionalizante, que a engajou em projetos de desenvolvimento econômico. Embora seja vital que a universidade colabore intimamente com o projeto de desenvolvimento como um todo (e não só econômico), hoje novos fatos se colocam. A mística dos recursos humanos perdeu seu vigor ante o atendimento às demandas sociais por diplomas de cursos superiores, ante a recessão econômica, o desemprego, a inflação educacional e o credencialismo. O próprio projeto de profissionalização ao nível do ensino de 2º grau, que contribuiu para o esvaziamento do 1º Ciclo, já foi derogado, primeiro de fato e, depois, pela letra da lei. Vincular a universidade primordialmente à preparação de recursos humanos para mercados de trabalho incertos é tarefa suicida, ainda que isto não signifique que a universidade deva ser irresponsável diante das graves exigências do seu contexto social. O compromisso com o trabalho é dos mais sérios, até porque a maioria dos discentes não se matricula por diletantismo. Ao contrário, isto implica que se aproveite o novo momento histórico para priorizar funções da universidade que antes estavam obnubiladas. A universalidade do saber, que, em nossa opinião, aproveita a maioria dos projetos históricos de desenvolvimento, merece, sem dúvida, constituir foco de atenção.

Como se vê, a tarefa é complexa e toca em inúmeros aspectos estruturais da universidade. Entretanto, a busca da identidade está profundamente imbricada com estes aspectos estruturais que não têm sido devida e coerentemente alterados. Se o estado de coisas na universidade é satisfatório, nada haverá para transformar. Se a situação é indesejável e pode ser corrigida sem alterar o modelo, bastará a reorganização dos meios. Mas se a crise da universidade é profunda, só poderá ser resolvida com transformações igualmente profundas. A magnitude das soluções corresponde à gravidade dos problemas.

## Referências bibliográficas

- BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control; towards a theory of educational transmissions*. London, Routledge and Kegan Paul, 1977. v.3.
- BOAVENTURA, Edivaldo Machado. Universidade brasileira — procura de uma concepção. *Forum Educacional*, 2(3):3-24, jul./set.1978.
- CAPALBO, Creusa. *Filosofia da universidade*. Rio de Janeiro, s.ed. 1985. Trabalho preparado para a pesquisa "Avaliação da Experiência do 1º Ciclo de Graduação da PUC/RJ".
- MATTOS, Ilmar Rohloff. *Subsídios para avaliação do 1º ciclo de graduação na PUC/RJ — o Centro de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, s.ed. 1985. Trabalho preparado para a pesquisa "Avaliação da Experiência do 1º Ciclo de Graduação da PUC/RJ".
- PARLETT, M. & HAMILTON, D. Avaliação iluminativa: uma nova abordagem no estudo de problemas inovadores. In: GOLDBERG, Maria A.A. & SOUZA, Clariza, P., org. *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desvios*. São Paulo, EPU, 1982.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO. *Anuário da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1941-1961*. Rio de Janeiro, Serviço de Documentação, Estatística e Publicações da Reitoria, 1962.
- . *Anuário da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1962*. Rio de Janeiro, Serviço de Documentação, Estatística e Publicações da Reitoria, 1963.
- . *Anuário da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1963*. Rio de Janeiro, Serviço de Documentação, Estatística e Publicações da Reitoria, 1964.
- . *Anuário da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1964*. Rio de Janeiro, Serviço de Documentação, Estatística e Publicações da Reitoria, 1965.
- . *Anuário da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1967*. Rio de Janeiro, Serviço de Documentação, Estatística e Publicações da Reitoria, s/d.
- . *Catálogo escolar, 1965*. s.n.t.
- . *Catálogo escolar; ano letivo de 1963*. s.n.t.
- . *Catálogo geral de cursos, 1968*. Rio de Janeiro, PUC, 1968.
- . *Estatutos e regimento geral*. Rio de Janeiro, PUC, 1968.
- ROSSI, Peter H.; FREEMAN, Howard E.; SRIGHT, Sonia R. *Evaluation: a systematic approach*. Beverly Hills, California, Sage, 1979.
- SERRANO, José, org. *Atcon e a universidade brasileira*. Rio de Janeiro, Techn-E, 1974.
- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Plano orientador da Universidade de Brasília*. Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 1962.
- YOUNG, Michael F.D., org. *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London, Collier-MacMillan, 1971.

Recebido em 27 de setembro de 1985

Candido Gomes é professor das Faculdades Integradas da Católica de Brasília e professor licenciado da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ).

Stella Cecília Duarte Segenreich é professora do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ).

Maria Aparecida Campos Mamede Neves é professora do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ).

---

*This case-study focuses on the basic cycle of studies of the undergraduate programs at Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1967-1984). Based on the sociology and philosophy of education, the conclusions point out the opposition between universal knowledge and scattering forces of occupations, courses, and departments prestige differences. From the experience recently emerged a new proposal: the basic core of the undergraduate programs, which intends to meet the demands of unity as well as diversity of the University.*

*Cet article présente une étude de cas sur le 1<sup>er</sup> cycle basique d'études supérieures de la Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, entre 1967 et 1984, assis sur les aspects de la sociologie et philosophie de l'éducation. Les conclusions ont indiqué que, à l'université, les forces dispersées des différences de prestige d'occupations, cours et départements s'opposent au caractère centripète de la connaissance universelle. De l'expérience est sortie récemment une nouvelle proposition: le tronc commun que cherche de répondre aux demandes d'unité aussi comme de diversité à la PUC/RJ.*

*Este artículo focaliza el estudio de caso sobre el Primer Ciclo de Graduación de la PUC de RJ entre 1967 y 1984, con base en los enfoques de la sociología y la filosofía de la educación. Las conclusiones muestran que, en la Universidad, al centripetismo del conocimiento universal se oponen las fuerzas dispersoras de las diferencias de prestigio de ocupaciones, cursos, departamentos. De la experiencia emergió recientemente una nueva propuesta: el núcleo básico, que busca atender tanto las demandas de unidad cuanto de diversidades de la PUC/RJ.*

---

Segunda Edição

## Universidade: crise como criação\*

**Cristovam Buarque**

Reitor da Universidade de Brasília

Nenhum componente escapa à crise vivida pela sociedade; mas a Universidade reage de forma específica, diferente dos demais setores sociais. Em alguns momentos, ela tem um papel dinâmico de participante na solução; em outros, pode induzir a própria crise, para depois colaborar na sua solução. Este papel ativo, por sua vez, tanto pode resultar da atividade política dos quadros universitários, quanto da formulação teórica de novas idéias, padrões e conceitos que sirvam para pôr em xeque a velha ordem e para formular uma nova proposta. Em outros casos, porém, ela pode ser apenas mais um elemento passivo, vivendo em seu interior a mesma crise do organismo global.

No final da Ditadura Vargas, a Universidade vivia intensa atividade política, com a participação direta de professores e alunos na luta pela democracia. Contudo, sua contribuição teórica para uma nova sociedade foi diminuta: ela era mais um centro de confronto político e transmissor de idéias libertárias já formuladas, do que um gerador de alternativas para uma sociedade que rumava para sua modernização. O pensamento de alternativas estava concentrado nas associações de empresários progressistas, nos jornalistas . . .

As mudanças fizeram-se sentir no final dos anos 50 e nos anos 60, quando, além de centro contestador, a Universidade tentava também inovar no pensamento. Embora grande parte das formulações de então se dessem em institutos do tipo ISEB, a Universidade tentou modernizar-se, estimulando cursos de engenharia e outras atividades profissionais não bacharelescas, para adaptar-se à nova realidade da industrialização, e estudando a sociedade brasileira em cursos de sociologia e economia. Tudo isso deu suporte teórico à mobilização de estudantes e professores na defesa de reformas estruturais da sociedade. Ainda que seja verdadeiro que a ênfase na ação política pode momentaneamente redirecionar energias e diminuir o tempo dedicado aos estudos, a Universidade mobilizada do final de 50 e começo de 60 cresceu como centro de pensamento, muito mais do que em décadas anteriores.

A década de 70 caracterizou-se por uma grande modificação na Universidade. A ação política foi fortemente inibida, ao mesmo tempo em que o perfil do sistema foi radicalmente modificado por um intenso programa de treinamento a nível de pós-graduação, pela reorientação do bacharelismo para profissões técnicas e pelo considerável aumento do número de estudantes. Nesse período, o debate e a contestação teórica deslocaram-se da Universidade para centros e institutos privados como o CEBRAP. Sem possibilidade de exercer a contestação teórica, a Universidade se concentra, como uma grande fábrica, na produção de um grande contingente de mão-de-obra. Por outro lado,

---

\* Este trabalho foi publicado originalmente no *Jornal do Brasil*, em 02 de junho de 1985.

esta mão-de-obra em formação se aliena politicamente, isolada das lideranças contestadoras, que optam pela semiclandestinidadade de propostas desvinculadas das aspirações da classe média em ascensão graças ao "milagre econômico".

Desta forma, a Universidade ingressou a passos largos em uma profunda crise interna e em uma grande impotência como participante da formação de alternativas para a sociedade em crise dos anos 80, tanto como centro contestador, reduzida a uma grande massa passiva, como também como geradora de novas formulações de pensamento alternativo às teorias e soluções preexistentes.

De uma maneira simplificada, pode-se dividir a história da Universidade em três períodos: escolástico, iluminista e utilitarista. No período escolástico, quando de sua formação no conceito que até hoje conhecemos, a Universidade limitava-se, basicamente, a ser um centro de interpretação e transmissão de idéias dogmáticas pré-fabricadas. No período iluminista, as idéias redescobrem o mundo real como tema esquecido desde os gregos e o debate como método de avanço do conhecimento. A Universidade passa a ser um centro importante na formação de novas idéias e concepções, mas ainda não tem função produtiva na formação de mão-de-obra e na geração de tecnologias. Com o desenvolvimento capitalista a universidade moderna passa a ter um papel utilitarista, concentrada na formação de mão-de-obra para o processo sócio-econômico e como produtora de descobertas científicas e de processos tecnológicos.

A passagem de cada uma destas universidades para a seguinte decorreu, obviamente, através de crises. Mas, provavelmente, cada tipo de universidade era substituído pela seguinte, em um lento processo de adaptação, onde aos poucos um tipo de universidade convivia com o seguinte, no seu papel, nas suas teorias e nos métodos. No reduzido tempo de 200 anos, o Brasil viveu todas as etapas da evolução da Universidade mundial. Inicia-se com objetivos escolástico-bacharelescos, passa por um período bacharelesco-libertário e finalmente forma sua modernidade-utilitária, com a característica, porém, desta última limitar-se à formação de mão-de-obra para copiar e usar tecnologias importadas, em todos os campos, para servir a um modelo sócio-econômico integrado internacionalmente e que veio a gerar uma desintegração nacionalmente.

A crise dos anos 80 põe a Universidade em uma situação mais dramática do que nas crises anteriores, em função de três fatores que confluíram no mesmo instante: 1) consciência do fracasso dos modelos teóricos e o aparecimento das dúvidas sobre as teorias e sobre a própria ciência, seu papel libertador e produtor de abundância; 2) o fim notório de um modelo econômico dependente incapaz de cumprir as promessas; 3) falta de hábito da política partidária e do debate livre, depois de 20 anos de autoritarismo, onde os técnicos, incapazes de livrar-se de preconceitos, e os partidos, incapazes de formular alternativas e propostas, limitam-se apenas a apoiar ou a denunciar sistematicamente, seja o Governo, seja um conjunto de idéias.

A crise ocorre ao mesmo tempo na descoberta da falência de parte das formulações teóricas ensinadas e na constatação da perda do papel utilitarista. Tudo isto, antes que a Universidade redescubra sua função e readapte-se à nova realidade política do debate democrático livre, posterior ao autoritarismo e a certeza. É como se sássemos de uma certeza — estagnada mas compensadora materialmente e opressora intelectualmente — para uma incerteza geral caótica e intranquilizadora materialmente, antes de tomar consciência e beneficiar-se da potencialidade do desafio intelectual que hoje se coloca.

A Universidade passa a observar, perplexa, o desenrolar dos fatos históricos.

Para perceber isso, é conveniente ver a diferença entre a crença em modelos e teorias que se observava nos anos 60 e 70 e a crise de pensamento dos anos 80. Nos anos 60 e

70, a Universidade dividia-se entre visões diferentes, mas cada visão tinha uma teoria e objetivos razoavelmente definidos. Nos anos 80, a crença deixa de apresentar essas linhas claras de confiança. A Universidade vê a realidade em crise, sem controle; vê suas teorias em crise, sem captar o real; e vê-se impotente politicamente para induzir soluções.

Simultaneamente à caducidade da maioria das teorias transmitidas, outra crise surge dentro da Universidade. Em função da conjuntura econômica difícil, são drasticamente limitadas as possibilidades de absorção da mão-de-obra formada. Com isso, a Universidade, além de já não ser capaz de oferecer uma resposta satisfatória ao entendimento da realidade, deixa também de servir como degrau de ascensão social e econômica.

Reside aí a diferença entre a crise universitária atual e as anteriores: na de hoje, ela se situa não como elemento chave e detonador de manifestações críticas e formulações alternativas, mas como elemento passivo. Em resumo: está perplexa teoricamente, incapaz praticamente e impotente politicamente.

Mas a Universidade não pode suicidar-se (esperando novos paradigmas teóricos e que a sociedade civil solucione sua crise), para então renascer com um papel coerente com a nova realidade emergente dessas dificuldades; nem deve manter-se na inércia também suicida em que se encontra hoje a maioria de seus cursos e especialidades. Em lugar disso, deve encontrar seu papel dentro da crise, entender sua função como participante social na procura de novos caminhos para a sociedade, e, sobretudo, buscar estímulo no desafio que a crise oferece.

Se ela percebe que vive um momento de crise generalizada, seja ao próprio nível da lógica interna de cada corrente, seja na confrontação entre seus respectivos modelos, seja nas alternativas que propõe para a reorientação da sociedade, ela deve deixar de ter o papel de cartório transmissor de idéias preconcebidas (seja de qual for a tendência), e que têm nos professores apenas os tabeliães da transmissão.

A universidade para a crise tem que ser uma universidade da dúvida. Os professores têm que ser professores da crítica e da autocrítica. Isto implica três comportamentos nem sempre comuns, atualmente, de parte dos membros universitários: primeiro, a curiosidade a respeito de qualquer idéia, sem preconceitos e com modéstia suficiente para tolerar a possibilidade de que até nas menos ortodoxas idéias pode estar o germen de uma contribuição teórica nova; segundo, uma profunda consciência crítica para não aceitar qualquer idéia, nova ou velha, como dogma, mesmo aquelas que podem parecer certas; terceiro, um respeito por todos os membros, independentemente de sua concepção especial do mundo, das suas técnicas, suas idéias e sua militância política, desde que, obviamente, esta militância retribua um respeito democrático pelas outras idéias; quarto, o entendimento de que, além de centro de ebulição política para seus integrantes, a Universidade tem que ser, sobretudo, um centro gerador de alternativas de pensamento, tanto ao nível de idéias e concepções gerais quanto de técnicas específicas.

Com este comportamento e esta consciência, a Universidade toma-se um centro de reflexão e um centro crítico a respeito das próprias reflexões e proposições teóricas. A partir daí, não se torna difícil participar da própria crise, colaborando na procura de uma solução que signifique o reencontro dos novos caminhos para a sociedade, através de: uma atividade participativa na sociedade, por parte de todos os membros e uma atividade básica teórica de reflexão e criação de modelos e de propostas.

Longe se ver a crise como impicilho ao seu desenvolvimento, e em vez de esperar o surgimento de um novo paradigma universitário para o ano 2000, a Universidade pode

tirar proveito da própria crise social e universitária, e encontrar no questionamento participativo o motor de sua dinâmica.

Três linhas de ação devem ser seguidas para adaptar a Universidade ao período de transição: um comportamento acadêmico crítico, uma administração democrática, e um processo de integração na sociedade.

A revisão do *currículum* universitário será sempre um processo lento, em função do aparecimento e da caducidade de certas especialidades. No imediato, portanto, a modificação acadêmica deverá ser, sobretudo, de comportamento. Nove ações podem colaborar de imediato para esta mudança: 1ª) A indução de trabalhos multidisciplinares e de intercâmbio entre os diversos departamentos; 2ª) a promoção do “problema universitário” como um tema de estudo e debate por toda a comunidade; 3ª) o uso dos veículos editoriais que, respeitando a qualidade através de um corpo editorial independente, priorize a publicação de textos produzidos pela comunidade acadêmica; 4ª) a visão de que, embora *campus* de ensino, a Universidade deve priorizar igualmente a pesquisa, criando mecanismos que possam canalizar os esforços e manter as atividades equilibradas no conjunto, mas permitindo a cada membro optar, em cada momento, por ambas ou uma das atividades; 5ª) uma reorientação dos currículos e dos temas das pesquisas, de forma a adaptá-los ao estudo de nossos problemas e à análise de nossas necessidades; 6ª) a incorporação de novos métodos de ensino com o uso de modernas técnicas de comunicação visual e informatização dessa comunicação; 7ª) a formação de um grande intercâmbio com as demais universidades nacionais e estrangeiras; 8ª) a consciência de que o produto da pesquisa não se limita apenas ao campo científico ou à análise de obras de arte, mas deve incluir também a produção das próprias obras de arte; 9ª) finalmente, é preciso insistir em que o processo didático de uma universidade em transição exige um método de respeito e procura de entendimento teórico entre as diferentes especialidades, diferentes ideologias, e um diálogo aberto em salas de aula, em debates, em congressos, em assembléias entre os três corpos da comunidade, especialmente entre professores e estudantes.

A Universidade não poderá desenvolver um papel crítico, se sua administração mantém resquícios de autoritarismos, com magníficos reitores e egrégios conselhos distantes da comunidade na definição de prioridades, nas relações com os corpos docentes, discentes e de funcionários administrativos. Para que uma administração democrática seja implantada, poucas mudanças são necessárias, no sentido de continuar a evolução que já vem se dando nos últimos anos, procurando induzir a participação de professores, estudantes e funcionários nas decisões administrativas da universidade. Mas, se esta participação é necessária, ela deve ser um instrumento de eficiência e não uma amarra à dinâmica gerencial necessária aos dirigentes universitários. Nem pode tampouco ser um elemento de desequilíbrio das especificidades de cada corpo da comunidade, nem entre os interesses de cada campo de especialidades. A participação deve entender o papel de professor em suas características de força privilegiada nos assuntos acadêmicos, mas respeitando-se a paridade no que se refere aos órgãos colegiados. Da mesma maneira, entendendo-se a necessidade do recurso às assembléias como uma força privilegiada de definir a vontade da comunidade e as relações entre a comunidade e a administração, não se pode cair no assembléismo como forma rotineira da tomada de decisões.

O quadro democrático interno não pode estar completo sem uma definição clara das relações entre a Universidade e a sociedade em geral. A luta pela autonomia é um direito e uma obrigação, mas não pode ser confundida com uma corporativização, onde a comunidade acadêmica se comporte sem dar satisfações ao conjunto da Nação.

---

Neste sentido, manter uma estreita relação administrativa com o governo constituído, mesmo que criticando-o, é um destino inevitável da Universidade. Da mesma forma que é preciso complementar isto, através da incorporação de representantes diretos da sociedade civil nos conselhos dirigentes das universidades.

A Universidade tem suas especificidades, mas o seu isolamento em relação ao meio ambiente social onde ela está inserida é uma das mais importantes causas de sua crise. Ao não perceber o que existe ao redor, a Universidade deixa de perceber as necessidades da sociedade e deixa de checar suas teorias com a realidade. A estruturação de um estilo social importado levou a universidade do Brasil, como de todo o Terceiro Mundo, a voltar-se mais para o exterior desenvolvido, do que para o mundo ao redor, formando mão-de-obra desadaptada a nossas necessidades, escolhendo campos de estudo desvinculados de nossos problemas, e formulando teorias com base em premissas definidas independentemente de nossa realidade. Diante disto, o produto universitário passa a chocar-se com a realidade sócio-econômica nacional, e, como uma defesa, a Universidade se fecha em muros que a isolam — levando-a a um autismo castrador. A abertura torna-se, assim, uma necessidade como método de levar a Universidade a descobrir o mundo real e tentar transformá-lo.

Na medida em que a Universidade vai à cidade e traz a cidade e os problemas nacionais para dentro do campus, ela estará reencontrando as próprias perguntas e aprendendo a buscar as respostas certas.

Para tanto, será suficiente que a Universidade fortaleça e reoriente seus programas de extensão, no sentido de: 1) envolver com a comunidade seus programas das áreas de saúde, serviço social, educação; 2) promover estágios locais em todas as áreas; 3) promover uma sistemática de conferências e cursos abertos ao grande público sobre a temática nacional e local; 4) liberar o campus universitário para a promoção de atividades culturais da comunidade; 5) entender que a educação brasileira tem outras prioridades, além do ensino universitário, e colaborar no desenvolvimento de atividades de apoio nestes outros subsetores educacionais; 6) ampliar e orientar a produção editorial (tradicional ou eletrônica) para assuntos atuais e voltados para a realidade nacional.

---

Cristovam Buarque é professor da Universidade de Brasília; este artigo é o resumo de dois estudos seus: "A Universidade da crise" e "Universidade: uma agenda para a crise".

---

# O mérito do poder e o poder do mérito\*

**José Arthur Giannotti**

Professor da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP,  
membro do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP)

Dentre os vários laços que o saber mantém com o poder interessa-me aqui aquele que determina a posição do outro. Todo investigador irradia um carisma, uma auréola, envolvendo quem sonda o desconhecido. O sábio maior influencia o menor, servindo de paradigma para o iniciante. Experimentado numa certa disciplina, faz a cabeça de muitos outros, ganhando assim poder social considerável. No entanto, esse seu poder não o investe num cargo de mando, o prestígio social não lhe dá o poder de determinar o andamento material da vida alheia, a não ser por meio de intermediários administrativos. Somente quando penetra numa organização institucionalizada é que se torna capaz de distribuir benefícios, recursos ou cargos, que os outros tratam de disputar. Formalmente, a competência não traz poder institucionalizado.

Poucos intelectuais, contudo, sobrevivem fora das universidades e dos institutos de pesquisa. A liberdade conquistada palmo-a-palmo evitando coerções administrativas poucas vezes paga o custo dele se encontrar sozinho diante das imposições do mercado da cultura e dos meios de comunicação de massa. O carisma do pesquisador moderno se exerce através duma colcha altamente competitiva e mercantilizada, que o isola da relação pessoal face-a-face. Influencia sem fazer discípulos propriamente ditos, situando-se diante dum público sem rosto. Mais vale a pena, então, inserir-se numa instituição, onde a perda de graus de liberdade pode ser compensada pela eficácia duma política institucional articulada.

## Zonas de incerteza

A institucionalização do intelectual repõe noutros termos as questões de sua liberdade e de sua influência, na medida em que seu trabalho deve então seguir normas de produtividade. Mesmo no capitalismo mais selvagem, uma instituição de pesquisa dificilmente é regida pelo equilíbrio dos custos e benefícios propriamente econômicos. Difícil é prever como e quando um laboratório duma grande empresa fará uma descoberta que cubra os gastos passados e traga grandes lucros. Importa lembrar que, em grande escala, a pesquisa é um investimento altamente produtivo, que, além de dar lucros palpáveis, produz uma série de benefícios marginais. Principalmente porque a pesquisa básica continua sendo feita quer nas universidades, quer, mais recentemente, em pequenos institutos lábeis, com recursos estatais diretos ou indiretos a fundo perdido. Daí a necessidade de se tomar o trabalho intelectual dentro de certos parâmetros de produtividade que, se na verdade não impõem uma racionalidade puramente econômica, ao

---

\* Este trabalho foi publicado originalmente no Folhetim da Folha de S. Paulo, em 04 de agosto de 1985.

---

menos estabelecem uma relação das intenções e projetos com a obra realizada. Uma unidade de ensino não pode funcionar permanentemente sem atingir certo nível de excelência, a não ser que se proponha expressamente a funcionar como fábrica de diplomas. Uma unidade de pesquisa não sobrevive sem que a maioria de seus projetos seja levada a cabo.

Dentro dos limites dessa produtividade desenvolvem-se zonas de incerteza, cuidadosamente preservadas. É contraproducente introduzir o taylorismo na divisão do trabalho intelectual, pois este carece duma liberdade confinada para poder subsistir. O pesquisador precisa escolher livremente seus auxiliares, encontrar subalternos que se entusiasmem com o projeto dele. Por certo cada investigador dependente terá por sua vez sua zona de incerteza e de liberdade, mas tudo se organiza como numa árvore onde os pontos de confluência gozariam da indeterminação dos terrenos férteis. Esta hierarquia de competências é imprescindível nos quadros duma investigação institucionalizada como a de hoje. Sem dúvida sua escala e rigidez variam conforme as peculiaridades de cada setor do conhecimento, mas, em qualquer deles, sempre uns serão mais competentes do que outros para realizarem tarefas específicas, de sorte que se torna irracional, do ponto de vista da própria instituição e da sociedade que a mantém, um tratamento puramente igualitário dos intelectuais funcionários. Num departamento, uns são mais aptos para a pesquisa, outros para o ensino, dentre estes, uns são mais eficazes lidando com calouros, outros se dedicando aos alunos de pós-graduação — e assim por diante. Quando nele a irracionalidade se instala, quer a partir do momento em que as pessoas são deslocadas de suas posições de excelência, quer a partir do momento em que as tarefas são distribuídas igualmente, a produção *social* da unidade tende a cair.

Por isso é que, diante das atuais condições degradantes da Universidade brasileira, é preciso inventar um sistema de avaliação que tome o todo, seja o departamento, seja o centro de pesquisa, como referência. Parece-me a única solução para associar, democraticamente, poder e mérito.

A abolição da cátedra terminou por transformar todo professor em pequeno cate-drático, mandarim privilegiado que não haveria de prestar contas a ninguém. Conheço inúmeros departamentos onde os professores, em tempo integral, dão correndo suas aulas para sumir o resto da semana. Não se trata, obviamente, de abrir livros de ponto, nem obter na marra que professores dialoguem entre si e integrem seus cursos em vista da formação e das necessidades do aluno, nem de que centros de pesquisa trabalhem unicamente voltados para a famosa "realidade nacional" de cujo segredo cada um imagina ter a chave. Cumpre, porém, que as unidades de ensino e de pesquisas sejam avaliadas por pares escolhidos por elas mesmas, mas sem vínculo imediato com elas, de tal sorte que essa avaliação seja parâmetro para os recursos de que precisam. Recursos públicos devem ser gastos publicamente, isto é, à luz dum processo formal visando à objetividade e capaz de inibir qualquer particularidade. Por isso me parece ociosa esta polémica a respeito das universidades particulares que, prestando serviços à comunidade, pretendem ser públicas embora não sejam estatais. Desde que possuam a gestão privada, confessional ou interesseira, constituem simplesmente institutos privados que não merecem qualquer apoio institucional. Se seus alunos e pesquisadores forem bater à porta do Estado em busca de bolsas e recursos de pesquisa, que o façam como cidadãos, submetendo-se assim à avaliação pública de seu desempenho. E o funcionário do Estado não pode fugir ao cumprimento desse dever. Ventilar a Universidade nas mais diversas direções, fazer com que todas as classes sociais possam ter acesso a ela, com que os concursos sejam abertos a pessoas fora da carreira, com que os cargos sejam acessíveis a to-

dos aqueles que obtiverem o grau mínimo de doutor etc. equivale a chamar cada um à sua responsabilidade.

Numa sociedade democrática, a política universitária diverge da política partidária, pois obviamente cada uma tece uma relação peculiar com o Estado. Implementando a última, o representante se coloca como agente e constituinte da vontade geral, pondo-se como funcionário da totalidade dum corpo político particular; implementando a primeira, o universitário se situa, ao menos ideologicamente, como soldado das ciências e das luzes, transformando assim sua particularidade num momento do desdobrar da razão. Cada um visa, pois, generalidades diversas: de um lado, aquela constituída pelo Estado-nação como entidade plenamente autônoma; de outro, aquela formal, capaz de absorver qualquer forma de particularidade. Desse modo, ambos se pensam além dos conflitos de classe, como se o político *tout court* representasse apenas o todo, e o universitário, a razão, independentemente de sua vida pequeno-burguesa.

Aos líderes de cada parte cabem então tarefas diferentes. O dirigente político procura convencer os mais diversos segmentos da população, sua legitimidade lhe advindo do desempenho no processo de vender uma idéia, um ponto de vista, para o resto da nação; em suma de conquistar a hegemonia no sentido gramsciano. Mas a posse dela lhe assegura o monopólio da violência estatal, a capacidade de converter seu ponto de vista particular num momento da norma legal, de sorte que lhe torna possível reprimir aqueles outros pontos de vista que não alcançaram a mesma legitimidade. Se, por certo, o dirigente universitário também deve vender seu peixe, ele o faz em nome do desempenho científico. Não somente trata de angariar apoio para uma política, mas ainda precisa convencer os vários segmentos da população universitária de que tem capacidade para isso. O político universitário há de ter experimentado o método científico. E de fato, seu bom desempenho, além de seu poder de angariar recursos, está na dependência da acuidade com que pode detectar os grupos emergentes, tanto de ensino como de pesquisa, a fim de lhes emprestar o apoio necessário para seu florescimento. O resto das funções administrativas, um bom funcionário experiente será capaz de dar conta dele a contento.

### Sabidos no poder

Compreende-se como o populismo na Universidade confunde as duas formas de política. Se a ambos cabe convencer, pensa ele, então que o candidato ao cargo universitário trate de propor sua linha de ação à toda comunidade científica e que esta, pelo sufrágio universal, escolha seus dirigentes. Estaria, porém, todo aquele que funciona na Universidade e colabora com ela apto para participar do jogo universitário? Numa equipe de futebol nem todos jogam e nem todos são capazes de designar os melhores jogadores a fim de obter dela o melhor rendimento. Numa hierarquia tão complexa como aquela da Universidade, o dirigente precisa aliar sua capacidade de convencimento com o tirocínio para descobrir e salientar as vocações científicas. Hoje se está diante dum fato mais terrível do que a nudez do rei: os professores fossilizados, velhos ou jovens, pelo processo de burocratização, o baixo clero que se infiltrou na carne esponjosa dum Universidade inflada, sendo, muitas vezes, estabilizado graças às concessões escandalosas pelas quais o regime autoritário adoçou o óleo de rícino das novas constituições, os funcionários apenas alfabetizados, os alunos ignorantes que não lêem porque simplesmente não querem ou não poderiam fazê-lo por falta de tempo, recursos ou bibliotecas, todos eles muitas vezes não sabem o que seja uma Universidade moderna e

competente. Não por culpa deles, pois nunca lhes foi dada mesmo a possibilidade de acesso à sua idéia, mas por culpa da irracionalidade com que foi feita a expansão do ensino universitário e da pesquisa neste País. Submeter simplesmente o funcionamento dessa Universidade à vontade indiferenciada de seus membros equivale a entregá-la aos sabidos, aos demagogos do saber.

Não estou com isso querendo afirmar que os institutos de estudos superiores deveriam ser dirigidos por alguns mestres excelsos, que diretamente tivessem recebido a luz divina ou o arejamento das faculdades do exterior. A solução da crise, se porventura ela existir, só me parece poder advir das contradições que atingem toda e qualquer população alienada. Se o populismo na política universitária nega na prática os valores acadêmicos, mesclando formas diversas de política, também está sempre pleiteando verbalmente uma Universidade de alto nível e competente. O que não consegue é antes-ver como isso praticamente se torna possível. Por isso acredito que uma reforma universitária só será implementada se tal populismo for espicaçado em todos os seus flancos, se for explorada até o fundo essa contradição interna entre seu verbo altissonante e sua prática corporativista. A Universidade deve ser o lugar privilegiado onde o País se pensa a si mesmo, e hoje não se pensa a não ser na porrada, obviamente, segundo as regras cavalheirescas duma elite. *Monsieurs, les Anglais, tirez les premiers.*

### Paridade e competência

Poucos, no entanto, têm a coerência de propor que a escolha dos dirigentes siga a regra segundo a qual cada cabeça valha um voto. Em grande parte, reivindica-se a paridade, ou melhor, a eleição tripartite pela qual professores, alunos e funcionários votariam pelo terço. Ora, a qualificação do voto introduz a questão duma competência específica, tornando essa posição ainda mais contraditória. Se existem neste corpo eleitoral diferenças a saber, então se torna necessária fazer corresponder a elas a divisão dele. E não me venham lembrar a diversidade dos saberes quando é função da Universidade desenvolver o ensino e a pesquisa enquanto momentos do conhecimento específico no seu sentido mais amplo, contemplando como objeto tanto a natureza como a cultura, tanto as letras como a arte. A Universidade não tem nada a ver com outras formas de conhecimento, a não ser quando se transforma em seu tema. Desse modo, o populismo na Universidade qualifica o voto, atribui peso diferente ao voto do professor, do aluno, do funcionário, para em seguida escamotear o fundamento dessa diferenciação, a diversidade e hierarquia das competências, graças ao abuso da palavra "paridade". É pura ideologia transformada em prática política.

Seria falta de tirocínio político não perceber que as reivindicações pela paridade, tanto aquelas de 1968 quanto as atuais, constituem peças importantes no jogo de poder universitário. Desempenham e desempenham o importante papel de lutar contra os processos de burocratização e esclerose que ameaçam a vida universitária moderna. São os calafrios dum corpo doente. Mas a questão não é tão só avaliar tais movimentos, mas saber se podem ser institucionalizados sem que o jogo universitário corra perigo. Quem nega o caráter corporativista deles? Não tomam a Universidade como uma sociedade em miniatura, onde as funções propriamente universitárias não passam de belas palavras, sem que recebam um tratamento programático adequado? Além do mais, cumpre fazer com que resolvam sua contradição interna, pois, na medida em que reconhecem a especificidade dos saberes em relação ao qual os dirigentes universitários devem ser escolhidos, na medida em que reconhecem a qualificação do voto, precisam en-

---

tão conceder que os representantes dos três setores necessitam participar dos vários conselhos universitários por meio de fórmulas diferenciadas. Obviamente se cabe ao Conselho Universitário determinar as políticas da instituição, alunos e funcionários devem ter nele um peso importante, desde que ao menos 50 por cento sejam assegurados aos docentes e pesquisadores. Num Conselho de Pós-Graduação me parece evidente que os alunos devam ter pequena participação e os funcionários nenhuma. Em contraparte, num Conselho de Recursos Humanos a presença dos funcionários deveria ser muito forte.

### **Autêntica autonomia?**

Existe uma fórmula única para a composição desses colegiados? Não acredito e espero que uma autêntica autonomia universitária libere cada instituição de ensino superior para fazer sua própria experiência. Desde que se monte no País um sistema efetivo de avaliação pelos pares, exteriores a cada instituto e que sirva de referência para que o dinheiro público seja gasto publicamente. Estou plenamente convencido de que o populismo pode consumir os restos de Universidade que o regime autoritário nos legou. Se isso ocorrer, como um país moderno não pode passar sem sua rede universitária, o Governo deixará a Universidade destruída cozinhar em banho-maria, enquanto seus órgãos financiadores fomentarão grupos de excelência e pequenos centros de investigação segundo seus interesses partidários. Contra os efeitos deletérios desse populismo não vale a pena, entretanto, empregar velhos recursos autoritários e legislar por cima as normas que cada instituição de ensino superior deve seguir. Que também aqui cresçam as mil flores, mas chamando cada uma à sua responsabilidade. Cada instituto que tenha o governo que mereça. Não quero esconder aqui as enormes dificuldades que antevijo para a constituição dum sistema avaliativo eficaz, relativamente infenso às pressões locais e clientelista, assim como ao corporativismo dos grupos. Não vejo, porém, outra solução para a terrível crise que nos devora, a não ser que se desacredite inteiramente do papel moderno da Universidade. Talvez eu seja ainda um daqueles professores antigos, que se irrita a cada passo com os desatinos da vida universitária, mas não logra conceber outra vida que lhe alivie o coração.

---

# A falácia da competência\*

Luiz Eduardo W. Wanderley

Reitor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Conhecer é uma forma de poder. E como na sociedade há os que têm poder e os que não têm, procura-se similarmente dividi-la entre os que conhecem e os que não conhecem. Por extensão, numa sociedade cuja divisão social do trabalho se funda na separação entre proprietários e não-proprietários, os proprietários do saber são reconhecidos como competentes para falar, decidir, interpretar e prever. Os tidos como incompetentes são desqualificados para participar de elaborações, de eleições, de decisões decisivas, podendo, às vezes, ser consultados, executar tarefas, votar dentro de certas limitações etc. Ora, os mais competentes seriam então os que detêm o conhecimento mais sistematizado e metódico, ou seja, os que detêm o saber acadêmico, o conhecimento científico, que em tese se produz e se difunde fundamentalmente nas universidades. Uma intensa polêmica, que está longe de terminar, vem questionando o conhecimento universitário a partir de reflexões sobre os conteúdos desse conhecimento, as formas pelas quais ele é elaborado, a serviço de quem ele existe. Dessa larga discussão, retiro aqui alguns elementos norteadores da seqüência das notas constantes no presente artigo: a) a complexa relação entre competência e compromisso (*especialista* mais *político*); b) educação como fator de mudança social; c) democratização e suas conseqüências.

## Palco de briga

As pressões e perseguições pós-64 que atingiram a Universidade suscitaram inicialmente resistências e paulatinamente forjaram movimentos de denúncia, crítica e organização, em articulação com outras forças sociais democráticas da sociedade. Foram movimentos constituídos por setores minoritários mas expressivos e crescentes, podendo se assinalar a vigorosa atuação individual de professores e algumas associações de docentes, a atuação de setores do movimento estudantil e, mais proximamente, a dos servidores. As instituições de ensino superior se tornaram palco de conflitos entre conservadores e progressistas e houve nelas lutas, mais ou menos organizadas aqui e acolá, pela democratização, pela melhoria do ensino, por condições dignas de trabalho. A politização cresceu internamente e o envolvimento político externo foi e é um fato natural. Considerando o atual período de transição no País, os debates políticos se centram na busca dos caminhos de uma efetiva democratização e as discussões daquilo que é específico da política universitária tomaram-se acirradas.

---

\* Este trabalho foi publicado originalmente no Folhetim da Folha de S. Paulo, em 25 de agosto de 1985.

---

## Os riscos da penumbra

Penso que deva haver um amadurecimento deste tema a ser realizado por toda a comunidade universitária. Dentre os que combatem ou defendem a politização, os argumentos ficam muito polarizados nos prós e contras, sem um aprofundamento necessário. As formas pelas quais a discussão tem se desenvolvido apresentam uma dupla face, contraditória, preche de riscos e potencialidades. Os riscos mais apontados são conhecidos: populismo, assembleísmo, corporativismo dos segmentos, eleições encaradas como a varinha mágica das mudanças desejadas. Certamente eles existem e são resultado do nível político da população brasileira em geral, que rebatem no meio universitário, em que as maiorias não têm assegurados seus direitos de cidadania e vícios graves impedem a elevação deste nível. Contudo, bem antes deles já existiam outros riscos tão perigosos quanto estes e que permanecem recorrentes, porém postos em penumbra: o mito da neutralidade científica, a defesa de privilégios grupais e de categorias, a centralização do poder e das decisões, o empreguismo e assim por diante. Não se deve esquecer que as eleições são um meio para quebrar poderes encastelados e impostos, um meio que tem de ser necessariamente completado com outros (efetiva representação nos colegiados, assumir responsabilidades, informação adequada etc.), e cujas formas atuais certamente se aperfeiçoarão no processo de sua implantação. Que as assembleias, quando bem conduzidas, foram instrumento eficaz de mobilização e conscientização das comunidades universitárias, nas quais predominam, normalmente, a passividade da maioria, espaços nos *campus* que isolam as unidades acadêmicas, colegiados desgastados e não representativos. O querer transformá-las no único mecanismo de participação e decisão ou usá-las de modo manipulador é tese inquestionavelmente idêntica. Sem falar das dificuldades que as assembleias encontram para serem realmente representativas. Que os membros dos segmentos se unam, inicialmente, por interesses econômico-corporativos, e só depois possam progressivamente chegar à consciência política da totalidade, é uma constatação real; a tradição brasileira do corporativismo, neste particular, pesa bastante, ele é deletério e deverá ser superado.

Não se pode confundir política partidária com política universitária, mas suas relações não são límpidas e precisas. A política universitária se funda no tripé ensino/pesquisa/extensão e deve ser capaz de integrar competência (que é obtida pela disciplina de trabalho, pelos títulos acadêmicos, pela produtividade, pelas experiências profissionais, administrativas e outras) com compromisso político (que envolve participação e discussão sobre as relações de poder internas, a gestão dos recursos, a definição do tipo de conhecimento que se quer produzir e a quem ele servirá, a militância como cidadão em todas as esferas da sociedade e a elaboração de subsídios teóricos para a vida política e mesmo para a política partidária da nação).

### Autonomia e missão

A autonomia é necessária para que a Universidade cumpra a sua missão. Usualmente, ela recobre as dimensões didático-científica, financeira, administrativa, disciplinar e política, no sentido de busca da verdade dentro do pluralismo do pensamento. Ela deve permitir às instituições escolherem currículos e programas, balizados por normas federais mínimas e valores que garantam a unidade nacional, alocarem os seus recursos, estabelecerem as suas formas de governo. Contudo, ela não desobriga o Estado de manter a educação, nem exime todos os sujeitos da comunidade do cumprimento de suas

---

responsabilidades, os quais devem ser controlados pela sociedade e avaliados em seu desempenho sob formas eficazes a serem pensadas. Os sistemas avaliativos devem assegurar a autonomia e serem dosados com mecanismos externos que estabeleçam critérios de qualidade e prioridades, evitando a concentração de poderes, a manutenção de desigualdades entre regiões e instituições, bem como favorecimentos.

A função social da Universidade é um imperativo e, se ela envolve em princípio todos os setores sociais, algumas opções hoje estão claras: a Universidade deve responder à lógica das majorias, lutando pela universalização do ensino básico, expandindo quantitativa e qualitativamente o acesso ao ensino superior, elevando os padrões de ensino e pesquisa, formando homens críticos e responsáveis e colaborando ativamente no desenvolvimento. É essencial à formação profissional uma discussão política, que condicione o processo educativo consciente ou inconscientemente no sentido da conservação ou da transformação social.

Sustento que a autonomia e a democratização não são dados *a priori*, mas devem ser conquistados diuturnamente e não se realizam por doações de cima para baixo. As relações universitárias de poder estão impregnadas do verticalismo, autoritarismo e elitismo típicos da organização social brasileira. E elas se expressam nas relações professor-aluno, professor-professor, direções-bases, administração superior-colegiados etc. O processo de democratização é penoso, conflitivo e não tem receitas universais. Como todos somos aprendizes de democracia, o processo de sua concretização é feito de avanços e recuos, de acertos e erros, e ele se constrói praticando, revendo, aperfeiçoando. As posições da comunidade sobre o mesmo são controversas, tanto no que se refere ao acesso, à função social, como à estruturação interna.

As divergências maiores atualmente dizem respeito ao governo universitário, desde as eleições para os cargos diretivos, com destaque para o reitor, passando pelas representações das categorias (auxiliares, mestres, doutores, titulares etc.) nos órgãos colegiados, até o peso a ser dado a cada segmento. Sem esquecer a questão da complexa correlação democratização-competência.

### Eleição é evolução

A democratização universitária se funda na competência (escolar, funcional, mérito acadêmico etc.) e deve favorecê-la. Respeitando as razões da reivindicação por um padrão único de qualidade, julgo mais conveniente um padrão mínimo de qualidade no ensino e pesquisa. A carreira unificada pode ajudar, respeitando-se situações variáveis e as já consolidadas. A produção deve combinar títulos, produtividade, experiências profissionais e administrativas. O regime de trabalho deve atender às necessidades e permitir o seu efetivo cumprimento. O ensino necessita de sua integração com a pesquisa. É preciso democratizar critérios de seleção e atendimento e escolha de prioridades nas pesquisas, bem como democratizar as agências financiadoras (constituição de comitês democráticos, conhecimento público dos critérios estabelecidos etc.).

As eleições significam hoje um passo evolutivo. Eleições diretas em todos os níveis são valiosas, devendo-se amadurecer as experiências de peso ponderado entre os segmentos, da facultatividade ou obrigatoriedade do voto, do *quorum* qualificado para a escolha. O voto indicativo para a formação de listas vem acirrando tensões nas comunidades, cujos anseios, no presente momento, convergem para a escolha imperativa da nomeação do mais votado, sob formas diversificadas em cada instituição (maioria simples ou absoluta, turnos eleitorais etc.). Um certo descrédito e cansaço dos docentes

---

para a participação nos colegiados e conselhos indica a necessidade de repensar o papel dessas instâncias e rever a representação que garanta maior legitimidade. Discute-se a paridade ou formas distintas de participação para os membros dos segmentos (maior peso de docentes em questões de pesquisa, de estudantes e professores em questões de ensino, de funcionários em questões administrativas etc.) são as ideais. Julgo que essa decisão cabe a cada instituição em função de assumir a sua autonomia. As práticas em andamento na PUC de São Paulo, da paridade em várias unidades e alguns colegiados, e para todos os colegiados nos novos estatutos, e de outras universidades que a estão propondo (Unesp), devem servir de paradigmas para uma avaliação de sua eficácia e validade.

## Ajuda externa à educação brasileira

*No momento em que a sociedade brasileira discute a questão da dívida externa e conseqüentes reflexos em todos os setores da vida nacional, o INEP, como órgão do Ministério da Educação para o estudo científico dos problemas sócio-educacionais, viabiliza a discussão sobre a ajuda externa à educação brasileira, reunindo, em Mesa-Redonda, especialistas, educadores e administradores educacionais, buscando encontrar alternativas que possibilitem a redefinição de políticas que melhor atendam aos interesses nacionais. Transcrevemos abaixo as exposições e debates resultantes da iniciativa.*

### ABERTURA

Palavras do Ministro da Educação,  
Marco Maciel

Meu caro amigo Ministro da Cultura e ex-reitor da UFMG, Professor Aluisio Pimenta; prezada Diretora Geral do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Professora Vanilda Paiva; prezado Professor Gamaliel Herval, Secretário de Educação Superior; meus caros Professores Emílio Marques e Laudo Bernardes, debatedores desta manhã e também meu caro Conselheiro e Professor da UnB, Professor Armando Mendes; senhores dirigentes do MEC, minhas senhoras, meus senhores.

Quero, em rápidas palavras, dizer basicamente duas coisas: em primeiro lugar registrar a nossa alegria em poder iniciar es-

te simpósio, em boa hora promovido pelo INEP, com a presença do Ministro da Cultura, o Reitor Aluisio Pimenta. Na verdade, o Ministro Aluisio Pimenta, além de educador e homem de cultura, é uma pessoa sempre muito preocupada com os problemas políticos, uma pessoa que tem uma visão abrangente dos problemas nacionais e que, portanto, está amplamente habilitado a dissertar sobre temas que, como o tema-objeto deste simpósio, embora ligados à Educação, se caracterizam também por um forte conteúdo político. Por isso mesmo, considero que este simpósio se inicia sob muito boa inspiração, e não tenho dúvida de que ele poderá trazer uma excelente contribuição pela sua visão multidisciplinar do problema e pela sua formação política. Em segundo lugar, eu gostaria de dizer quanto julgo importante e adequado que estes assuntos agora sejam discutidos. Evidentemente, nós somos um País que ainda não pode prescindir da ajuda externa. Nos fóruns internacionais, sobretudo nos fóruns multilaterais, continuamos a insistir que o País ainda carece de ajuda externa. Sei - por informações que recebo, inclusive do Itamarati - que em reuniões recentes, em alguns fóruns qualificados, como a UNCTAD, no GATT e outros, tem havido resistência em conceder ajuda estrangeira ao País, alegando que já passamos para o patamar das nações desenvolvidas. Considero, porém, que ainda não podemos prescindir da ajuda externa. Por outro lado, acho que a ajuda externa deve estar vinculada a o

atendimento dos verdadeiros interesses nacionais, isto é, não podemos aceitar "pacotes", não podemos aceitar a ajuda externa que venha a interferir em nossos horizontes políticos e que venha — o que é mais grave — a se chocar com aquilo que consideramos importante, como a preservação dos nossos valores culturais, a execução dos nossos programas políticos, a preservação da nossa soberania, enfim, de tudo aquilo que diga respeito a um projeto que deva ser construído pela própria nação e que, por isso mesmo, deve estar em sintonia com os nossos interesses específicos. Este simpósio tem, portanto, a meu ver, uma dupla significação: deve discutir, de um lado o problema da ajuda externa, seus estágios, como nos habilitarmos e, ao mesmo tempo, que linhas devemos traçar, sobretudo aqui no Ministério da Educação, com relação à recepção dessa ajuda e à formulação de programas que venham a promover enlace com instituições estrangeiras. Daí porque considero extremamente oportuno que este encontro se realize no início desta gestão, se assim posso dizer, no início dessa nova era de nossa vida republicana a que o Presidente Tancredo Neves chamou, com propriedade, de Nova República. Quero congratular a Diretora Geral do INEP, Professora Vanilda Paiva, por esta iniciativa. Quero também aproveitar esta ocasião para estender meus cumprimentos ao INEP.

Ao encerrar estas minhas breves palavras, gostaria de expressar também a minha satisfação em poder, mais uma vez, ter a presença aqui do Professor Aluisio Pimenta, nosso estimado Ministro da Cultura, e aproveitar a ocasião para dizer quanto lamento não poder mais aqui permanecer devido a um compromisso no Palácio do Planalto.

Muito obrigado.

A Professora Vanilda Paiva — Dando seqüência a este seminário, passamos a palavra ao Ministro Aluisio Pimenta.

## 1º EXPOSITOR

Aluisio Pimenta\*

Professora Vanilda Paiva, professores Emilio Marques, Laudo Bernardes e Armando Mendes, companheiros e companheiras nesta manhã; colegas aqui presentes.

Aceitei com satisfação o convite da Professora Vanilda para participar desta mesa-redonda em que vamos debater um problema-chave: o da ajuda externa à educação brasileira. Tenho muito prazer com a presença de todos porque poderemos apresentar algumas reflexões e depois examiná-las às propostas dos outros colegas de mesa. Gostaria de começar por uma afirmação do Sr. Ministro Marco Maciel de que "educação é um problema político", aliás sempre o encarei assim: educação é, antes de tudo, um problema político, tem que ser vista politicamente, o que não significa que deva ser encarada em termos partidários. Claro que cada um dos partidos políticos tem o seu programa, mas a idéia básica é a de que educação deve ser vista como uma questão política e, nesta ótica, é preciso que haja um programa de muita participação. Gostaria de dizer também que minha presença aqui, nesta manhã, se deve talvez a uma certa experiência adquirida em organismos internacionais, dos quais participamos por mais de 14 anos, no estudo e observação em diferentes países, sobre o financiamento de programas de educação, ciência, tecnologia e cultura. Foram mais de 40 projetos no âmbito da América Latina. Tivemos a oportunidade de trabalhar em projetos desde países como Argentina, onde havia muita resistência a que se fizessem empréstimos para a área universitária, até países como o Haiti, ao qual dedico especial esti-

\* O Professor Aluisio Pimenta foi Reitor da Universidade de Minas Gerais e é atualmente Ministro da Cultura.

ma, porque é um dos países que mais têm sido sacrificados, em termos de financiamento da educação, por certos organismos internacionais.

Creio que é preciso discutir esse problema com real conhecimento de causa, com coragem, indo às suas raízes, para que não se adote uma dessas condutas que considero inadequadas: de um lado, a daqueles que, mesmo desconhecendo o mecanismo em suas implicações, aceitam tudo em relação ao financiamento internacional porque é muito bom ter um pouco mais de recursos para esse ou aquele projeto; de outro, a daqueles que não aceitam nada, também sem maior conhecimento de causa, sem ter examinado profundamente todos os aspectos envolvidos na questão, baseando-se, por vezes, em premissas falsas, ainda que bem intencionadas.

A outra observação que gostaria de ressaltar junto aos colegas do Ministério da Educação é que constitui também para mim uma profunda alegria, como Ministro da Cultura, estar aqui, porque me parece que é obrigação nossa, de ministros, procurar uma troca de idéias, pois dessa maneira estaremos aprendendo junto e estimulando, pelo diálogo, nossas Instituições. Se por um lado o convite resulta da experiência de haver trabalhado em organismos internacionais, por outro, é para mim altamente gratificante estar aqui conversando com meus companheiros. Considero, portanto, nossa obrigação de ministros reservarmos um tempo para esse diálogo, ainda que estejamos muito ocupados. Visitei, como Ministro da Cultura, doze Estados da Federação dentro dessa diretriz. É preciso, no Brasil, aprender a planejar. E vocês vão ver depois que é um pouco a minha linha de trabalho: não se planeja em gabinete. Não sabemos planejar em gabinete porque nele ficamos isolados entre quatro paredes e não temos horizontes para planejar; é preciso ouvir a comunidade, debater com ela seus problemas. Há pouco tempo, alguém preocupado

com o Ministério da Cultura, me disse: "Seu Ministério não tem dinheiro, não tem planos, não tem programa . . . então, com que pode contar?" Respondi que podia contar com pessoas, com idéias, com vontade de realizar, pois estamos procurando fazer um plano do Ministério que seja participativo . . . E prometemos participação. Prometemos que não teríamos um projeto sequer que não passasse pelo debate com o público interessado. É nessa perspectiva da plena participação que vejo esta mesa, que o INEP está promovendo, sobre um tema de reconhecida pertinência em nossa realidade educacional.

Gostaria então de lembrar que, na denominada ajuda internacional, a palavra ajuda é uma falácia. A ação não merece tal nome. Não existe ajuda internacional. Os países que oferecem fundos para o desenvolvimento de um programa qualquer da educação, ou de agricultura, guardam atrás dessa "ajuda" interesses próprios que, às vezes, podem até não ser mal direcionados; ainda assim, atrás dessa ajuda há um problema diante do qual, num país como o Brasil, ou nos países em desenvolvimento, é preciso que estejamos muito seguros, pois se trata de um processo em que se procura ajudar para desenvolver e, ao mesmo tempo, ter participação no resultado dessa ajuda. É nesse processo que temos que atuar como bons políticos, como bons administradores, para que o compreendamos numa visão de conjunto. Então, essa chamada ajuda é algo questionável, até porque muitos organismos internacionais recebem muito mais de volta dos projetos do que aquilo que realmente oferecem. Não há nenhum segredo nisso. Sabe-se mesmo que o nível das devoluções que organismos multinacionais recebem do financiamento de seus projetos ultrapassa de longe o que eles investiram. Então, nessa "ajuda" desenvolve-se um processo em que, depois do chamado *pay-off*, efetua-se uma volta de pagamento em influência política. Conseqüentemente, ao

procurarmos nos situar nessa teia de interesses, é fundamental que sejamos muito competentes em nossa atuação. E nem sempre os representantes dos países em desenvolvimento têm sido suficientemente hábeis para estudar com profundidade e atuar criticamente, sabendo o que é essa ajuda, até onde podemos aceitá-la e, mais ainda, onde e em que medida podemos ter uma efetiva participação.

Como afirmei, minha experiência é de 14 anos nesse setor, portanto, tenho hoje uma percepção razoavelmente consciente desse quadro. E me parece que o Brasil pode e deve utilizar os recursos internacionais, mas com cuidado, sendo agente e não paciente do uso, como infelizmente tem acontecido em muitos países do Terceiro Mundo.

Gostaria de lembrar, como introdução, que essa chamada cooperação internacional se pode fazer de governo a governo, como ocorre, por exemplo, com o Eximbank — o Banco de Importação e Exportação. O governo norte-americano facilita créditos para os outros países, através de projetos que são, com frequência, financiados muito mais na área do desenvolvimento industrial, da agricultura e menos na área de educação. Outro exemplo, de governo a governo, é o dos projetos da USAID, em que os Estados Unidos, através da sua Agência Internacional para o Desenvolvimento, faz doações e empréstimos como os efetuados ao Brasil. Além disso, há a ajuda chamada bilateral, como a da Eximbank, da USAID, de uma instituição a outra, de universidade a universidade, de fundação a fundação, com grande presença de país para país.

Outra área é a das agências multilaterais. O Banco Interamericano do Desenvolvimento, onde trabalhei, o Banco Mundial, o Bank for International Research and Development (BIRD), as agências das Nações Unidas — a UNESCO, a FAO e outras. É interessante examinar aqui a evolução de um certo pensamento. Como esti-

ve nessas agências, observei uma tendência de certos governos como, por exemplo, Governo Nixon e Governo Reagan, de procurar em diminuir ao máximo a presença do seu país nas agências multilaterais, isto é, aos governos desses países interessa muito mais a presença desses financiamentos por meio da AID, da USAID e Eximbank ou então através da relação universidade com universidade, deixando de haver, no caso dos Estados Unidos, maior entusiasmo pelas agências multilaterais . . .

O interessante, cabe lembrar aqui, é que o Banco Interamericano de Desenvolvimento foi criado a partir de um célebre pronunciamento do Presidente Juscelino Kubitschek. Foi realmente criado em consequência de uma proposta corajosa de Kubitschek, no sentido de que os países desenvolvidos empregassem uma parcela do seu orçamento na criação de um banco de financiamento com características que vieram a ser as do Banco Interamericano; que os Estados Unidos e outros países desenvolvidos pudessem dar sua contribuição, mas sem participar diretamente na administração dessa instituição. No entanto, não é o que acontece . . . Embora esses organismos multilaterais do tipo do BID, do Banco Mundial e dessas agências da ONU evitem até certo ponto uma presença maior dos grandes países capitalistas (Estados Unidos, países da Europa, Japão), na verdade, quando o Banco Interamericano foi criado, ele não evitou tanto essa presença. Todavia, ela ainda é grande, mas era muito maior na ocasião em que foi fundado, quando tinha grande proporção de capital norte-americano e dispunha de um fundo de financiamento chamado fundo especial, que era totalmente norte-americano, com o poder de vetar e até mesmo fazer empréstimos a certos países que não estivessem muito afinados com suas diretrizes. Tal situação resultou naquela política do gradualismo, pela qual países considerados já desenvolvidos, como o Brasil, passariam a não receber mais aquela ajuda

da AID e de organismos como o BID e o Banco Mundial, etc., bem como empréstimos dos chamados Fundos de Operações Especiais — em geral, empréstimos a prazo de 40 anos e com juros muito baixos, 3% ou 4% ao ano, o que, do ponto de vista financeiro, é bastante vantajoso.

A evolução desses organismos merece ser melhor considerada. Pude acompanhá-la de perto. O Banco Interamericano, depois de criado, sofreu uma evolução profunda em relação ao seu programa de financiamento aos países beneficiados e, sobretudo, houve um acentuado amadurecimento em relação a certos tipos de projetos e em termos de participação. No início do BID, os Estados Unidos entravam com mais de 50% do capital e, conseqüentemente, o poder de decisão era deles. Havia, por exemplo, os Fundos de Operações Especiais em que as decisões eram integralmente tomadas por eles. O diretor norte-americano tinha direito a veto, portanto, se não quisesse emprestar para a Nicarágua, estava decidido; se não quisesse emprestar para projetos de um certo setor no Brasil, não se discutia. Houve então uma evolução nessa Instituição e creio que também em outros organismos. E houve razão para tanto: é que os países, no caso da América Latina, foram tomando consciência desse processo e foram observando que muitos projetos que essas instituições financiavam tinham um componente perverso para eles. Por exemplo, quando comecei a trabalhar no BID fiquei desolado com o número de “cadáveres” de projetos de educação que encontrei por toda a América Latina. Classifico de cadáveres aqueles projetos de construção muito bonita, mas sem funcionalidade, porque os “edifícios” eram projetados na Europa, nos Estados Unidos, por pessoas que não conheciam a realidade do país e não tinham nada a ver com o país. Ao mesmo tempo, os mais sofisticados equipamentos eram incluídos em projetos de modo a colocá-los no país, sem que houvesse qual-

quer participação dos países destinatários desses projetos, ou seja, os projetos vinham de cima para baixo. É preciso ter muito cuidado com esse tipo de ajuda. A nossa própria UNESCO, instituição pela qual tenho o maior apreço, enviava uma quantidade de técnicos chamados *experts* que eram *experts* na Europa, nos projetos em Londres, por exemplo, mas em termos da realidade do Haiti eram absolutamente leigos. Hospedavam-se nos melhores hotéis e, se fosse necessário examinar *in loco* o projeto de uma escola a ser construída numa favela, eram transportados em carro com ar condicionado. Então, quase não havia a participação dos reais professores, que são os que conhecem a sua realidade. Quanto a isto, observou-se grande evolução nesses organismos. Primeiro, os próprios países foram tomando consciência de que educação é algo muito sério e que deve ser da competência dos educadores. Mais ainda, os próprios diretores dessas agências internacionais foram também se conscientizando de que esses processos de financiamento, essa “ajuda” era, em alguns casos, uma pseudo-ajuda, pois um projeto financiado, às vezes, deixava para o país financiador muito mais retorno, em venda de equipamentos, em utilização de *experts* internacionais, do que se o fizesse no próprio país. Por outro lado, verificou-se uma presença considerável de professores latino-americanos, muitos deles expulsos de seus próprios países, sendo contratados pelos organismos internacionais. Por exemplo, eram companheiros nossos, no Banco Interamericano, pelo menos uns dez exilados argentinos e chilenos, e é calro que a postura crítica foi-se aprofundando. Foi-se adquirindo uma certa consciência, e essas instituições passaram a pressionar no sentido de que os países não aceitassem, em hipótese nenhuma, os “pacotes”. Não aceitassem que os equipamentos fossem comprados só nos países doadores, nem aceitassem o poder de decisão dos “*experts*” internacionais na solução dos nos-

sos problemas. E assisti a uma inovação significativa, nesse particular, que foi a presença crescente de uma certa liderança latino-americana na preparação desses projetos. Pudemos estabelecer que esse Fundo de Operações Especiais, ao invés de ser um fundo norte-americano, passasse a ser um fundo com participação dos países membros dessas instituições. Claro que, aí, os países desenvolvidos tinham sempre maioria. Mas, de qualquer forma, havia a presença do Brasil, da Argentina, da Colômbia e de outros países latino-americanos. Recordo que no BID, naquela época, os Estados Unidos tinham um capital de cerca de 35%, seguindo-se o Brasil com 13 a 14%, a Argentina com cerca de 12%, o México com 9%, assim por diante. De modo que os países em desenvolvimento eram, na maioria, tanto que nos chamados projetos de capital ordinário, hoje, os Estados Unidos já não podem vetar que se faça, por exemplo, empréstimos à Nicarágua, que, no início, era inviável. Mas, no caso do BID, aconteceu um fato expressivo que foi a entrada, como membros, de países da Europa, inclusive de um país socialista, a Iugoslávia, que tem um diretor na instituição e do Japão. Tal fato determinou mudanças muito grandes na apreciação dos projetos.

Desenvolveu-se nessas instituições, à medida que foram evoluindo, uma certa consciência de que essa ajuda poderia ser falaciosa e a idéia de que era fundamental que os projetos fossem sendo modificados para que houvesse real participação em sua gestão.

Infelizmente, e aqui devo confessar aos colegas presentes que, na qualidade de chefe de várias missões, em vários países, nunca não encontrei a infra-estrutura necessária para que assumissem mais, reagissem mais. Foi o grande problema com que me deparei e até agora não solucionado: a inexistência de planejamento em nossos países para que pudéssemos resistir ao colonialismo cultural, além da falta de uma

certa consciência e, sobretudo, de profissionalismo na área da educação, particularmente na administração educacional, seja universitária ou de 1º grau e de 2º grau. Enfim, uma carência de pessoas que fossem ao mesmo tempo competentes e conscientes para que resistissem a certos projetos que viessem de cima para baixo, os quais, estou convencido, prejudicaram muito mais o sistema educacional da América Latina do que o beneficiaram, com efeitos, a meu ver danosos, e posso falar com certa isenção, porque participei de muitos deles. Programava-se, por exemplo, um projeto no Haiti, e se empregava, às vezes, muito esforço na missão, com duração prevista de uma semana. Nunca aceitei dirigir missão no Haiti com menos de um mês porque minha primeira iniciativa era buscar os haitianos para trabalhar com eles. Então advertia: "meus amigos, esse projeto é de vocês e se vocês não forem capazes de desenhá-lo, ele não vai servir à sua sociedade". A situação era realmente difícil graças ao subdesenvolvimento, que é um processo político global, atingindo todos os setores, particularmente o da educação. Ainda assim, creio que houve crescimento, como ocorreu no Chile, país em que estive trabalhando durante três anos, há cerca de duas décadas. Infelizmente, deu-se a involução política do Chile, um país que tinha uma consciência nítida de sua presença no cenário educativo da América Latina. Trabalhei com a universidade chilena num clima de harmonia e respeito e em projetos dedicados à educação secundária, cujo nível técnico era elevado.

Quanto aos fundos utilizados, cabe lembrar que, além do capital ordinário, há os fundos especiais e os chamados fundos perdidos, ou seja, aquele de tipo de fundo que não prevê nenhum pagamento ao país: é uma doação. No caso do BID, as doações são feitas com base nas devoluções ao antigo Fundo de Operações Especiais, que os países fazem à medida que vão pagan-

do os financiamentos. Em geral, seu volume de recursos não é muito expressivo. Com relação ao capital ordinário, em geral são pagos, sobre os financiamentos, juros maiores e prazos menores, mas com a vantagem de ser um mecanismo mais livre.

Sobre a evolução havida nesse processo, recordo os primeiros empréstimos feitos ao Brasil para uma universidade da qual eu era reitor. Recebemos um milhão de dólares, mas tudo, inclusive os equipamentos, tinha que ser adquirido nos Estados Unidos. Somente a partir da entrada de países europeus para o BID é que foi possível comprar equipamentos em qualquer lugar, inclusive no país que estava recebendo o empréstimo. A grande dificuldade que encontrava nos projetos que acompanhei era a de convencer a equipe local de que se podia adotar esse procedimento. Todos queriam importar os equipamentos; até os professores recusavam os produtos locais. Tratavam-se de equipamentos sofisticados. Mas aqui está o dado mais significativo que gostaria de ressaltar: o excesso de pedidos de equipamentos que recebíamos. Eu tentava argumentar: então, que recursos humanos vão operar esses equipamentos? Não havia. Quem irá utilizá-los? Diante dessa realidade, ocorreu-me um novo procedimento. É sabido que todo projeto tem uma contrapartida do país que o financia. Conseguimos incluir que a instituição financeira aceitasse, como contrapartida, a contratação de recursos humanos locais, a fim de possibilitar, evidentemente, que se fizesse o prévio treinamento desses professores e técnicos.

Essas instituições, como falei no início, também tiveram certa evolução, mas todas elas no início aplicaram o paradigma da USAID. Até mesmo o Banco Interamericano funcionava debaixo destes parâmetros. Então ocorreu a grande mudança graças à presença latino-americana nestes organismos; com muita dificuldade, é certo, porque o sistema da USAID predominava. Hoje a USAID não opera mais no Brasil,

creio, por considerar que somos um país desenvolvido. Mas, dentro daquele paradigma, houve um projeto encomendado a uma agência ou a um grupo de *experts*, em geral daqueles que nada sabem sobre as realidades do país em que o projeto será implantado. Isso era freqüente, o que, aliás, não é de estranhar, pois infelizmente acontece também em nosso país, onde uma universidade do Norte encomendou um projeto a grupo aqui no Sul, cujos integrantes nunca estiveram lá, o que sugere ser uma forma de colonialismo interno talvez mais grave do que o colonialismo estrangeiro. O que nos leva a admitir que, aqui do Sul, podemos compreender todos os problemas do Norte ou Nordeste? Sem identificá-los melhor, como poderemos, em nossas salas do Ministério da Cultura, do Ministério da Educação ou da Indústria e Comércio, ir fazendo projetos que vão ser aplicados nessas regiões e em outras das quais não temos, de fato, real conhecimento? Na área internacional, era exatamente isso o que acontecia com resultados gravíssimos. Tal era o paradigma da USAID de que lhes falava, aplicado em projetos aqui com o MEC. Projetos esses vindo de cima para baixo, garantidos por fundos atados a uma certa propaganda. Por exemplo, quando comecei a trabalhar no Banco Interamericano, todos os projetos traziam o destaque: "Projeto financiado pelo Banco Interamericano", com aquele célebre logotipo das duas mãos entrelaçadas, que é o símbolo da USAID. Bem, tudo isso desapareceu porque primeiro demonstramos que não se tratava de ajuda, mas de financiamento. Apesar das desvantagens que assinalamos, a meu ver, o financiamento internacional tem vantagens. A primeira delas é proporcionar recursos que, às vezes, os orçamentos não podem oferecer; outra vantagem é a de que se pode utilizar esses recursos de maneira mais flexível.

Nesse contexto da cooperação internacional em educação, um aspecto relevante

a que me referi no início prende-se à ausência, na América Latina e inclusive no Brasil, de uma política educacional coerente e eficaz. Falta nesses países uma política educacional efetivamente articulada e o Brasil não é exceção. Será tarefa inadiável da Nova República construir essa política educacional. Cabe ao Ministério, com o estímulo do INEP, estabelecer as bases de uma política participativa em que todos se envolvam; é preciso que o debate se estenda a todas as regiões, que o Nordeste se envolva, que não se queira fazer universidade na Amazônia igual à USP porque seria um grande erro. Finalmente, libertar-se da tentação do campus avançado, pois, a rigor, precisamos é do campus "atrasado". Campus aqui, no espaço circundante da universidade; o campus avançado da UnB e Ceilândia. É aí que a Universidade deve também atuar. Na realidade, tem-nos faltado uma verdadeira política educacional e com isso, evidentemente, perdemos terreno junto aos organismos internacionais, sobretudo pela desorganização que a falta de uma política acarreta. Se tivermos uma política educacional descentralizada, participativa e eficaz, se dispusermos de quadros humanos competentes, poderemos receber recursos de onde venham: da União Soviética, dos Estados Unidos, da Alemanha, não haverá problema porque não iremos aceitar que nos imponham pacotes ou projetos fora de nossa realidade. O projeto é nosso e poderemos adverti-los: "estimados senhores, o projeto é do País e vamos realizá-lo com tais características, vamos administrá-lo de tal ou qual forma e preparar recursos humanos segundo tais diretrizes". Trata-se de uma estratégia de negociação. E é preciso negociar nos termos que a dignidade do País exige, com base em nossa realidade, o que não é fácil porque nos falta essa política educacional participativa. Aliás, desde que retornei ao Brasil, há dois anos e meio, a palavra que mais tenho ouvido é participação. Há em todo o País uma ânsia de participação. Te-

mos que nos convencer de que até agora há entre nós uma pseudo-participação, naquele estilo: alguém estabelece o que deve ser feito e outro concorda; alguém dá as regras e outro as recebe. Na verdade, não há participação sem o compromisso de irmos ao encontro da comunidade, seja a comunidade dos pesquisadores, dos professores, dos administradores, para que tenhamos projetos realmente dentro da nossa realidade. Então, gostaria de ressaltar aqui que minha impressão é de que a raiz do efeito perverso do financiamento internacional está em nosso despreparo em resistir às imposições, mas resistir positivamente. Não vamos deixar de receber o financiamento, mas nós é que iremos estabelecer as nossas prioridades, o que temos condições de realizar bem e de acordo com nossas características. Para tanto, será indispensável dispormos de um sistema educacional que responda à realidade brasileira, sobretudo às realidades regionais e às marcas típicas do povo brasileiro, buscando a unidade mas conservando sua diversidade cultural. Creio que um de nossos males é que, enquanto entregamos aos organismos internacionais a tarefa de elaborar projetos para o Nordeste, não nos empenhamos em definir uma política brasileira para esta região. Não reconhecemos ao Nordeste a capacidade de autodeterminar-se, de saber quais são suas aspirações, particularmente em termos de educação. É possível que faltem projetos bem desenhados, bem concebidos. No Ministério da Cultura, é o que gostaria de tentar agora, e não será fácil porque pretendemos que a programação seja feita com real participação. De início, não vamos fazer programas somente para o meio urbano, vamos trabalhar também com o meio rural. A primeira iniciativa será desenvolver um grupo de pessoas capazes de planejar, ajudar a planejar, para que cada Estado, cada Município planeje seu desenvolvimento cultural e as áreas que podem se expandir. É preciso que haja projetos bem desenha-

dos. Quando conseguirmos realizá-los não seremos mais colonizados, nem internamente externamente. Devemos o quanto antes gerar grupos capazes de elaborar projetos.

Como observei antes, um dos requisitos para se fazer projetos razoáveis é a informação estatística correta e atualizada. As estatísticas que recebíamos do Brasil no BID me deixavam desolado. Estavam com um atraso de oito anos. Nem referência da fonte, elas apresentavam. Por exemplo, eu sabia que o Brasil já estava com um milhão de alunos na universidade mas a informação enviada indicava 400 mil estudantes. Sabemos que o sistema universitário oficial não precisaria de equipamento muito sofisticados para processar a informação. Um grupo de microcomputadores já resolveria o problema. Precisaria sim, de estatísticas atualizadas, que fossem simples e objetivas. Recordo, a propósito, que estava acompanhando um projeto em Barbados, um belo país de 180 mil habitantes, uma pequena e graciosa ilha, e lá estivemos em visita do organismo internacional à frente de uma equipe de 12 pessoas, incluindo microeconomistas, macroeconomistas e analistas de sistema. Logo verificamos que não havia estatísticas no país. Então, o coordenador da parte de economia advertiu: "O projeto não pode ser realizado porque faltam estatísticas". E eu observei: — Para que servem seus estudos de economia? Constrói-se a estatística . . . — Mas, como fazê-lo? Respondi: — Criando. Vamos à documentação local, retiremos os números, façamos algumas projeções, mas projeções razoáveis. Admito que essas estatísticas possam ser "produzidas", no bom sentido da expressão, mas os números têm que ser atuais, pois de nada adianta ter dados estatísticos sofisticados de quatro anos atrás. É inútil. Por essas razões é que perdemos muito nesses projetos. Para não imaginarem que estou exagerando, proponho consultar o último projeto de empréstimo do BIRD

ao Brasil, o MEC-BIRD III, se não me engano, e verifiquem a informação estatística apresentada. É possível que esteja com alguns anos de atraso. É limitada nossa experiência na implementação dos projetos, a começar pela falta de administradores brasileiros que saibam aplicar os recursos, que estejam aptos a fazê-lo localmente e não centralizados em Brasília; precisamos de gestores que administrem flexivelmente os projetos financiados. Se necessário, contratar uma *expertise* local capaz de gerir bem aqueles fundos, que atue consciente de que se trata de empréstimo e não de doação.

Outro problema que precisa ser examinado atentamente, é o da compra de equipamentos, para que não nos submetamos a imposições e desenvolvamos também uma cooperação técnica de acordo com a realidade, evitando grandes compromissos com instituições estrangeiras e aqueles *experts* por vezes alheios aos problemas locais. Em determinadas situações, é preferível alguém que conheça a realidade do Rio Grande do Norte, a um PHD da Universidade de Colúmbia que não entenda essa mesma realidade. Defendo o ponto de vista de que, nesses organismos internacionais, se deve desenvolver a cooperação entre países em desenvolvimento, no hemisfério sul; é preciso acreditarmos mais em nós mesmos, intensificar a cooperação mútua com a Argentina, com a Colômbia, para exemplificar, pois apesar das dificuldades correntes houve também progressos nestes países. De qualquer modo, temos que desenvolver esse tipo de cooperação, em nível regional.

Para concluir, desejaria ressaltar uma das questões que mais me preocupa nesses projetos de cooperação internacional, que é o desenvolvimento de recursos humanos. Ocorre-me aqui a inquietação que me invadia com aqueles projetos que patrocinavam a ida de grande número de estudantes e professores brasileiros para estudar no estrangeiro. É preciso que haja também

essa formação no estrangeiro, mas tenhamos cuidado para não formar os "PHDeuses". Ao cunhar essa expressão, meu intuito era alertar para a ausência de critério nessa opção pelo exterior. É que, ao encaminhar nossos estudantes ao estrangeiro, devemos nos preocupar em saber quem são eles, o que pretendem, quais são seus projetos pessoais. Considero fundamental a capacitação de recursos humanos no exterior desde que os bolsistas voltem conscientes do seu compromisso com seu País. O "PHDeus" a que me refiro é o brasileiro que foi estudar nos Estados Unidos, pegou o avião de volta, mas não aterrisou aqui em Brasília, nem em Pernambuco, nem em Minas. Continua preso lá, espiritualmente, não se libertou de seu orientador de tese, formulando hipóteses e teorias, inteiramente distanciado das necessidades do Brasil, deixando inclusive de familiarizar-se com nossas fontes bibliográficas, como por exemplo os trabalhos do INEP. Portanto, se esse programa de recursos humanos não for um programa responsável, consciente — e minha experiência na América Latina não é de todo animadora nesse particular — corremos o risco de nos engajar em programas sem um planejamento que atenda às nossas prioridades e sem que a universidade, instituições ou escolas tenham participação efetiva em sua elaboração.

Enfim, considero que os projetos de recursos humanos devam ser feitos com base nas realidades do País, enviando-se, se necessário, professores ao estrangeiro, mas não vamos superestimar esta solução que tem suas implicações e ambigüidades. Recordo, a propósito, a experiência americana do "Corpo da Paz", um projeto extremamente econômico que os Estados Unidos realizaram com o objetivo de treinar pessoal para eles, não para nós. Com esse projeto os americanos ampliaram consideravelmente o acervo de seus *experts* que falam todas as línguas do mundo, que

conhecem as realidades de diferentes países, alguns deles estão hoje na gerência de grandes companhias. Foi uma iniciativa programada para ajudar os países do Terceiro Mundo, que acabou favorecendo, sobretudo, os próprios Estados Unidos. Então, nessa preparação de recursos humanos, precisamos lembrar que nós temos que formar quadros para o País.

Como palavra final acentuo este ponto: precisamos ficar atentos aos programas de financiamento internacional, sobretudo diante da pressão que se fez para a utilização de divisas pelos Ministérios do Planejamento e da Fazenda em anos anteriores, porque, às vezes, havia muito interesse em jogar com essas divisas. Estejamos também alertados para as implicações do colonialismo cultural, que são desafiadoras. Cuidado com o modismo, evitando ceder à tentação de fazer um projeto só porque essa ou aquela universidade de renome fez, e está na moda. Atentar enfim, com senso crítico, para a falsa impressão de baixo custo dos financiamentos em moeda internacional.

Agora, estou às ordens, depois que os companheiros fizeram suas apresentações, caso precisem de algum esclarecimento complementar, dando, quem sabe, um pouco mais de minha experiência neste setor. De qualquer modo, quero expressar minha satisfação em ter vindo participar desta mesa-redonda. E enquanto estiver no Ministério e mesmo depois que sair dele, gostaria que soubessem que considero os professores meus reais companheiros e companheiras nesse trabalho que elegemos para nossa realização humana: o trabalho de ensinar.

**A Professora Vanilda Paiva** — Agradeço ao Ministro Aluisio Pimenta pela sua exposição e passo a palavra ao Conselheiro Armando Mendes.

## 1º DEBATEDOR

Armando Mendes\*

Professora Vanilda, caro Ministro Aluisio Pimenta, meus colegas de mesa.

Aceitei com muita alegria e alguma coragem o convite para participar deste debate e fazer um comentário à exposição, com a qual acaba de nos brindar o Ministro Aluisio Pimenta.

Ser comentarista de alguém que dispõe desta facilidade de apresentação de um tema e de seu desenvolvimento de uma maneira tão simples como a que acabamos de ouvir é sempre bastante fácil. Na verdade, não creio que se esperasse de minha parte uma contribuição no sentido de acrescentar àquilo que o Ministro Aluisio Pimenta colocou, alguns aspectos que, por ventura, Sua Excelência tivesse esquecido. A sua competência e experiência neste campo lhe permitem tratar a matéria com perfeito domínio, com pleno conhecimento e sem deixar de lado nenhum tema importante.

Dessa maneira, começo por fazer uma resenha da exposição do Ministro para, em seguida, sublinhar alguns pontos tocados já, nessa exposição, e ilustrar outros com a pouca experiência de que disponho — a minha toda é do lado de cá e muito mais reduzida do que a do Professor Aluisio Pimenta.

O expositor começou caracterizando o que seja ajuda ou cooperação internacional no campo da Educação e resumidamente definindo-a como um problema de caráter político. Evidentemente concordo, sem restrição, com essa caracterização.

Em segundo lugar, tentando mostrar a natureza dessa ajuda, enfatizou, em vários momentos, o fato de que ela não é desinteressada. Ao contrário, ela é geralmente um biombo que esconde o seu pro-

cesso inspirador e que espera os seus resultados, perversos ou não, em termos de benefícios ou de retorno mais para o país que presta a ajuda do que para o país que a recebe.

Em terceiro lugar definiu as espécies, ou tipos de ajuda, quer do ponto de vista dos fundos ou recursos que são utilizados — ordinários, especiais, perdidos, etc — quer do ponto de vista das instituições nacionais ou de outros países, internacionais ou multilaterais.

Falou também sobre a evolução que essas instituições e os procedimentos para ajuda têm sofrido ao longo dos tempos, sobretudo nos últimos 15 ou 20 anos; o paradigma da USAID, ainda seguido pelo próprio BID e as transformações que ele veio sofrendo de um tempo para cá; as dificuldades que se oferecem nesse tipo de relacionamento entre países, dificuldades de várias naturezas relacionadas com, por exemplo, a falta ou deficiência da infra-estrutura do país recipiendário; a ausência de uma política educacional clara capaz de orientar a definição e a escolha dos projetos que devem ser contemplados com essa ajuda; a insuficiente consciência e capacidade das pessoas que, nesses países, devem estabelecer os contatos com os organismos financiadores e portanto a sua vulnerabilidade à influência ou às imposições dos pacotes que descem sobre suas cabeças para eles executarem, e ainda outros aspectos relacionados, por exemplo, com a reduzida experiência dos administradores locais.

O Ministro Pimenta tocou igualmente nos feitos da ajuda internacional na Educação; do ponto de vista das vantagens e do ponto de vista das desvantagens. Vantagens, também, é claro: recursos adicionais que não substituem mas que devem se agregar a, complementar recursos nacionais escassos, e ainda a acessibilidade e a flexibilidade com que esses recursos podem ser obtidos quando internamente nem sempre isso é possível.

\* Armando Mendes é membro do Conselho Federal de Educação (CFE).

E terminou por fazer algumas sugestões ou propostas que talvez não tenha desenvolvido plenamente pela limitação do tempo, mas que, acredito, tenha colocado justamente para provocar o debate. Creio que neste aspecto reside o grande interesse do INEP e do Ministério como o Ministro Marco Maciel nos disse na abertura, que é o de colher idéias, colher indicações de quais devem ser as alterações de rumo que neste campo devem ser introduzidos em função da nova gestão que se inicia na coisa pública do País.

Isto posto, que papel me cabe neste momento além de ser um mero repetidor do que o Professor Aluisio Pimenta disse?

Creio que posso, em primeiro lugar, como anunciei, sublinhar algumas coisas já colocadas pelo expositor e depois tentar ilustrar outras.

Começo, pois, sublinhando esta afirmação muito categórica e que perpassa toda a exposição do Professor Aluisio Pimenta, e com a qual concordo inteiramente, de que não há ajuda desinteressada no sentido de que isso pudesse representar um gesto de grandeza, uma doação, sem esperar nada em retorno mais: ainda quando a ajuda possa, em termos objetivos, assumir essa aparência, na verdade ela carrega consigo uma potencialidade muito grande de efeitos, nem todos desejáveis, para o país que a recebe — famosos efeitos perversos a que os economistas se referem com grande frequência, conceito que o Professor Aluisio Pimenta usou também muito pertinente-mente. Há um *pay-off*, como disse o Ministro, em termos de presença de influência, de participação. Há um retorno, por exemplo, das pessoas que têm participado desses programas e que se tornam em pontas de lança, nos seus países de origem, dos países financiadores dos programas. Enfim, há toda uma afirmação acrescentada, agravada, do colonialismo cultural que faz com que os países que recebem a ajuda se tomem muito presos, muito sujeitos a uma certa dependência não só de nature-

za econômica mas de natureza, digamos, espiritual, em relação aos outros.

Sublinho ainda a observação que ele fez com base na sua própria experiência, de suas andanças por toda a América, do que ele chamou de "cadáveres de projetos educacionais". Seguramente, se quisermos aprofundar o tema, muito dos aqui presentes poderão testemunhar, em relação ao nosso País, uma série de situações que enriqueceriam esse catálogo. Sublinho ainda o fato de que, a muitos dos nossos dirigentes, daqueles que têm uma posição-chave na negociação de programas de cooperação internacional no setor educacional, falta uma consciência clara, firme, e uma organização profissional no sentido de enfrentar, pelo menos de igual para igual, as missões dos organismos internacionais que nos vêm procurar para discutir os projetos e o que fazer com o dinheiro que está à nossa disposição para esse fim.

E, sobretudo, sublinho a observação da inexistência de uma verdadeira política educacional, porque justamente a política educacional é que iria proporcionar o grande quadro, o grande pano de fundo, a moldura dentro da qual se localizariam, com maior ou menor propriedade, os diversos programas e projetos específicos. Nenhum desses projetos tem sentido se examinados isoladamente. Ganham sentido se examinados no contexto de uma visão integradora que diz que aquele projeto responde a tal necessidade, tem tais efeitos previstos, não apenas desejáveis mas previstos, por isso ele foi adotado, porque nós perseguimos esses efeitos, nós perseguimos esses resultados. Não é que devamos esperar que os resultados sejam os melhores possíveis mas, ao contrário, nós devemos lutar para que o projeto seja o melhor possível em função dos objetivos; o que deve vir na frente é o objetivo, é a finalidade, é uma postura nossa de caráter finalístico. Isto é que define uma política.

Permito-me, rapidamente, ilustrar, como disse, alguns outros pontos, inclusive

estes que destaquei na exposição do Ministro Aluisio Pimenta.

Vou evitar dar nomes aos bois e datas precisas para não criar uma polêmica desnecessária, mas eu próprio, numa passagem por este Ministério, tive oportunidade, em certo momento, de ser o pivô da parte do Brasil, da negociação de um terceiro ou quarto empréstimo com um desses organismos internacionais. E, para minha surpresa — eu ainda era muito inocente, vindo, não havia muito tempo, das brechas da Amazônia — fiquei em primeiro lugar espantado com o fato de que aqueles 100 ou 200 milhões de dólares que eram postos à disposição do Ministério da Educação não tinham sido solicitados pelo Ministério da Educação.

Eles eram uma parcela de uma negociação global dirigida pelas autoridades econômicas, em função, já àquela altura, da rolagem da dívida externa do País. Assim, algum tecnocrata da área da SEPLAN ou do Ministério da Fazenda decidira que, daquele total de não sei quantos bilhões de dólares, uma parcela X era destinada à área da Educação; um telefonema, e eventualmente depois um aviso ministerial, pediu que o Ministério providenciasse os projetos para apresentar, justificando o pedido, enfim, para que a matéria fosse decidida afinal nas instâncias internacionais. Isto foi a primeira surpresa.

A segunda surpresa foi o anúncio de que estava chegando uma missão dessa instituição constituída de umas . . . doze pessoas, pelo menos. E que essa missão tinha entre as suas atribuições a de percorrer os nove estados brasileiros que deveriam se beneficiar da utilização desse empréstimo, para definir os projetos que deveriam absorver esses recursos. Estes, no total, seriam uma parcela pequena, algo como 20%, não chegava a 30% do valor total dos projetos.

Tive, não sei se a sensatez ou insensatez — vamos nos colocar no momento histórico, não nos dias de hoje — de dizer que

não, que não aceitava o empréstimo nesses termos. E mandei um telegrama a todos os secretários de Educação, não proibindo, porque não tinha autoridade sobre eles, mas recomendando que não recebessem a missão se ela por lá passasse; que não fornecessem as informações que estava esta pedindo e convocando-os, ou a seus representantes, para comerçarmos, nós, a definir os projetos aqui, já que não tínhamos alternativa. Se o dinheiro tinha que ser gasto na área de Educação, tentaríamos nós definir os projetos em função das necessidades sentidas pelos Estados frente aos seus problemas específicos, não em função de uma visão de fora, dentro de um pacote global, que já estava desenhado pela instituição financeira internacional a que me refiro.

É claro que tocou uma sirene de alarme pelos gabinetes das Secretarias de Planejamento da Presidência da República, pelo Ministério da Fazenda etc. . . Para encurtar a história, felizmente a minha passagem por essa função era curta também, eu saí de lá e o empréstimo não foi assinado. O que aconteceu depois, não me perguntem.

De certo modo, agora, uma contrapartida desta pequena experiência. Logo depois, fui chamado em caráter individual para participar de uma assessoria que estava sendo comandada por uma grande universidade brasileira do sudeste, no sentido de reestruturar a universidade nacional de um país nosso vizinho, muitas vezes menor do que o Brasil em todos os aspectos, quaisquer que sejam os indicadores que nós adotemos. Esse trabalho envolvia não apenas uma reestruturação do ponto de vista administrativo, do ponto de vista da organização didático-pedagógica, da estruturação dos cursos etc., como também um financiamento internacional para a continuação da construção do *campus*. Os outros assessores brasileiros que participavam do programa propunham ao país interessado (numa espécie de colonialismo dele-

gado ou subcolonialismo) que ele adotasse o modelo que a reforma universitária brasileira havia assumido: matrícula por disciplina, regime de créditos, extinção de faculdades e escolas, substituição por outras estruturas, departamentos acadêmicos com aquelas características, etc . . . etc. . . E aí eu fiquei, mais uma vez, surpreendido e envergonhado porque esse país, que, como disse, não tem a dimensão do Brasil, enfrentou e disse que não aceitava, não queria esse modelo, queria continuar com o modelo deles . . . Não discuto se era melhor ou pior, tinha, seguramente, defeitos e podia ser aperfeiçoado mas eles não quiseram perder a sua identidade e impuseram, inclusive, ao organismo financiador, a aceitação da preservação do seu modelo, não admitiram que ele fosse modificado.

Então, por que o Brasil, com um peso muito maior em todos os aspectos que nós consideremos, não tem desenvolvido a capacidade de resistir a essas imposições e de evitar assumir tais pacotes? É uma interrogação que eu me faço ainda hoje. Tenho a esperança de que haja agora clima bastante favorável para mudanças substanciais também nisto.

Poderia oferecer ainda uma terceira ilustração, aí, em outro plano a que o Professor Aluisio Pimenta fez uma referência muito breve na parte final de sua exposição. Diz respeito à cooperação sul-sul, cooperação entre países subdesenvolvidos e não mais a cooperação de países desenvolvidos para países subdesenvolvidos. Mas talvez seja um ponto que, não tendo sido abordado em maior profundidade, não estando plenamente dentro da proposta que inspirou este seminário, eu não devesse agora desenvolver. Apenas registro o fato de que naquelas lonjuras da minha sofrida Amazônia, nós em certo momento tivemos a percepção suficiente para criar, ao reestruturar a Universidade Federal do Pará, o Núcleo de Altos Estudos Amazônicos — o nome é um tanto pretencioso, e que todavia não esgota suas atribuições. Está fun-

cionando até hoje, na reflexão sobre a realidade amazônica brasileira, mas procura oferecer, e o tem feito de uma forma concreta, objetiva, a possibilidade de um diálogo no mesmo nível — não de cima para baixo — com os demais países amazônicos. Desde a implantação deste programa, implantação efetiva em 1973, estudantes de todos os países amazônicos têm passado pelo Núcleo, pelos seus programas de pós-graduação, tanto em sentido lato como em sentido estrito. Alguns desses estudantes acabaram permanecendo no Brasil, inclusive no próprio NAEA outros voltaram aos seus países de origem, de repente a gente descobre que o vice-ministro das Relações Exteriores do Equador foi aluno do NAEA.

Para terminar, também o meu tempo está se esgotando. Enfatizo agora a parte final da exposição do Professor Aluisio Pimenta, assinalando o fato de que nós devemos agora procurar assumir uma atitude, uma posição que parte de consciência clara da dimensão política de qualquer programa de cooperação internacional e nos preparamos para discutir todas as implicações de natureza política que eles carregam consigo.

Creio que, inspirando-me no receituário do óbvio, posso destacar uma linha de raciocínio que talvez devêssemos ter sempre em oportunidades futuras neste campo.

Em primeiro lugar, é claro, o entendimento de que qualquer programa ou projeto de cooperação internacional só se justifica em função de uma necessidade muito nítida do país que não pode ser atendida exclusivamente pelos recursos nacionais. Não creio que fosse válido e acredito que ninguém justificaria uma posição no sentido de pretender substituir meios ou recursos de qualquer natureza que podem ser encontrados dentro do país, por recursos importados como o preço que o Professor Aluisio Pimenta tão bem denunciou. E depois, é necessário que nos organizemos para isso de uma maneira responsável,

de uma maneira profissional de tal forma que possamos reclamar sempre a autoridade efetiva para a elaboração dos projetos de aplicação dos recursos, e não recebê-los prontos e acabados.

Na verdade, o que é desejável é que nós negociemos essa cooperação ou "ajuda" à base de um projeto ou de projetos já estudados e não à base de uma idéia que vai ser desenvolvida posteriormente em projetos.

Não sei se isto corresponde exatamente às propostas feitas pelo Professor Aluisio Pimenta, mas é nesta linha que eu encaro o desafio que está pela frente para que nós possamos ter, nos esquemas de cooperação internacional, um instrumento útil, adequado, para a solução de alguns desafios no setor educacional, que não temos condições de resolver contando apenas com os elementos de que dispomos no País. Solução essa, todavia, que não deve se descaracterizar como solução nacional, quer do ponto de vista da tripulação dos técnicos que devem desenhar, definir, negociar e executar esses projetos, como do ponto de vista da utilização dos recursos que devem ser eventualmente trazidos de fora.

Creio que a partir desses receituários do óbvio nós podemos evitar, ou reduzir grandemente, aquela tendência ao colonialismo cultural, a que o Professor Aluisio se referiu várias vezes, e fugir também àquela tendência muito comum e muito latina do modismo e com isso preservar a nossa identidade e autopreservar a nossa capacidade de gerir o próprio futuro.

Esse o comentário que me pareceu oportuno fazer.

**A Professora Vanilda Paiva** — Eu agradeço ao Conselheiro Armando Mendes e a palavra fica então facultada para um breve período de debates antes de passarmos à segunda exposição e ao seu respectivo comentário. A segunda exposição estará a cargo do Professor Laudo Bernardes e o

segundo comentário a cargo do Professor Emílio Marques.

## PLENÁRIO

**O Professor Newton Rosa** — Como Vossa Excelência vê o problema da educação para todos e quais os efeitos perversos e benéficos nestes acordos feitos com o MEC, a exemplo do MEC-BIRD?

**Ministro Aluisio Pimenta** — Quanto à educação para todos, educação que de fato o seja, considero-a no mesmo nível dos direitos humanos. Educação é direito humano, inclusive a Educação Permanente, na perspectiva do adulto, bem diferente do sentido que atribuímos à educação de adultos, geralmente limitada à alfabetização. Ao meu ver, uma das ações de política educacional que o Brasil teria que iniciar imediatamente seria um programa moderno de educação de adultos com seriedade, de modo a sanar uma das grandes falhas do nosso sistema educativo.

Vejo com satisfação que o Ministério da Educação e a Nova República se conscientizaram de que não sairemos da retórica se não nos decidirmos a realizar grandes investimentos na Educação para Todos no Brasil, sobretudo em recursos humanos, e que essa Educação seja de fato colocada a serviço da Nação brasileira. Quando falo em Educação, é claro que aí está compreendida a Cultura, pois, como é sabido, não há Educação sem Cultura. Educação sem Cultura é adestramento e na verdade você não está pedindo adestramento para todos, você está pedindo Educação. De acordo com esta percepção é portanto imprescindível a ação dinamizadora de um Ministério da Cultura que se faça presente ao longo de toda a Nação brasileira articulada com as ações educacionais.

Quanto à questão dos efeitos benéficos e perversos dessa cooperação internacio-

nal, o professor Mendes examinou-a de maneira excelente em seus comentários, abordando ponto por ponto. Claro que em relação ao financiamento internacional, as vantagens decorrem de nos utilizarmos desses recursos como fonte alternativa além do orçamento anual. Em nosso orçamento, é difícil incluir uma dotação que possa privilegiar determinado setor. Posso afirmar que tinha alguma noção do processo; mas agora que entrei na batalha do orçamento do Ministério da Cultura, estou com algumas escaras corporais do problema. Já em relação aos fundos internacionais há certa margem de flexibilidade. Mas é preciso definir muito bem o que se pretende num projeto. Porque, se há uma destinação de 200 milhões de dólares, por exemplo, temos que estar atentos a seus verdadeiros fins, se correspondem aos interesses nacionais. Então, nos projetos educativos, tenhamos cuidado com os elefantes brancos, e neste caso, é pertinente o velho provérbio: "antes só do que mal acompanhado". Se nos oferecem 200 milhões de dólares para a construção de 200 ou 500 escolas, temos que examinar a proposta em todas as suas implicações, desde a capacitação de professores até a manutenção dos prédios. Então, podemos acolher o financiamento internacional, desde que estejamos preparados para recebê-lo. O efeito bom está na possibilidade de se trabalhar a partir da política educativa definida no projeto, aplicando-se recursos excedentes do fundo nesta ou naquela diretriz para a, b, c, d, dessa política.

Quanto ao efeito perverso, há quem suponha que basta o recurso chegar que o problema simplesmente se resolve. Não é tão fácil. Além disso, há o inconveniente de estar preso a um certo tipo de orientação que prescreve o que fazer. E quem sabe o que é preciso fazer somos nós. Esses recursos podem vir até para financiar a Educação Técnica, o que poderia ser perfeito se fosse o nosso problema de educa-

ção a ser enfrentado prioritariamente. Mas se nossa prioridade é outra, como financiar a universidade, ou a educação básica, então o efeito perverso estará em impor ao País uma diretriz vinda de fora. É claro que estou falando aqui não como Ministro de Estado, mas na qualidade de companheiro de trabalho pela experiência que adquiri no setor internacional. É preciso pois muita atenção para evitarmos distorções nesta área. Creio que o setor universitário foi vítima delas, porque depois do AI-5 veio uma reforma universitária que não tinha nada a ver com o Brasil, mal copiada que foi dos Estados Unidos. E copiamos, no meu entender, os defeitos. As qualidades que aquela universidade tem, e são muitas, não estão aí.

A impressão que se tem, nesses vinte anos, é que se estabeleceu, no Brasil, uma espécie de antiplanejamento. Ao que parece, todo mundo acreditava que se planejava muito, porque o Ministério do Planejamento abarcava tudo e por isso mesmo se tornou a matriz do antiplanejamento, porque não deixou espaço para ninguém pensar mais, era pecado pensar.

Mas vivemos agora no Brasil um outro momento. É hora de pensar, de manifestar idéias, de participar, enfim, é hora de planejar e tomar ação. Quero ressaltar finalmente que há razões ponderáveis para recebermos o financiamento internacional. Mas devemos acolhê-lo de modo consciente, mediante projetos muito bem estudados, segundo os interesses do País, sabendo que quem faz o projeto também deve fazer sua análise, não diria a análise de custo-benefício, mas pelo menos a que permite antever o que irá resultar de determinado projeto, quais suas vantagens, implicações, até mesmo para o nosso orçamento anual. Não sei se respondi a sua pergunta.

Em virtude de compromissos assumidos, tenho que me retirar. Foi compensador ter vindo aqui. Lamento perder a oportunidade de aprender com os compa-

neiros e companheiras na discussão que se seguirá. Tema como este requer amplo debate, podendo resultar daí monografias, para irmos estabelecendo no Brasil uma certa consciência de participação e planejamento.

Ao ver a Professora Vanilda Paiva na direção do INEP, fico esperançoso porque sei que, nesta fase, o debate das questões educacionais não será apenas retórico. De minha parte, peço aos colegas que me ajudem também no Ministério da Cultura, com sua presença e sua crítica, mas que não deixem de fazê-lo. Só não gostaria, em nenhuma hipótese, que fossem indiferentes ao Ministério da Cultura.

Ajudem-me! Muito obrigado.

A Professora Vanilda Paiva — Em prosseguimento a este seminário, passamos a palavra ao Professor Laudo Bernardes.

## 2º EXPOSITOR

### Professor Laudo Bernardes\*

Desejo inicialmente agradecer o convite que me foi formulado pelo INEP, para aqui comparecer e dar um depoimento sobre a experiência em termos da cooperação financeira internacional, em particular aquela vivida ultimamente junto ao Ministério da Educação.

Gostaria de louvar a iniciativa da Professora Vanilda Paiva que, em boa hora, promove discussões desta natureza. Realmente, como o Ministro Aluisio Pimenta argumentou e o Conselheiro Armando Mendes reiterou em seus comentários, este é um tema que certamente tem sido pouco explorado e merece que o Ministério faça algumas reflexões a respeito, como forma de aquilatar quais são as potenciali-

dades e quais são os riscos inerentes a esse tipo de mecanismo, para usá-lo ou não como instrumento de mudança dos rumos da educação brasileira.

Gostaria também de salientar que, conforme discutido com os representantes do INEP, na pessoa da Professora Therezinha Cardoso, o relato dessa experiência abordará o ponto de vista da educação e o ponto de vista dos financiamentos que têm ocorrido.

Nesse sentido, seria oportuno analisar este tema dentro de um contexto maior. A cooperação financeira internacional pode ser distribuída em algumas categorias. Há as cooperações do tipo doação *grant*, investimentos ou transferências sem retorno e que são feitas por organismos internacionais, conforme já referido pelo Ministro Aluisio Pimenta. Há também as do tipo *loan*, que são financiamentos de determinados projetos e às quais vou me referir em alguns momentos, aqui. Na verdade, o que ocorre é um negócio que interessa ou não às partes, pois os empréstimos não são meras operações de entrega de recursos contra pagamento futuro em certas condições de juros, prazos, etc.

No tipo *loan*, que é o financiamento usualmente utilizado pelos organismos multilaterais, há na verdade uma alocação de parte dos recursos, mais o envolvimento profundo do co-financiador no processo e nos resultados do investimento. E é isto que dá a esta participação financeira externa algumas peculiaridades. É neste tipo, porque é este que normalmente se utiliza quando falamos em agências multilaterais tipo Banco Mundial, BID e outros organismos internacionais ou mesmo governamentais, onde se dá ou tem se dado com mais efetividade a participação do Ministério da Educação.

Há que se destacar que nessas operações tipo *loan* há algumas modalidades. Há a modalidade chamada "projeto", que é um empréstimo onde se fixa *a priori* qual o conjunto de metas físicas a serem alcança-

\* Laudo Bernardes é consultor autônomo e membro do Centro de Prestação de Serviços Técnicos de Pernambuco.

das durante um certo período, por exemplo: construção de n escolas, treinamento de tantas professoras, fornecimento de quantos livros para alunos, etc. Uma vez estabelecidas tais metas, mediante um processo razoavelmente lento, se coloca uma parcela máxima de tantos milhões de dólares como participação financeira externa. Então, nesta modalidade de empréstimo o que se tem é um mínimo de metas e um máximo de recursos, um mínimo de metas que se propõe alcançar e um máximo de recursos externos, que normalmente não é utilizado por uma série de fatores operacionais e de aspectos negociais.

Há também uma modalidade mais recente que são os chamados acordos setoriais ou empréstimos setoriais ou "tipo setorial". Neste caso se negocia um montante de recursos para o setor, ou subsetor, e algumas regras de funcionamento, isto é, como os projetos serão selecionados, quais serão os procedimentos a serem adotados durante o período de realização dos investimentos, enfim, há um processo de maior responsabilização do tomador, no caso o Ministério, na condução do projeto. Há também outras modalidades que normalmente não seriam aplicadas ao Ministério da Educação, mas que são operadas: são os empréstimos de ajuste estrutural, os quais são mais para as unidades de administração central do governo, onde se promovem certas mudanças de política econômica ou eventualmente uma política setorial. Mas aí, vamos dizer, há uma participação, uma atuação — eu diria uma intervenção bastante forte do agente financiador do organismo multilateral que faz esse financiamento. E há, por fim, os empréstimos para a chamada assistência técnica e que na verdade são empréstimos utilizados pelos países tomadores para pagar em geral os chamados *experts* internacionais.

O Ministério da Educação utilizou basicamente os acordos de projeto e mais recentemente os acordos setoriais.

Valeria a pena também, ainda que rapidamente, abordar um pouco — e o Ministro Aluisio Pimenta fez um destaque bastante profundo, até porque tem uma vivência muito rica no BID — para o que são essas agências multilaterais. Na verdade são entidades que têm recursos e têm, vamos dizer assim, posicionamentos a respeito das questões no mundo e em cada um dos vários países. Em que pese explicitamente não intervirem na política interna de um país, até por compromissos formais de não fazerem isto, constituem uma comunidade que tem pensamento sobre como devem ser, como devem evoluir as coisas.

São instituições de fomento, mas são bancos, isto é, captam recursos em alguma fonte, têm taxas de juros e têm intenção de propiciar algum apoio mas, eu diria, nunca completamente indefinido. Em geral, os recursos têm taxas preferenciais, porém tem havido algumas mudanças mais recentes, o que não as torna tão preferenciais como há alguns anos atrás, pelo menos na época da criação dessas instituições.

Há dois aspectos que marcam bastante a característica da cooperação tipo financiamento, tipo *loan*. É o seguinte: há uma supervisão sistemática de condução dos investimentos, seja em termos de procedimentos gerenciais, seja em termos de qualidade do produto obtido. Isto tem algumas implicações em termos do relacionamento das partes que vão se envolver com o agente financiador. E outra questão é que, diferentemente dos empréstimos comerciais, há sempre condicionantes para as disponibilidades efetivas dos recursos, diferentemente de um empréstimo comum, do "me de lá um dinheiro e eu lhe pago em tal época".

Nesses empréstimos tipo *loan* há uma contingenciamento da disponibilidade dos recursos. Esse contingenciamento pode ser de natureza técnica ou até decorrente de mudanças de política em outros setores. Então é um recurso com restrições. E por

fim é um recurso cujo uso se submete à auditoria nos gastos, auditoria na gerência administrativa e financeira dos recursos. É, portanto, fundamental saber em que tipo de negócio se está entrando, na medida em que se fala em buscar recursos propiciados por esses organismos multilaterais.

Vejamos qual tem sido a participação do Ministério da Educação nessas cooperações financeiras de organismos multilaterais feitas pelo Brasil.

Para o Banco Mundial, nota-se o seguinte: primeiro, o Banco Mundial tem financiado predominantemente o ensino do primeiro e segundo graus. Do total de projetos em realização, a educação tem 1,3% no aporte externo de recursos, distribuídos em três projetos: educação no meio rural do Nordeste, escolas técnicas (federais e estaduais, agrícolas e industriais) e educação básica no Norte e Centro-Oeste. Disputa com o setor saúde que absorve 1,2% dos recursos. A dominância está nas áreas de energia (21%), transporte (16%) e agricultura (15%), representando portanto mais de 50% dos empréstimos.

Como é a participação externa nestes três projetos? Deve-se então destacar que esses organismos financiam parte do custo dos investimentos e este percentual varia de agência para agência, e de país para país, em função das condições de graduação que foram aqui referidas tanto pelo Ministro Maciel como pelo Ministro Pimenta. A renda *per capita* é o indicador utilizado para verificar o nível de pobreza: quanto mais pobre, maior a participação externa. Países como o nosso, que estão nos estágios supostamente mais altos dentre os em desenvolvimento, têm participação mais baixa. É da ordem de 35% a participação normal dos organismos internacionais nos financiamentos para o Brasil. Há projetos ou há momentos em que essa participação é mais elevada; a média da participação do Banco Mundial em todos os empréstimos para o Brasil, hoje, é de 30%. Na área de educação é de 43%, sen-

do que há variação de 35% a 50% de participação nominal no financiamento dos projetos.

Em síntese, a participação é flutuante de país para país e no caso brasileiro a média é de 30%. No caso do setor educacional há empréstimos onde o Banco financia 35% do total dos investimentos e outros em que financia 50%, de tal forma que, ponderando, dá uma média de 43%. É um dos setores onde há maior participação dos recursos externos, pois o único setor que ganha da educação é o de saneamento básico, onde o Banco tem participado, na média, com 48% dos investimentos contratados.

Quanto ao BID, há uma predominância, pelo menos nos projetos atuais, para financiar áreas do ensino superior. São dois projetos em vigor, hoje fundidos em um único, e do total de empréstimos do BID para o Brasil, 4% estão alocados em educação e o Banco participa nesses projetos com 47,5%.

Considerando que os investimentos no setor educação não têm estado nessa faixa de 1,3 a 4%, pode-se concluir que a participação dos recursos externos no financiamento à educação tem sido muito aquém da média nacional, isto é, o Ministério não tem sido um grande utilizador desses recursos externos.

Isso pode ser comprovado inclusive por uma análise de projetos já concluídos e contratos já cumpridos, em termos de desembolso perante essas duas agências. Para o Banco Mundial, tem-se dois projetos e somente 0,4% dos financiamentos externos foram destinados ao Ministério da Educação. Para o Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2,4% dos recursos foram destinados para cinco projetos do Ministério.

Quanto ao significado do aporte externo a projetos em execução pelo Ministério, também se pode fazer uma análise específica. Para o caso do Banco Mundial, tem-se, nos já referidos três programas es-

peciais, um investimento global de 216 milhões de dólares, dos quais 92 milhões são de participação externa.

O prazo médio de cada um desses projetos é da ordem de cinco anos, sendo que o EDURURAL está praticamente terminado, havendo um pleito de prorrogação por mais um ou dois anos, e os outros dois começando, por estarem com um ano e meio e um ano de vigência, respectivamente. Considerando o prazo de aplicação desses recursos, da ordem de cinco anos, ter-se-á um investimento médio anual da ordem de 43 milhões de dólares, com participação externa de 18 milhões de dólares. No caso do BID, o valor total do projeto hoje em vigor é de 200 milhões de dólares, com 95 milhões de participação externa. O prazo médio é de 4 anos, o qual daria, em termos nominais, uma média de investimento de 50 milhões de dólares nesses projetos, com a participação do BID de aproximadamente 24 milhões de dólares.

Vejamos agora qual é o peso desses recursos externos nos investimentos ou nas aplicações que o Ministério faz na área de ensino básico. Este é um ponto importante a analisar, porque há diferença de peso relativo dos recursos externos captados para aplicação nos setores.

No primeiro e segundo graus tem-se um total de investimentos do Ministério da ordem de 500 bilhões de cruzeiros em 1985, sendo aproximadamente 40 bilhões de recursos de origem externa, ou seja, dólares convertidos em cruzeiros ao câmbio atual. Isto dá uma participação externa, uma ampliação dos montantes de recursos disponíveis neste momento e que terão que ser pagos, futuramente, da ordem de 8% somente.

Se somarmos todos os investimentos da SEPS, aí considerando tudo aquilo que é aplicado através da rede federal ou transferido para os Estados para aplicação pelas instituições locais, e considerando agora os três projetos, inclusive melhoria do Ensino Técnico, temos uma média de 10%

de ampliação dos recursos. Uma primeira conclusão que se pode tirar é que, dado o nível da participação de recursos externos na área de educação, a ampliação de disponibilidades não tem constituído fator determinante da busca desses recursos (com todos os cuidados já levantados pelo Ministro Aluisio Pimenta e pelo Conselheiro Armando Mendes). Devemos identificar outros fatores como determinantes dessa busca.

Continuaria com os meus comentários tentando abordar, ainda que rapidamente, alguns aspectos que parecem fundamentais neste processo de mobilização de recursos externos.

Destaque-se, inicialmente, a questão da preparação desses projetos. O que se tem notado (e aqui acho que nós concordamos haver uma carência do Ministério) é a não disponibilidade de propostas objetivas, seja em termos de políticas operacionalizadas, ou de projetos concebidos adequadamente, o que leva à demora na preparação desses projetos, pois exige quase que uma retomada de todas as informações do setor ou dos subsetores, o que faz com que se dispenda muito tempo na sua preparação. Impõe todo um processo diferenciado de mobilização porque não se tem propostas de médio e longo prazo, e isto dificulta extremamente toda a montagem, a identificação e especificação do que é que se quer fazer. E este é um fato determinante de dificuldades para um estágio seguinte, que também foi bastante destacado aqui, que é a questão da negociação.

A negociação, em geral, revela uma situação altamente desfavorável para o tomador de empréstimo, por conta de que é uma relação entre um especialista e um não especialista. Para os profissionais dessas agências internacionais o grande trabalho é negociar empréstimos e projetos, e em geral a representação do tomador é feita por pessoas que eventualmente exercem essas atividades e, conseqüentemente, não dispõem de certas informações, de certos

detalhes que, uma vez colocados no processo de negociação, e às vezes formalizados nos instrumentos de contrato, determinam dificuldades operacionais futuras que vão então perturbar os próximos estágios.

Há também as reservas financeiras, que nesses acordos internacionais são as chamadas contingências. E se chega a situações em que as pessoas nem sequer ouviram falar disso, e este é um problema sério. E o que é pior, algumas dessas contingências do órgão tomador não tem sequer poder de discutir, porque elas são negociadas para o País como um todo. Assisti, recentemente, ao acompanhar a negociação de um projeto que prevê um investimento de 200 milhões de dólares em cinco anos (em que o Banco Mundial financia 35%, conseqüentemente 70 milhões de dólares), um caso em que as contingências, isto é, reservas técnicas para riscos futuros, somam 70 milhões de dólares. Ora, neste caso, nem o objetivo de geração de divisas se vai alcançar. Isto ocorre porque está superdimensionada a chamada contingência de preços, destinada a compensar o acréscimo dos custos dos investimentos em dólar. Ocorre que se pode comprovar que a taxa cambial que o Brasil vem adotando, por questão de política de obtenção de divisas, de estímulo à exportação, tem estado muito acima dos acréscimos de custos nacionais. Ora, se é um projeto que vai contratar insumos nacionais, não se necessita qualquer proteção em relação à inflação internacional, porque o País já opera a uma taxa cambial que incorpora 1% acima da inflação internacional. Então, vai-se fazer uma reserva, vai-se pagar taxas sobre um recurso que jamais será internalizado. E alguém que não está acostumado a tais aspectos pode ser levado a um tropeço, e depois não consegue internalizar o recurso externo, isto é, a parcela externa nunca chega, porque na verdade foi mal negociada. Por isso a fase de negociação é fundamental.

Há ainda a questão das licitações internacionais. É evidente que há um interesse todo específico em que os fornecimentos sejam feitos pelos países acionistas dessas agências e os grandes acionistas têm seus *lobbies*, portanto, tudo é levado no sentido de adotar as licitações internacionais. Então ocorrem as indicações para licitação internacional a taxas preferenciais de ressarcimento, etc.

A negociação realmente tem que ser repensada; penso que isso não envolve somente o MEC, mas também os outros organismos que normalmente participam desse processo, e particularmente a SEPLAN e o Ministério da Fazenda têm que rever profundamente as regras normalmente utilizadas, as chamadas condições gerais de contrato que normalmente não são discutidas com o tomador, mas é ele quem arca com os ônus daí decorrentes.

Há que comentar também sobre a operação desses acordos. Aí surge uma série de situações que são completamente distintas daquelas válidas para os recursos normalmente utilizados pelo Ministério. Ora, os recursos que o Ministério mobiliza usualmente são: Tesouro, Salário Educação, FINSOCIAL, etc., os quais têm um trânsito normal em termos de recurso nacional. O que acontece é que, particularmente para o caso do Banco Mundial, a operação, a disponibilidade do recurso de origem externa só ocorre por ressarcimento de despesa efetivamente paga antes com moeda nacional ou obtida de conversão prévia anterior de despesas feitas já com moeda nacional. Isto é, há que se liquidar as faturas, e depois encaminhá-las ao Banco Mundial, através do Banco Central, para fazer a conversão de divisas. Isto normalmente introduz todo um processo diferenciado de movimentação orçamentária e financeira, que impõe certos procedimentos específicos. Por exemplo, os aportes financeiros do Ministério não são usualmente feitos com supervisão sistemática dos investimentos, com relatório de

despesas realizadas etc. Então, se esses procedimentos são adotados nessas operações com recurso externo, em geral tumulham os órgãos que têm as rotinas e não querem entender que sendo recursos com regras especiais exigem procedimentos especiais.

A questão é muito simples: por que adotar um procedimento específico para 10% dos recursos movimentados, se há um procedimento que é geral para 90%? Por que, por exemplo, adotar, em termos orçamentários, em projetos desta natureza, a classificação de programação em regime de execução especial, quando se utiliza normalmente o orçamento convencional? Por que não vincular estes recursos com todos os demais que são liberados? Por que liberar numa conta específica? Por que essa chamada transferência dos recursos dos programas especiais? E isto se reproduz a todos os níveis, desde o Ministério até os municípios beneficiários, pois ao Prefeito é difícil entender que o dinheiro não pode ficar paralisado por 90 dias e ele gastar e pagar quando e na hora que bem entender. Mas estes procedimentos especiais fazem parte das regras do jogo e constituem parte integrante desse tipo de negócio. Se o setor educação não tem condições ou não tem desejo de assumir tais encargos, torna-se difícil operar empréstimos externos. O que se pode observar é que determinadas vantagens aparentes desses recursos podem se transformar em desvantagens, na medida em que se deve pagar taxas por recursos não utilizados (que normalmente variam entre 0,75% a 1% ao ano em função do financiador, e que devem ser liquidadas de 6 em 6 meses). Paga-se também os juros pelos recursos já liberados e com uma demora muito grande (no caso do Banco Mundial um pouco diferente do Banco Interamericano); começa-se a amortizar o principal mesmo antes de utilizar todos os recursos dos empréstimos. O uso dos recursos externos

passa a ser um problema, em vez de uma solução.

Façamos agora uma apreciação crítica desses financiamentos, analisando-os segundo três níveis.

Quanto ao Governo Federal como um todo, é uma operação de entrada de divisas, uma linha especial com condições financeiras ainda vantajosas (em que pese algumas mudanças recentes) face às condições usuais dos bancos comerciais. O Brasil é, hoje, o maior tomador tanto do BIRD como do BID. Temos empréstimos da ordem de 7 bilhões de dólares no Banco Mundial e 2,4 bilhões no Banco Interamericano, isto é, estas duas agências são realmente financiadoras significativas. Como linha de crédito têm piorado, pois diante da flutuação das taxas de juros internacionais passou a ser impraticável a essas agências manterem taxas constantes, e particularmente o Banco Mundial adotou taxas flutuantes, hoje na ordem de 10% ao ano. Ainda a nível global, haveria as questões das contingências, que comumente entram nesses projetos e que nem sempre são razoáveis, e uma permanente presença das tais licitações internacionais, que são problemáticas para operacionalizar.

A nível do Ministério da Educação tais empréstimos têm significado a criação de estruturas gerenciais paralelas face aos procedimentos específicos exigidos. Em decorrência, tem havido um certo risco de isolamento desses programas e um tumulto nos procedimentos gerais. Às vezes, pelos fatos que já comentei, os procedimentos gerais exigiriam alguns ajustes e há um verdadeiro tumulto dentro do Ministério para esses acordos. Há ainda o destaque já feito quanto ao pouco significado do montante adicional aportado.

A nível dos beneficiários finais (Estado, Municípios, universidades) porém, há algumas nuances distintas. Primeiro, quando eles criam estruturas paralelas; elas são leves e se encerram mais facilmente ou criam

menos tumulto, mesmo porque a forma como são vistos esses recursos é diferente da do Ministério. Mas, fundamentalmente, dá a esses beneficiários uma vantagem extraordinária: é a estabilidade do programa durante 4 ou 5 anos, o que geralmente não ocorre, pois o grande problema de quem recebe o recurso é sempre não saber se haverá continuidade nos anos futuros. Isto inibe muito a capacidade de montar uma proposta de trabalho a médio e longo prazo. Assim, do ponto de vista dos beneficiários finais, esses acordos internacionais significam, pelo menos enquanto forem mantidos, uma garantia de que aquele programa vai existir, que certas metas serão alcançadas, enfim, uma certa tranquilidade dentro de um processo em que os Estados, particularmente os Estados, vivem dependentes de transferências federais. Ora, com 5 ou 7 anos garantidos, pode-se desenvolver um trabalho com mais fôlego, com mais tranquilidade.

Parece, também, que há distinções e percepções em empréstimos conforme se trate de dirigentes ou gestores de procedimentos gerais e usuários finais.

Em termos do tomador do empréstimo (das direções, dos gestores de procedimentos gerais) é visto como um empréstimo comum, não é percebido que há uma série de exigências conexas. Há uma reação ao ajustamento de procedimentos, quando todos os termos contratuais (que normalmente não são lidos mas são assinados) impõem essas condições. Porém, para o beneficiário final, é mais um recurso do MEC, é uma transferência a fundo perdido (é tem sido usual no Ministério que os programas normais se caracterizam por não obrigatoriedade de participação financeira como contrapartida dos Estados, especialmente nesses projetos) que não teria por que exigir procedimentos especiais e submeter-se a supervisões sistemáticas.

Assim, enquanto os tomadores assumem a posição de estarem tomando um empréstimo comercial ("repasse-me o re-

curso que depois eu pago, mas não me perturbe sobre como gastá-lo"), os beneficiários reagem como se fosse mais uma doação. Ninguém percebe que é um financiamento. Ninguém vê que há certas exigências e que há certos direitos. Como somos levados, quando das doações, a sermos mais complacentes com as exigências, basta chegar alguém do Banco e fazê-las para ser acatado. Infelizmente, o colonialismo é uma via de duas mãos, pois há o colonizador mas também há o colonizado, que aceita tudo, sobretudo quanto é dito com sotaque um pouco diferente. É ilusória essa postura de que o projeto é do Banco Mundial ou do BIRD; o projeto é nacional. É fundamental compreender que, neste caso, houve um negócio em que as partes supostamente acordaram na busca de um objetivo com base em um aporte financeiro conjunto, e que a parcela externa será paga no tempo devido.

Agora, vejamos algumas conclusões que podemos extrair de tudo isto:

- 1) as operações de crédito externo são feitas para complementar recursos, mas já que não são significativos, deveriam ser usados para aquelas operações, para aqueles projetos que se caracterizam mais como experimentos estruturados para produzir educação, e que normalmente necessitam de um prazo mínimo de estabilidade, para que amanhã não se mude tudo, quer dizer, um acordo internacional dá uma certa estabilidade a esse processo de experimentação de mudança;
- 2) dever-se-ia buscar mais ênfase nas áreas que eu chamaria "desenvolvimento institucional" a todos os níveis. A carência está na incapacidade de bem gerenciar os recursos, como disse o Ministro Aluisio Pimenta. É necessário dar mais profissionalismo gerencial ao setor educação, o que resultaria numa oportunidade de aperfeiçoar a alocação e uso

dos recursos. Estes aspectos é que deveriam condicionar e balizar mais estas operações:

- 3) tratar as negociações de forma a bem conduzi-las técnica e financeiramente, sendo necessário uma maior especialização para captação de recursos externos. É bom lembrar que do outro lado há sempre um interlocutor preparado para isso, e que se está negociando com um Banco, que tem dinheiro para emprestar mas tem juros, taxas, uma série de exigências. E há diferenças importantes entre o Banco Mundial, o BID e outras agências que não têm sido exploradas;
- 4) lembrar, por fim, que a opção ainda é do tomador. Só os projetos que efetivamente interessem ao Ministério é que devem ser objeto de contratação.

Concluindo, desejo agradecer ao INEP pelo convite e a vocês pela atenção. Muito obrigado.

**A Professora Vanilda Paiva** — Nós agradecemos então ao Professor Laudo Bernardes e passamos a palavra ao Professor Emílio Marques para os comentários.

## 2º DEBATEDOR

**Professor Emílio Marques\***

Já foi feita uma varredura no tema todo e eu acabei ficando sem tema, sem tempo, e, se me descuidar, vou ficar também sem turma. . . E como também de estômago vazio ninguém vai suportar comentários e análises de aspectos financeiros, vou tentar aqui pregar um rabo no gato, dar um fecho na coisa.

Eu entendo que duas interrogações, nesse final de varredura de temática, poderiam ser feitas. A primeira de ordem substantiva e a segunda, por assim dizer, adjetiva. A de ordem substantiva é a seguinte: existem ganhos significativos nos produtos obtidos com os projetos financiados com os recursos externos em relação aos projetos financiados com os recursos nacionais? Eu estou pensando em alguns exemplos, desde o velho PRODEM, PREMEM, etc. — afinal, estamos fartos de exemplos de maus negócios —, mas vou ficar em um caso mais atual e tormentoso que é do EDURURAL, sobre o qual o Professor Armando Mendes relatou aqui os primórdios, aquela negociação agitada que teve o EDURURAL. E também porque o EDURURAL é o único que tem uma avaliação sistemática, praticamente em fase de encerramento, feita pela Universidade do Ceará e por alguns peritos do Banco Mundial.

Os resultados parciais dessa avaliação do EDURURAL são bastante reveladores. As escolas escolhidas pelo projeto deveriam receber uma série de recursos, de melhorias, incluindo livros didáticos, livros-textos, mobiliário, área física, que seria nova ou remodelada, treinamento de professores, energia elétrica, água, etc.

O projeto teve dois anos de negociação, bem mais; criaram-se equipes no MEC para isso e equipes nos estados. E é de se esperar que algo que é feito com essa envergadura, evidentemente, acrescente alguma coisa à situação existente no Nordeste. Eu vou me limitar a ler uma citação do trabalho de pesquisa feito por um grupo que não pode ser acusado de sectarismo, quer o Banco quer a Universidade do Ceará. Diz lá: "não há certamente evidência de que a qualidade dos insumos para escolarização tenha crescido mais rapidamente no EDURURAL do que em outras áreas. De fato a conclusão contrária seria melhor

\* Emílio Marques é Técnico em Planejamento do IPEA (Instituto de Pesquisas Econômicas e Sociais).

apoiada pelos dados". Ou seja, não obstante os custos sejam maiores nas escolas do EDURURAL, o que encontraram os pesquisadores foi que o crescimento da qualidade dos insumos alocados nas escolas do EDURURAL foi menor do que nas escolas das áreas de controle, ou seja, se não tivesse o EDURURAL teria sido mais barato e melhor. Está escrito lá, eu só interpretei.

Existem outros casos que eu poderia citar, como o PREMESU 1 e 2 — o dois está em andamento —, mas vou ficar só nesse caso do EDURURAL para não ser extenso.

A segunda questão, que disse ser de ordem adjetiva, perpassa todas as observações que foram feitas pelos que me anteciparam. Se os empréstimos externos são pouco significativos no montante dos recursos, quer em valores relativos quer em valores absolutos (o Dr. Laudo colocava que eram de 8 a 10%, mas é de 8 a 10% dos recursos da SEPS, dos recursos do MEC é menos de 1%, ou um e qualquer coisa). Se são poucos os recursos e se esses empréstimos fazem emergir estruturas paralelas indesejáveis; se é dinheiro por demais caro, que a gente acaba não usando, como o Dr. Laudo afirmou; se tem duvidoso ganho em termos de produto final; se têm conotações muitas vezes de colonialismo cultural, como afirmou o Ministro; se apresentam, enfim, uma série de desvantagens que aqui foram colocadas, ou seja, se têm se apresentado normalmente como um mau negócio, por que é que o MEC permanece contraindo esses empréstimos?

Várias razões já foram dadas. A primeira é a de que, não poucas vezes, o órgão central de planejamento, a SEPLAN ou a Fazenda, toma alguma medida no sentido de viabilizar outros projetos e para isso pressiona o MEC a tomar esses empréstimos. Dizer que o MEC não pode se negar a tomar esses recursos é um pouco duvidoso. Nas negociações iniciais do EDURURAL,

por exemplo, chegou-se a cogitar da não aceitação e a SEPLAN/PR não se opôs.

Um segundo aspecto, seria o de que existe difundido o entendimento de que quanto mais dinheiro melhor, e o MEC não está infenso a isso. Como dificilmente ocorre mais do que um empréstimo em cada gestão (as gestões no MEC são muito rápidas e com muito esforço chegam a dois anos, na média), ocorre que uma gestão não tem tempo de passar à outra a experiência de que a "qualidade" do dinheiro também conta, e, então, ninguém sabe o que ocorreu e o que vem ocorrendo. Está sempre se iniciando de uma tábua rasa. Mudam as equipes de negociação, mudam as pessoas; e para cada fase da negociação do projeto mudam também as pessoas. Mesmo numa mesma gestão, na fase da negociação técnica são umas pessoas, na fase de negociação em Washington são, evidentemente, outras pessoas. Ocorre que essas outras pessoas que foram a Washington não sabem o que ocorreu na negociação aqui e o acordo acaba assinado nos termos que os técnicos do Banco entendem melhor.

Como a experiência não passa de uma gestão à outra e como "quanto mais dinheiro melhor", tomam-se novos empréstimos.

Em terceiro lugar existe, muitas vezes, um amedrontamento "técnico" do Ministério, em termos de se negar a tomar esses empréstimos. Em parte, porque esses empréstimos têm uma sobrevida maior que a gestão, e também por falta do lastro técnico ao qual o Dr. Laudo se referiu. O Ministério não se encontra bem preparado por falta de políticas bem definidas, de pessoal experiente, etc., para fazer frente a determinadas exigências que o Banco impõe, exigências que são feitas em qualquer tipo de negociação, inclusive nas outras áreas, como agricultura, energia, etc.

Uma quarta explicação de por que o MEC tomaria esses recursos, não obstante as recomendações em contrário, seria a de

que esses empréstimos são uma forma, embora equivocada, de se viabilizarem projetos, em termos de permanência no tempo. Nós sabemos que a negociação de recursos orçamentários a cada ano é um processo cansativo e difícil, muito obscuro, com muita conotação política, etc. Para certos projetos serem viabilizados e não serem paralizados por falta de recursos, existe a impressão de que o empréstimo externo garantiria um fluxo constante e previsível de recursos. Ocorre, porém, que permanecerá dependendo de que, no orçamento do ano, o próprio Ministério aloque recursos ao projeto. E o Ministério nem sempre aloca os suficientes.

E em quinto lugar, finalmente mas não último, o que me parece um aspecto muito importante, é estes projetos externos viabilizarem grupos de poder dentro do próprio Ministério. Ou seja, esses projetos viabilizam a criação de sinecuras onde pessoas vão poder decidir integralmente sobre uma série de ações, com a autonomia e flexibilidade que, certamente, os titulares das Secretarias não têm. E, principalmente, porque os grupos de poder se viabilizam muito podendo contratar pessoal e esses projetos todos contemplam contratação de pessoal, embora se saiba que em todos esses projetos, desde o velho PRODEM, em 1970, até hoje, boa parte das pessoas contratadas não trabalham de fato neles.

Estas cinco explicações não são as únicas . . . mas, ao que tudo indica, as verdadeiras razões para a tomada desses empréstimos externos não estão nem no bom negócio, nem, muito menos, nos resultados que se obtém deles.

**A Professora Vanilda Paiva** — Agradecemos ao Professor Emílio Marques e nós ainda temos 10 minutos para um debate. . .

## PLENÁRIO

**O Professor José Carlos Melchior** — Conforme o que foi exposto pelos ilustres

membros da mesa, o custo de um empréstimo externo é muito grande, seu aproveitamento duvidoso e seus resultados, na maioria das vezes, são desconhecidos. Conforme acabou de afirmar o Prof. Emílio Marques, na única avaliação conhecida, realizada pela Universidade do Ceará, em relação ao EDURURAL, a conclusão é de assustar: — nenhum efeito positivo visível e, ao contrário, sugere que se as escolas do programa auxiliadas pelos recursos externos tivessem contado com os recursos orçamentários normais e internos, poderiam apresentar maiores ganhos.

Em função disso, parece que a primeira providência que precisa ser adotada para sairmos da questão de vantagens e desvantagens teóricas, é caminharmos na direção de uma efetiva avaliação dos resultados dos empréstimos internacionais já realizados. Caso contrário, qualquer posição tomada em relação aos empréstimos externos para a educação não terá base de sustentação. Aliás, é uma sugestão que pode perfeitamente ser realizada pelo INEP, já que sua atual Diretora, Professora Vanilda, está preocupada em reorientar as pesquisas para universos mais significativos.

A segunda questão que eu vou colocar é crucial no entendimento e justificativa dos empréstimos externos para a educação e, segundo meu entendimento, ainda não foi devidamente tratada. Numa visão ampla, de interesse do Brasil, os empréstimos externos são "vantajosos", já que em função do grande endividamento externo, o País está precisando desesperadamente de dólares para pagar seus compromissos assumidos. Portanto, é preciso ficar atento em relação aos passos da SEPLAN e do Ministério da Fazenda, que podem envolver o MEC em fatias de empréstimos internacionais que, à primeira vista, pretendem ajudar, mas que a médio prazo podem trazer notáveis prejuízos, como é o caso da compra de materiais para saldar créditos oriundos das relações comerciais com outros países e/ou créditos vinculados ao for-

necedor, obrigando-nos a comprar materiais em determinados países. Geralmente, em função da experiência passada, esses materiais são abandonados e tornam-se obsoletos e inservíveis. Como disse o Prof. Emilio, é comum o MEC amedrontar-se diante das políticas da SEPLAN e não ser capaz de rejeitá-las. Em períodos de autoritarismo é normal o amedrontamento. Agora, supõe-se, as condições são outras . . .

Mas a questão mais importante na perspectiva do MEC é se realmente é conveniente a "ajuda" externa diante de todos os inconvenientes já apontados. As atividades mais comuns realizadas na esfera da educação, que requerem recursos financeiros e que abrangem a construção de escolas, seus equipamentos, a reciclagem de professores, material didático e merenda dos alunos, não precisam de dólares e sim de cruzeiros para que possam ser realizadas. Portanto, o empréstimo em dólares e/ou outra moeda estrangeira, terá que ser convertido em cruzeiros pelo Banco Central. A educação precisa de cruzeiros e não de dólares.

Diante dos objetivos do Exmo. Sr. Ministro de dar prioridade ao ensino básico das regiões mais carentes, principalmente na esfera municipal (que é onde se encontram os problemas mais graves) e diante dos números colocados pelo Prof. Laudo, de que os empréstimos externos equivalem a uma ajuda de 8% do investimento total do ensino básico, isto é, cerca de 40 bilhões, orientamos nossa reflexão para os seguintes pontos:

1) Os empréstimos internacionais na área da educação, no período revolucionário, privilegiaram a União, pouco os Estados e minimamente os Municípios. Concentraram-se, principalmente, no ensino superior e médio, ajudando pouco o ensino básico. Se os empréstimos externos continuarem na mesma direção anterior, esta colidirá com o atual objetivo de priorizar o ensino básico.

2) Já que os empréstimos em dólares terão, quase sempre, que ser convertidos em cruzeiros, não seria mais conveniente ao País emitir os parcos cruzeiros na Casa da Moeda e livrar-se dos inconvenientes da dependência externa? Dado o nível dos juros, taxas de risco, comissões, contingências etc., agregados ao principal do empréstimo externo, tais empréstimos são altamente inflacionários, tanto quanto a emissão primária realizada na Casa da Moeda. Mas a segunda alternativa não nos atrela aos interesses de outros países. Aliás, é uma política global que vem sendo seguida atualmente, quando a entrada de novos empréstimos externos está bloqueada por falta do endosso do FMI. A necessidade de recursos está sendo suprida, internamente, pela venda de títulos públicos e pela emissão primária da moeda. Cresce o endividamento interno, mas diminui a dependência externa. Em setores como o da educação, onde a ajuda externa não é significativa, a emissão de cruzeiros não seria melhor do que a "ajuda" em dólares tão discutível e duvidosa? É a pergunta que eu faço para os membros da mesa.

**O Professor Laudo Bernardes** — Referindo-me apenas ao comentário em relação a essa busca de divisas, creio que não se deve adotar, a princípio, qualquer dos dois extremos, nem aceitar tudo e nem rejeitar tudo por conta de certos temores ou certos resultados que não sejam aqueles esperados.

O empréstimo externo é um instrumento, e como tal deve ser sempre analisado, para ser melhor utilizado tendo em vista os interesses daquele que quer dele fazer uso. Em verdade, nós podemos ter nesses projetos algumas vantagens, desde que não sejam vistos como uma busca de divisas ou uma mera ampliação desses recursos, ou que devem ser acatados a qualquer preço. Acho que são formas alternativas para conduzir determinadas ações. Mas, que é

---

necessário bem refletir, para ver quais os erros cometidos, e aí concordo com a sua sugestão inicial, que realmente merece uma avaliação, e daí a importância desse encontro . . . É começar a trazer a público e com as pessoas envolvidas esse tipo de análise. Mas não é fugir ou ir para ele, é analisá-lo

e dele fazer melhor uso possível.

**A Professora Vanilda Paiva** – Bom, infelizmente nós estamos com nosso tempo esgotado. Agradeço a presença de todos, especialmente de expositores e debatedores. Obrigada.

---

## Notas e Pesquisas

### **EDUCAÇÃO FORMAL EM SALVADOR: UM DESENCONTRO ESCOLA-COMUNIDADE**

Pesquisador: Walney Moraes Sarmento  
Instituição: Universidade Federal  
da Bahia (UFBA)  
Fonte financiadora: INEP/MEC

O objetivo do trabalho é investigar as causas que levam alunos (ou outras pessoas da comunidade) a praticarem atos de vandalismo contra o estabelecimento escolar público pertencente ao município de Salvador, situado, geralmente, em bairro de população de baixa renda. Como o título do projeto insinua, admite-se como pressuposto a existência de desencontros entre as aspirações da comunidade e as do sistema educacional.

Todos os dados de campo considerados necessários à elaboração do relatório final já foram levantados e apurados. A pesquisa encontra-se em fase de interpretação das informações colhidas e de redação preliminar. Trezentos alunos de ambos os sexos de 20 escolas primárias municipais foram ouvidos, bem como 60 professores e líderes comunitários, além dos diretores ou vice-diretores dos estabelecimentos selecionados (foram usados, pois, 3 diferentes instrumentos de coleta de dados de campo).

A análise do material reunido através de questionário e roteiros de entrevista trouxe à tona situações bem interessantes no que respeita ao comportamento dos alunos perante à escola e ao corpo de professores. Os dados em que foi baseada a pesquisa refletem meramente a opinião dos grupos inquiridos e não constituem

nenhuma investigação mais concreta acerca, por exemplo, dos principais responsáveis pelas agressões perpetradas contra o patrimônio público, se os próprios alunos da rede escolar, se outros moradores do bairro.

Os alunos reconhecem a sua participação nas depredações contra a propriedade pública, mas imputam a pessoas desocupadas a maior extensão dos dados, provocados, na opinião da maioria inquirida, por simples vandalismo. Uma minoria vê, contudo, nas agressões um ato de protesto contra o governo.

Os dados analisados levam a crer que os alunos não estão de todo satisfeitos com o sistema educacional. Atribuir os atos de vandalismo à simples "falta de educação doméstica" dos alunos ou dos moradores do bairro seria uma explicação insuficiente para o fenômeno em discussão, o que até impediria a formulação de hipóteses mais adequadas sobre o problema. A insatisfação demonstrada pode ter outros fundamentos de cunho social, basta que se parta do suposto de que a escola exerceria um papel autoritário, como um instrumento de integração forçada em uma sociedade de classes, que quer impor a sua concepção de vida aos alunos, ao mesmo tempo que os empurra à marginalidade.

A continuação do tratamento dos dados empíricos revelou muitos pontos em que se encontra a insatisfação de parte considerável dos alunos. Ainda que eles não disponham de muita experiência de vida, pois são todos jovens e freqüentam curso de primeiro grau, não lhes faltou a percepção de que a grade curricular a que estão submetidos é inadequada como for-

ma de preparação para a vida. Dai 1/3 dos entrevistados ter pedido a introdução de modificações no setor, como maneira de tornar o sistema educacional mais atraente e mais eficaz. E há também os que solicitam mais interesse e mais qualificação dos professores (cerca de 23% dos entrevistados). No entanto, o relacionamento entre o corpo docente e corpo discente pode ser considerado muito bom, porque a maioria esmagadora dos alunos enxerga no professor um amigo disposto a ajudar os jovens a subir na vida.

Mas o descontentamento do alunado não se limita apenas a aspectos pedagógicos da escola como instituição. As condições físicas do estabelecimento escolar são igualmente deploradas por sua clientela. Dois terços dela exigem um espaço físico mais conveniente, não só para as aulas propriamente, com também para atividades recreativas. A próxima crítica mais contundente é por um melhor serviço de higiene e limpeza (cerca de 24%), vindo em seguida as aspirações por mais material didático e por uma biblioteca bem equipada (respectivamente 17 e 16%). Esses dados servem para demonstrar não apenas a percepção dos alunos das deficiências do sistema educacional, como ainda o seu interesse em contribuir, com as suas críticas e sugestões, para a melhoria do ensino, desmentindo preconceitos sobre o caráter apático das populações "marginais".

Outra interessante constatação feita concerne ao apoio que os alunos emprestam a seus professores nos movimentos que desencadeiam por melhores salários e condições de trabalho mais dignas. Eles mostraram ter consciência das dificuldades enfrentadas pelo corpo docente, inclusive daquelas de natureza financeira. Não seria incorreto dizer que o aluno acaba enxergando no professor muito mais que o amigo empenhado em fazê-lo subir na vida, como já foi mencionado. O professor é encarado como um companheiro na luta pela reforma e pela democratização do en-

sino. Por conseguinte, a agressão que parte do alunado é dirigida contra a escola e dificilmente poderia ser interpretada como uma rebeldia endereçada ao quadro docente. Seria mais um protesto contra o sistema educacional, ou mesmo um ato de rebeldia voltado para a sociedade global.

Outro indício de que a população indagada está preocupada com questões que ultrapassam os limites da vida escolar está no fato de que existe uma preocupação com os problemas que afetam a comunidade em que a escola está inserida. Assim é que os alunos foram capazes de listar uma série de necessidades sociais ainda não totalmente satisfeitas a nível local. Eles foram quase unânimes em apontar que metas podem ser consideradas prioritárias para os bairros de baixa renda, mostrando, mais uma vez, seu interesse na solução de pontos controversos dos assentamentos mais carentes da cidade de Salvador. Elegeram como prioridade mais urgentes o policiamento, o asfaltamento de ruas, a limpeza pública, o transporte coletivo e o saneamento. A escola ocupa o sexto lugar na ordem de preferência.

As aspirações manifestadas pelos entrevistados levaram o pesquisador a certas reflexões como, por exemplo, no que toca à reivindicação de um posto policial. A imprensa registra constantemente atos de violência ostensivos praticados contra populações humildes. Se houver um órgão opressor, ou melhor, se houvesse a necessidade de se fazer opção entre escolar e polícia para saber quem é o opressor mais drástico, talvez fosse considerado a polícia como tal. Os alunos, contudo, parecem não entender assim. Não cabe aqui uma discussão mais longa sobre o assunto, mas supõe-se que os moradores dos bairros de baixa renda, por serem também vítimas da violência dos assaltantes e dos arrambadores, acabem vendo no aparato policial uma espécie de "mal necessário", a despeito do caráter repressor do sistema policial. No curso da interpretação dos dados

será feita uma tentativa de formulação de outras hipóteses pertinentes. Como já foi mencionado, não apenas a opinião dos alunos foi pesquisada. Interessou também o modo de pensar de professores, líderes comunitários e diretores. Eles admitem, em sua maioria, que os alunos são os principais responsáveis pelos danos causados ao estabelecimento escolar, atribuindo o fato à falta de educação doméstica e a sentimentos de revolta de parte do corpo discente contra seu próprio *status* social. Aceitam também a participação de outras pessoas da comunidade como agressoras, por simples prazer de vandalismo.

Entendem as categorias de professores e líderes comunitários que o relacionamento entre o corpo docente e discente é muito bom (este último expressou ponto de vista semelhante), o que não impede às categorias referidas de verem algumas deficiências neste inter-relacionamento.

Os alunos também estariam satisfeitos com o conteúdo do ensino ministrado, segundo imaginam professores e líderes comunitários, em sua maioria. Os dados da pesquisa revelaram ainda que, para esses grupos citados, a escola cumpre plenamente o seu dever e visa atender os interesses de sua clientela, mesmo no que respeita ao processo de integração da escola com outros órgãos do bairro. Esta preocupação integracionista vem a ser mais uma intenção que uma ação, para o que contribui uma série de limitações, entre as quais os próprios salários que os professores percebem, para alguns o principal obstáculo a um melhor desempenho da classe dos docentes.

Mas, apesar de tantas dificuldades que perturbem a execução de tantos afazeres escolares, a grande maioria entrevistada acredita que a escola pode contribuir para a democratização da sociedade e para mudanças sociais mais amplas.

Estes são alguns dos resultados a que se chegou no atual estágio de desenvolvimento do projeto de pesquisa. Mas não se

restringiu apenas à constatação da violência contra a escola. Foram indagadas as suas causas e o que pode ser feito para evitá-las, bem como preferiu-se inserir o aluno em uma realidade social mais ampla, além de sua escola e de seu bairro, para tentar obter uma explicação científica do fenômeno estudado, indo além da simples descrição do material empírico. "Por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência", lembraria Kosik.

## PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA

**Pesquisadores:** Sérgio Costa Ribeiro (Coordenador), Isaura Belloni Schmidt, Lúcia Maria da França Rocha, Maria Stela Grossi Porto, Mariza Veloso Motta e Orlando Pilati.

**Instituição:** CAPES/MEC

**Fontes financiadoras:** CAPES, CNPq, FINEP, SESu

### Objetivo

O Programa de Avaliação da Reforma Universitária, em execução no MEC sob a coordenação da CAPES, se propõe a "identificar subsídios concretos e pertinentes, tendo em vista a formulação de diferentes alternativas para a melhoria do ensino superior brasileiro. Nessa perspectiva se define seu objetivo central de conhecer as reais condições nas quais se realizam as atividades de produção e disseminação do conhecimento, no sistema de educação superior".<sup>1</sup>

Para a consecução do objetivo visado, pretendeu-se avaliar o sistema de educação superior em seu conjunto, nele incluídas as universidades e instituições isoladas, públicas e privadas. Nessa avaliação considerou-se tanto a eficiência externa do sis-

<sup>1</sup> Documento de Detalhamento do Programa, p.2.

tema, em função das necessidades e aspirações da sociedade, quanto sua eficiência interna, em função dos objetivos que lhe são propostos. Buscou-se investigar a realidade de forma sistemática considerando tanto a implementação das propostas da reforma universitária da década de 60, quanto as peculiaridades regionais e institucionais de cada uma delas.

Tomou-se como ponto de partida duas grandes áreas temáticas – Gestão das IES e Produção e Disseminação do Conhecimento. A primeira envolve questões relacionadas com poder e administração; a segunda corresponde aos próprios objetivos sociais das IES. Em virtude da complexidade e da amplitude das questões envolvidas, fez-se necessário estabelecer alguns eixos que orientassem as pesquisas para os pontos de maior relevância, através da definição das seguintes subáreas fundamentais:

- em relação à Gestão das IES – Poder e Tomada de Decisão, Administração Acadêmica, Administração Financeira e Financiamento, Política de Pessoal;
- quanto à Produção e Disseminação do Conhecimento – Ensino e Pesquisa na IES e Interação entre IES e Comunidade.

### Estratégia metodológica

A estratégia metodológica foi elaborada considerando-se por um lado o Programa e seu objetivos como um todo, por outro as características do estudo-base.

A análise do conjunto dos estudos – Base e Específicos – que compõem o Programa foi planejada através de uma abordagem comparativa, que permite identificar os elementos considerados essenciais à dinâmica do ensino superior, ressaltando tanto as questões comuns ao conjunto das IES – “as quais são derivadas da finalidade da Instituição de Ensino Superior e do fato de estarem compreendidas dentro

de uma estrutura legal comum – quanto às questões peculiares a cada instituição, produto de sua evolução e de sua inserção no ambiente regional”.<sup>2</sup>

Essa análise comparativa desenvolveu-se a partir da compatibilização das análises advindas das diferentes Instituições pertencentes ao Estudo-Base, dos resultados dos Estudos-Específicos e dos Debates.

Para que o Estudo-Base fosse desenvolvido de forma a permitir a comparabilidade dos resultados requerida pela estratégia metodológica, optou-se pela utilização de um conjunto de instrumentos de coleta de informações, comum a todas as instituições participantes, seguido de um Plano de Análise contendo o roteiro básico a ser seguido pelas equipes participantes.

Privilegiou-se uma estratégia de aproximação do objeto baseada em níveis de análise interdependentes no intuito de organizar em uma totalidade articulada os fenômenos captados por meio dos instrumentos de coleta de informações. A proposta de níveis diferenciados de análise não significa seqüência rígida, do primeiro ao último. Corresponde apenas à necessidade de identificar as relações cujo estabelecimento é mais importante para a compreensão do objeto de estudo. Assim, pode acontecer que diferentes níveis se realizem simultaneamente ou mesmo que níveis mais gerais sejam parcialmente desenvolvidos antes de outros mais específicos.

A estratégia de operacionalização do Programa compreende o desenvolvimento de um Estudo-Base, de diversos Estudos-Específicos e a realização de Debates.

O Estudo-Base vem sendo desenvolvido através de uma amostra de 32 instituições, públicas e privadas, selecionadas em todas as regiões do País a partir do universo existente, ou seja, 850 instituições. Este estudo, a nível das instituições, está a

<sup>2</sup> Documento de Detalhamento do Programa, p.10

cargo das 32 equipes de pesquisa, pertencentes a cada uma das instituições integrantes do conjunto estudado, sob a coordenação do Grupo Gestor da Pesquisa. Este grupo formulou a estratégia da pesquisa e os instrumentos de coleta de informações, contando, para tanto, com a colaboração de consultores, além de subsídios e sugestões enviadas pelas referidas equipes locais, as quais são responsáveis pela análise dos dados relativos à sua própria instituição. Esses instrumentos são de natureza diversificada, permitindo tanto a coleta de dados de caráter factual, quanto de informações qualitativas. Incluem-se entre os primeiros "Dados e Informações para a Caracterização das IES", "Questionários Dirigidos a Alunos e Professores" e entre os segundos "Caracterização Histórica das IES" e "Roteiros de Entrevistas com os Dirigentes da Administração Superior das IES".

Quanto aos Estudos-Específicos, anteriormente mencionados, sua inclusão, como estratégia de desenvolvimento, decorreu na necessidade de apreender com maior profundidade algumas questões particulares que não poderiam ser adequadamente tratadas no Estudo-Base. Tais estudos voltaram-se para análise de objetos que, por sua peculiaridade, exigiam tratamento em separado, com metodologia apropriada.

Os Debates visam suscitar questões pertinentes, bem como aprofundar temas já em discussão, ou decorrentes dos achados da própria pesquisa.

### **Situação atual do programa**

O Programa encontra-se, atualmente, em níveis diferenciados de desenvolvimento em função das condições específicas encontradas em cada Instituição pelas equipes de pesquisadores locais.

No que diz respeito ao Estudo-Base, 15 equipes encaminharam conclusões preliminares ou parciais, com base nos dados

coletados, 3 equipes encaminharam relatório final.

Quanto aos 23 Estudos-Específicos contratados, 12 estão concluídos e analisados pelo Grupo Gestor. Os demais encontram-se em fase de relatório final.

### **Análise preliminar dos resultados**

Com base nos resultados parciais, o Grupo Gestor da Pesquisa, tomando como ponto de partida as duas grandes áreas temáticas que compõem o Programa de Avaliação da Reforma Universitária, iniciou a análise dos resultados preliminares de algumas subáreas temáticas, as quais serão posteriormente retomadas e aprofundadas, quando da análise final. Esta estratégia de apresentação por subáreas temáticas sem caráter apenas analítico, visto que as questões de que trata o programa encontram-se profundamente integradas em sua realização prática. Tal estratégia justifica-se também pelo caráter preliminar e parcial dos dados já disponíveis. Nesse sentido, seis subtópicos serão objeto de análise: Acesso; Ciclo Básico; Relação Ensino-Pesquisa; Poder e Tomada de Decisão; Financiamento e Gênese das IES e Estrutura de Poder Local.

**Acesso** — Formas de ingresso na Instituição, identificando as mais frequentes e analisando a organização de concurso vestibular nas instituições pesquisadas. Análise crítica e comparativa das diferentes formas de estruturação do concurso vestibular e do conteúdo exigido, bem como da visão que dele têm professores e alunos.

**Ciclo básico** — Análise comparativa das formas de estruturação e das características atuais do Ciclo Básico, das funções que vem concretamente desempenhando, das diferentes alternativas de interpretação dos documentos legais quando de sua implementação, da maior ou menor articulação entre os conteúdos do ciclo básico

co e do profissional, bem como da existência, ou não, de diferenças significativas entre as Instituições que adotaram e as que não adotaram o Ciclo Básico, no que diz respeito à administração acadêmica e à qualidade do ensino.

**Relação ensino e pesquisa** — Caracterização e avaliação das atividades de ensino e pesquisa; grau de viabilidade da proposta de integração ensino e pesquisa; fatores favoráveis e desfavoráveis à sua institucionalização. A análise deverá levar em consideração aspectos tais como tipo de instituição, dependência administrativa, qualificação e regime de trabalho do corpo docente, existência ou não de pós-graduação, capacidade dos conteúdos das disciplinas em relacionar teoria e prática, envolvimento dos alunos em atividades de pesquisa, influência do desenvolvimento da pesquisa sobre o ensino de graduação e pós-graduação. Levar-se-á também em consideração a relação entre a característica que assumem as atividades de ensino e pesquisa em uma dada instituição, e as funções sociais que a instituição julga cumprir, ou vem cumprindo efetivamente, bem como as diferenças mais significativas entre instituições, com relação a este item específico.

**Poder e tomada de decisão** — Da mesma forma que em relação à subárea anterior, no que diz respeito a Poder e Tomada de Decisão, pretende-se tomar como um item de análise a relação entre a percepção que tem a instituição a respeito das funções sociais da Universidade e a prática concreta pela qual se efetiva a atividade de gestão política e administrativa. Além disto serão igualmente enfatizados aspectos específicos como participação de diferentes órgãos nas decisões, grau de autonomia de cada órgão e da IES como um todo, composição dos órgãos colegiados, processos de escolha de dirigentes. Pela análise destas características pretende-se abordar, de forma

comparativa, a questão da existência de relação entre graus de democratização interna e níveis variados de qualidade de ensino, os graus de participação e qualidade de ensino.

**Financiamento** — Este subitem será enfatizado através da análise comparativa entre a política de financiamento das diferentes IES, o que implica uma avaliação das estratégias de captação e administração de recursos financeiros, segundo os diversos tipos de instituição de ensino superior. Será ainda enfatizada a existência de relação entre financiamento e estrutura de poder existente nas IES (grau de participação na elaboração de orçamento, no processo de tomada de decisão, etc.).

**A gênese da IES e a estrutura de poder local** — através deste subitem pretende-se analisar a relação, ou grau de interferência, que os condicionantes externos, de natureza histórica ou atual, exercem na conformação do perfil da instituição, no que diz respeito ao papel político e social que a instituição desempenha, no contexto regional e/ou nacional.

## A SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS DE UMA CRECHE DA PERIFERIA DE SÃO PAULO

Pesquisadores: Maria Leonor Cunha Gayotto (Coordenadora); Cecília Abreu Telles, Ideli Domingues, Maria Cândida de Oliveira Garcez e Sílvia Duarte Dantas.

Instituição: Instituto Pichon-Rivière  
Fontes financiadoras: INEP e CNPq

### Introdução

Nas populações oprimidas, as tensões dos agentes socializadores são agravadas pela vaga compreensão e o descontentamento em relação às condições da própria vida. Uma percepção pouco elaborada das possíveis causas desse contexto, e conse-

quentemente uma impotência em descobrir saídas, leva tais populações a uma acomodação apática. E assim, por mecanismos de defesa, procura-se esquecer o conflito desse viver e espera-se ainda que alguém resolva seus problemas. Restabelece-se, com isso, uma situação paternalista, numa perspectiva individualista, em que cada um deve fazer por si, esperando desse alguém uma ajuda para seus problemas individuais.

## Objetivos

A pesquisa em questão fundamentou-se em uma proposta teórico-metodológica que permitisse:

- a compreensão da criança e do adulto na realidade cotidiana em que ocorreu a socialização;
- o desenvolvimento de uma ação participativa entre os pesquisadores e a população;
- análise da ação, com a participação dos envolvidos, permitindo novas sínteses sobre o desenvolvimento da mesma e a compreensão da ocorrência ou não de transformação.

Pretendemos com essa pesquisa:

- a melhoria de qualidade da ação educativa dos adultos com as crianças não só na creche como também no âmbito familiar;
- participação das famílias em movimentos sociais que objetivassem a melhoria das condições de vida das crianças e dos adultos na favela.

## Participantes

A pesquisa realizou-se na creche envolvendo: as crianças e respectivas pajens, a professora e funcionárias; as famílias da favela com filhos na creche; os membros da diretoria da entidade da creche e a equipe de pesquisadores.

## Localização da favela para a qual a creche foi criada

Localiza-se a favela em terreno da zona sudoeste de São Paulo. Tem a característica de ser uma propriedade mista: parte pertencendo ao município e parte aos particulares.

A favela teve origem há vinte anos e a população é composta por pessoas de diferentes estados, ou mesmo do interior de São Paulo, e mais recentemente da própria cidade.

A creche foi criada por iniciativa de um grupo de paroquianos do bairro, e em sistema de mutirão com a participação da população da favela e ajuda financeira da Coordenadoria do Bem Estar Social, hoje, Secretaria da Família e Bem Estar Social (FABES).

## Metodologia

Estudo longitudinal e de intervenção participante.

1) Estudo longitudinal: como um esforço por descrever o desenvolvimento de uma específica realidade social. Essa descrição envolveu a compreensão do sentido e extensão das mudanças que ocorreram.

2) Intervenção participante: fundamentou-se na ação conjunta dos participantes: pesquisadores e população. Os participantes desenvolveram juntos uma ação através do intercâmbio de idéias, de emoções e de trabalho. Nessa dialética eles identificaram a realidade, levantaram hipóteses de ação, e descobriram meios de realizá-las. Enfrentaram as dificuldades do intercâmbio entre os participantes e deles próprios com o contexto onde ocorria a intervenção.

O processo de intervenção participante compreendeu: 1) conhecimento dos fenômenos; 2) sistematização dos dados coletados; 3) análise e discussão dos fenômenos.

## Instrumentos

A pesquisa baseou-se no método dialético, buscando causas internas do desenvolvimento e suas contradições, permitindo assim um conhecimento concreto acontecendo em um espaço e tempo. Visou simultaneamente os conjuntos e os elementos constitutivos. Era ao mesmo tempo análise e síntese.

A pesquisa não se constituía como um caminho preestabelecido, mas um conhecimento que se construiu na medida que avançava; não dava esquemas de interpretação, mas preparava referências para explicação e compreensão.

As técnicas usadas foram: 1) observação de campo — direta ou indireta; 2) observação participante; 3) avaliação contínua; 4) grupo operativo.

## Fases do planejamento da pesquisa

A pesquisa desenvolveu-se através de diferentes momentos designados como Unidade de Trabalho. As unidades de trabalho referem-se a diferentes projetos, com objetivos e procedimentos específicos, embora coerentes e integrados à pesquisa em sua totalidade.

A Primeira Unidade de Trabalho foi desenvolvida em 1980, e caracterizou-se pelo comprometimento com a creche: conhecimento das necessidades da população, definição de linhas de atuação e composição das equipes de trabalho.

A Segunda Unidade de Trabalho foi desenvolvida de 1981 a 1984. Neste período foram desenvolvidos os seguintes projetos:

- 1) Planejamento de um programa para as crianças do berçário;
- 2) A creche vista pela comunidade: reapropriação desta história na configuração do processo educativo de suas crianças;

- 3) Organização de uma Associação de Mães da Creche;
- 4) Criação do OSEM<sup>1</sup> Alternativo.

### 1. Planejamento de um programa de atendimento para as crianças da sala do berçário

#### *Objetivos*

Pretendeu-se desenvolver um treinamento junto à pajem do berçário, objetivando um enfoque crítico e informativo a respeito do tipo de atendimento que esta deveria dispensar às crianças sob sua guarda.

A parte informativa dizia respeito ao conhecimento das necessidades biopsíquicas de bebês nas faixas etárias de 3 a 18 meses. O atendimento das necessidades visava a formação de um ego integrado, a constituição psíquica individuada, a formação de um conceito de identidade sob bases reais e de uma auto-estima, como variante de uma identidade grupal em harmonia com um espaço, tempo e plano de vida específico.

Tal programa pretendia ainda que a pajem pudesse oferecer estimulação adequada para um desenvolvimento integrado das faculdades e habilidades infantis, assim como instrumentá-la a detectar os aspectos problemáticos do desenvolvimento das crianças sob seus cuidados.

#### *Metodologia*

A parte teórica não foi transmitida desvinculada da práxis de forma que foram privilegiadas situações emergentes no ambiente do berçário para a operacionalização da aprendizagem. O plano compreendia três setores: 1) o desenvolvimento psicomotor; 2) o desenvolvimento da lingua-

<sup>1</sup> Organização Sócio-Educativa do Menor, programa municipal para atendimento de crianças de 7 a 14 anos.

gem; 3) o enriquecimento e diversificação do processo interacional.

### *Sujeitos*

Uma pajem, 12 bebês e as mães destas crianças com as quais as pesquisadoras se reuniam mensalmente com o objetivo de minimizar possíveis descontinuidades existentes entre a prática de criação infantil na família e na instituição. Coube à pajem dirigir estas reuniões com o auxílio da pesquisadora, para abordar os aspectos da prática de criação infantil de maior urgência no momento, segundo o esquema referencial próprio deste grupo populacional.

### *Conclusão*

Acredita-se que os objetivos do projeto tenham sido alcançados devido a: 1) informação ter vindo sempre acompanhada da práxis, tendo um caráter de conscientização a respeito do como, por que, estar sendo assim realizada; 2) a intervenção estar centrada nos processos interacionais. Isto fez com que fossem retrabalhados os modelos de identificação, de forma a permitir que as crianças estabelecessem experiências significativas com o "outro" (pajem e crianças), o que facilitou a aprendizagem de como lidar com seus impulsos e afetos em constante confronto com a realidade. Uma vez que existia a consciência de que em toda relação significativa ambos os sujeitos estão articulados por interesses e necessidades comuns, foram estimulados os sentimentos de reciprocidade, estabelecendo-se um interjogo de relações mutuamente satisfatórias, de forma que a interiorização do bom fosse intensificada, facilitando à criança desenvolver sentimentos de segurança e adequação. Tanto à pajem quanto às crianças cabia exercer controle e facilitação a si próprios e a seus companheiros, os quais funcionaram como for-

ças liberadoras de estimulação sempre crescentes. A pajem tornou-se mais hábil para interpretar as expressões e sentimentos de suas crianças, fazendo-as sentirem que era capaz de contê-los, de forma que puderam aprender destas condições sem muita ansiedade. Esta tornou-se também mais disponível para com suas crianças, compartilhando de suas aventuras exploratórias, com uma alegre correspondência, auxiliando-as em suas tentativas de imitação, externalização e interiorização.

De uma visão da pajem como mãe substituta, passamos a privilegiar a interação entre iguais, aproveitando o que existia de específico no ambiente da creche. Este fator foi o de maior relevância dentro do presente estudo, uma vez que propiciou que estas crianças passassem de uma atitude passiva e expectante em relação à sua pajem, para uma atitude ativa e compartilhada com seus companheiros.

### **2. A creche vista pela comunidade: reapropriação desta história na configuração do processo educativo de suas crianças**

#### *Justificativa*

O compromisso com a creche surgiu de um trabalho com as crianças do minigrupo e com as mães, na reunião mensal, com o objetivo de compreender a criança no cotidiano da creche que se caracterizava por apatia em suas interações com a pajem, com outras crianças e com os brinquedos.

Nas reuniões com mães e pajens notou-se a dificuldade que possuíam em se perceberem como pessoas vivendo em uma mesma comunidade, construindo uma história comum. Havia entre elas uma desvalorização do grupo e delas mesmas, colocando desta forma o poder nas pessoas que reconheciam como autoridade, corroborando assim a postura assistencialista em suas relações.

## *Objetivo*

A reconstituição da história da creche tentou conectar a história de vida pessoal dos sujeitos com a história do grupo, no sentido de se fazer entender o processo das ações coletivas, com o objetivo de vendendar a rigidez das relações e propiciar uma participação crítica na vida comunitária.

## *Participantes*

Pessoas da comunidade que constituíram a história da creche; crianças que já saíram da creche; mães de crianças com filhos na creche, ou cujos filhos já pertenceram a ela.

## *Metodologia*

Foi utilizado o vídeo como elemento de reconstituição da história da creche, e o grupo operativo como instrumento de interação e análise do processo grupal.

## *Conclusão*

A discussão do audiovisual procurará refletir sobre: a postura dos sujeitos em questão como agentes de mudança e educadores; e a ruptura das relações caracterizadas pelo assistencialismo.

### **3. Organização de uma Associação de Mães**

A organização de um grupo de mães em um órgão representativo, foi o primeiro espaço na creche para a reflexão conjunta sobre as necessidades próprias e a descoberta de que poderiam reivindicar para os filhos e para si mesmas.

## *Objetivos*

1 – Organizar o grupo em torno de um objetivo comum; 2 – facilitar o processo de estruturação do grupo para que pudessem influir na creche e na favela em fun-

ção dos recursos próprios, ou, reivindicando de outros órgãos; 3 – analisar o processo vivido de refletir como transferir a experiência para outras situações do cotidiano como expressão de um comprometimento coletivo.

## *Participantes e Metodologia*

Foi composto de 4 mães voluntárias e uma equipe de pesquisadores: um coordenador e um observador de grupo. A técnica usada foi a de grupo operativo. Elaboramos para esse projeto a cartilha **Líder de Mudança e Grupo Operativo**<sup>2</sup>. A história do grupo foi descrita e analisada pelos vetores do Cone Invertido segundo Enrique Pichon-Rivière.

## *Conclusão*

O grupo de mães durante quatro semestres viveu e refletiu o processo do comprometimento grupal. Constituiu-se em órgão representativo, elaborou e registrou o estatuto da Associação, constituindo-se, a partir daí, uma Diretoria. Provocou a mudança do estatuto da Entidade da creche, para incluir a Presidente da Associação de Mães como membro da Diretoria. Reivindicou junto a FABES a reforma do prédio da creche, e a criação do OSEM, e junto à creche alterações da rotina no atendimento à criança.

### **4. OSEM Alternativo**

Este trabalho foi uma proposta alternativa de atender à comunidade quanto às necessidades da criança de 7 a 14 anos. Para tanto iniciamos a formação de um grupo de mulheres da favela que se tornou responsável para essa função.

<sup>2</sup> Publicada pela Editora Vozes em 1985.

## *Objetivo*

Levantar as condições insatisfatórias dos participantes, procurando colaborar na resolução de seus problemas em relação a educação das crianças.

Os aspectos fundamentais foram: 1 – o relacionamento das mulheres com as crianças, permitindo tornar qualitativamente melhor, o relacionamento das crianças com a escola de 1º grau; 2 – as mulheres da favela poderiam ser na comunidade, boas auxiliares na tarefa de assumirem atividades que a escola exigia dos alunos; 3 – introdução de atividade manufaturada desenvolvida pelas crianças, podendo propiciar uma percepção de si mesmas como membros de um grupo ativo, e como uma forma indireta de prevenir a evasão escolar pela possibilidade da venda dos objetos confeccionados.

## *Participantes e Metodologia*

Seis mulheres da favela e doze crianças que tendo ou não frequentado a creche, encontravam-se matriculadas em um período na escola de 1º grau. A metodologia incluiu: 1 – treinamento e supervisão do grupo de mulheres. O treinamento foi entendido como um processo de formação através da discussão de temas surgidos na dinâmica grupal; 2 – entrevistas, questionários, e trabalho em grupo operativo.

## *Conclusão*

Com o projeto a comunidade conseguiu viabilizar recursos para o atendimento de uma necessidade, e, criaram-se condições para isso privilegiando; 1 – profissionalização das mulheres da comunidade; 2 – atendimento de crianças e jovens de 7 a 14 anos com o desenvolvimento de uma atividade manual que contribuisse para o orçamento doméstico; 3 – espaço de esporte, lazer e convivência grupal para as crianças que anteriormente perambulavam

na favela, fato que dificultava o progresso escolar.

Com este projeto, as mães conseguiram reivindicar um convênio com a FABES. O OSEN alternativo passou a atender cem crianças.

## **Resultados**

Os resultados da Segunda Unidade de Trabalho estão sendo analisados com a população antes da apresentação do Relatório Final ao INEP.

## **TRIAGEM AUDITIVA EM ESCOLARES**

Pesquisadores: Maria Cecília Bevilacqua, Angela Maria Antonucci Sprenger, Luiza Barzaghi Ficker e Paulo Roberto Pialarissi  
Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)  
Fontes financiadoras: INEP, CNPq, FAPESP e CAPES-PUC/SP

É conhecida por parte dos educadores a importância da percepção auditiva para os escolares, como pré-requisito para a alfabetização. No entanto, a preocupação com as condições auditivas de cada criança tem sido deixada de lado. No antigo Programa de Formação de Professores Primários (1939 – 1950) havia uma série de recursos improvisados, mais do que técnicas, para detectar deficiências auditivas. Nas aulas de Prática de Ensino, em geral no 1º ano normal, os alunos-mestres eram treinados em técnicas denominadas então “teste” de discriminação auditiva, visual e tátil. No entanto, atualmente, com as reformas educacionais dos cursos de formação do professor, o aspecto auditivo foi deixado de lado. Os especialistas em audição, por sua vez, não colocam seus recursos e seus conhecimentos à disposição do educador, porque se profissionalizam, trabalhando em clínicas e hospitais. Há então, uma distância muito grande entre a edu-

cação ministrada pela escola e a audiologia, que na prática corrente no Brasil vem adquirindo caráter mais "clínico", "remediativo", e menos "educacional" e "preventivo".

A determinação de alterações visuais existe a nível de legislação no Brasil desde 1947. É conhecido por todos os professores de 1º grau o teste visual que deve ser realizado com seus alunos. Entende-se que o mesmo procedimento não foi utilizado com as alterações auditivas, devido às dificuldades de se determinar um problema auditivo. A percepção auditiva é, entretanto, fundamental para o processo de comunicação oral e escrita.

Nos países desenvolvidos, há mais de 50 anos existe legislação determinando as necessidades do estudo de problemas auditivos em escolares. Atualmente a maior preocupação encontra-se no estudo da audição nos períodos da escola maternal e também nos programas de alto risco em maternidades. As outras faixas etárias são atendidas em programas já montados há vários anos e seguem uma rotina de atendimento. A preocupação existente neste trabalho não é simplesmente adaptar esses programas, mas sim aproveitar um conhecimento científico já existente em outros países e elaborar novas possibilidades condizentes às necessidades educacionais da Escola Pública em São Paulo. Para tanto, é importante desenvolver uma série de projetos de pesquisas que estudam o comportamento auditivo de nossa população.

É importante ressaltar pelo menos dois trabalhos realizados com crianças de escolas públicas no Brasil, que chegaram a conclusões semelhantes. Seligman (1975) estudando escolares das Escolas Estaduais do Rio Grande do Sul detectou que pelo menos 9,1% da população analisada apresentou alterações auditivas. Bevilacqua (1978) estudando crianças da 1ª série do 1º grau da Divisão Regional de Ensino 5 Leste de São Paulo, observou que 10% da população estudada possui alterações au-

ditivas e enfatizou as relações que estas alterações possam ter com a repetência e a evasão escolar observadas naquela região.

O presente trabalho insere-se na área da Audiologia Educacional. Esta área tem como campo de estudo a aplicação dos conhecimentos científicos da Audiologia às necessidades educacionais. Especificamente, foram estudados alguns aspectos auditivos relacionados a escolares no período da alfabetização.

O objetivo do presente trabalho foi, além de determinar alterações auditivas em escolares, orientar professores e pais sobre cuidados que devam ser seguidos e quais os postos de saúde pública que podem ser procurados para diagnosticarem e tratarem o problema.

Triagem é um processo rápido aplicado a um grande número de indivíduos; compreende medidas simples que identificarão quais os indivíduos que apresentam grandes probabilidades de alteração na função testada. A triagem não é um procedimento de diagnóstico; ela meramente detecta, entre esses vários indivíduos, aqueles que necessitam de procedimentos diagnósticos mais elaborados (Northern, 1978). Neste trabalho, triagem foi sempre tomada no sentido de identificação do distúrbio auditivo.

Utilizou-se, neste trabalho, uma técnica rápida e eficiente para se garantir a testagem do maior número possível de crianças, cujos resultados sejam os mais fiéis possíveis. O procedimento usado é do tipo varredura, sem preocupação com o diagnóstico definitivo.

Entendeu-se este trabalho como uma prestação de serviço à população escolar, cujos resultados deram subsídios para aquisição de maior conhecimento na área e portanto condições de estruturação de programas perceptuais auditivos junto à escola. Tal conhecimento foi adquirido a partir de uma realidade de trabalho e domínio de técnicas viáveis de serem utilizadas.

As pesquisas atuais apresentam uma série de sugestões quanto aos diversos objetivos e procedimentos utilizados na triagem auditiva. No entanto, em todas elas, fica clara a necessidade de estruturação e aprimoramento dos programas auditivos em escolas.

Muito se tem discutido sobre a dificuldade de avaliar esses programas devido à utilização de procedimentos diferentes. Para solucionar tal dificuldade a American Speech and Hearing Association (ASHA) publicou em 1975 um guia de orientação para triagem auditiva, que passou a ser utilizada amplamente em vários distritos escolares.

Os pesquisadores do presente estudo, interessados em obter informações sistematizadas de como ser utilizado o procedimento proposto pela ASHA e avaliar sua adequação em relação às escolas públicas de São Paulo, limitaram sua preocupação inicial às seguintes questões:

- 1) Qual é a viabilidade da utilização do procedimento proposto pela ASHA nas escolas públicas de São Paulo?
- 2) É possível a utilização desse procedimento por profissionais que não sejam fonoaudiólogos?

Cabe lembrar que se está alerta para as necessidades de avaliações que pesquise problemas otológicos mas acredita-se que esta será a problemática central das próximas pesquisas decorrentes deste projeto.

Este trabalho foi desenvolvido durante os anos de 1982, 83, 84. Consistiu da aplicação de um procedimento de triagem auditiva na população escolar da cidade de São Paulo, população esta pertencente à rede oficial municipal de ensino do 1º grau e de educação infantil (pré-primário).

Foram testadas 5.100 crianças, sendo 3.872 (75,92%) da 1ª série do 1º grau e 1.228 crianças (24,08%) do 3º período da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI).

Estas crianças pertenciam a várias escolas, distribuídas proporcionalmente pelas cinco Delegacias Regionais de Ensino do Município de São Paulo, as quais foram escolhidas pelos maiores índices de repetência (acima de 40%) e maior número de classes de 1ª série ou de 3º período.

Apesar da triagem auditiva ser importante em todas as séries, considera-se que é a 1ª série que apresenta maior índice de evasão e repetência, além de ser o momento da alfabetização. Por estas razões, a aplicação do procedimento foi feita à 1ª série e ao período logo anterior (3º período da EMEI).

O procedimento de triagem adotado pela nossa equipe foi aquele proposto pela American Speech and Hearing Association (ASHA), que recomenda a realização de testagem auditiva individual, por meio de métodos manuais, em que se utilizam tons puros como estímulos sonoros. As frequências de teste devem ser de 1000 Hz, 2000 Hz e 4000 Hz, sendo evitada a frequência de 500 Hz (por causa da interferência do ruído ambiental). Os níveis de estimulação sonora devem ser de 20 dB NA para 1000 Hz e 2000 Hz e de 25 dB NA para 4000 Hz. A falha no teste se caracteriza pela impossibilidade da criança responder aos níveis de estimulação aconselhados em qualquer uma das frequências testadas e mesmo que em um só ouvido. Esta falha implicaria uma retestagem preferentemente na mesma sessão, acompanhada de cuidadosa reinstrução e recolocação dos fones (em algumas escolas foi também realizado o reteste aconselhado por Brooks, que é feito seis semanas após o teste inicial e cujo interesse é afastar possíveis patologias otológicas condutivas transitórias).

É aconselhado ainda o controle do ruído do meio ambiente, que se constitui num variável muito importante na testagem auditiva (estes não devem exceder aos seguintes valores: 50 dB NPS em 1000 Hz, 58 dB NPS em 2000 Hz e 76 dB NPS em

4000 Hz). Com o objetivo de se alcançar este controle de ruído e pela impossibilidade de se contar, na maior parte das escolas onde foram feitas as testagens, de uma sala ou local com baixo nível de ruído ambiental, optou-se pela utilização de automóveis como o local de testagem. Por isto, foram realizadas, durante o projeto piloto, uma série de medições de ruídos existentes dentro de veículos estacionados em locais adequados dentro da escola, com a utilização de um decibelímetro, e foi verificado que este ruído ficava entre 25-40 dB NPS para 1000 Hz, 25-32 dB NPS para 2000 Hz e 15-32 dB NPS para 4000 Hz.

Como aparelhagem para a realização do exame foi utilizado um audiômetro de marca MAICO MA 21, portátil, que era levado para a escola pelas equipes de pesquisadores auxiliares, e que era submetido diariamente a um controle de funcionamento, antes do período de triagem. Este controle era realizado através da pesquisa dos limiares auditivos dos próprios pesquisadores, limiares estes já anteriormente determinados em cabine acústica.

Além da testagem auditiva propriamente dita, este trabalho teve como finalidade o encaminhamento de todas as crianças que falhassem persistentemente (teste e reteste) para um atendimento médico-otorrinolaringológico e audiológico, utilizando-se para isso dos postos de atendimento da rede oficial, que se localizavam, preferencialmente, mais próximos às suas respectivas escolas. Anteriormente à pesquisa, foi feito um levantamento dos recursos médicos existentes junto às Secretaria Estadual de Saúde, Secretaria Municipal de Higiene, do Instituto Nacional de Assistência Médica e Previdência Social e das Santas Casas de Misericórdia. Nas escolas onde foi aplicado o reteste de Brooks após seis semanas, as crianças que tinham falhado anteriormente e não compareceram no dia deste reteste foram considera-

das com permanecendo falhando e foram também devidamente encaminhadas.

## Resultados

Após a testagem inicial, pudemos observar que havia uma percentagem média de 14,65% de crianças que falharam. Esta quantidade decrescia consideravelmente após o reteste efetuado na mesma sessão, passando a ser da ordem de 5,41% em média. Este índice indica a quantidade de crianças que provavelmente possuía um comprometimento auditivo na época da triagem que interferia na comunicação oral.

Nas escolas onde foi efetuado o reteste de Brooks (seis semanas após) houve novo decréscimo sensível no número de falhas observadas, e isto ocorria provavelmente pela resolução de patologias otológicas condutivas de caráter transitório.

Todas as crianças que falharam após o primeiro reteste, ou após o reteste de Brooks, com exceção de duas crianças que evadiram-se da escola, foram devidamente encaminhadas para o atendimento médico-otorrinolaringológico, tendo sido orientadas para irem aos postos de atendimento da rede oficial que se localizavam mais próximos de suas escolas. Este encaminhamento foi feito através de uma guia e controlado através de uma ficha de acompanhamento em duas vias (uma para o médico e uma para a escola).

## Discussão e conclusões

A partir dos resultados fica evidente a grande necessidade de aplicação de um Programa de Triagem Auditiva na rede escolar, em larga escala, para detecção, tratamento e orientação de problemas auditivos que interferem na comunicação oral e consequentemente no desempenho acadêmico de seus portadores. Cerca de 5,41% da população estudada apresentou algum

tipo de alteração auditiva significativa, o que merece consideração por parte de autoridades e profissionais da área.

O presente estudo demonstrou a viabilidade da implantação de tais programas em nossa comunidade, tendo sido este aspecto uma preocupação constante por parte dos pesquisadores na elaboração deste trabalho.

Isto se evidencia nas seguintes considerações:

- o equipamento necessário (audiômetro portátil) é de fácil manuseio e desde que devidamente utilizado tem grande durabilidade. Além disso não se presta exclusivamente à realização de triagem, podendo ser utilizado para uma avaliação mais complementar;
- o procedimento de testagem é rápido (cerca de 20 crianças por hora), eficiente e pode ser aplicado por profissional não especializado, desde que devidamente treinado.

O reteste no mesmo dia se caracterizou como parte importantíssima do procedimento à medida que diminui sensivelmente o número de falhas (de 14,65 % para 5,41%). Este reteste deve ser realizado no mesmo dia em função da flutuação da frequência das crianças à escola. Embora a equipe de trabalho retorne algumas vezes à escola para testar as demais crianças, pode não encontrar mais aquela criança que procura para retestar.

Este fator interferiu negativamente no reteste proposto por Brooks (reteste após 6 semanas). A equipe de trabalho retornava para a escola para retestar um número pequeno de crianças e, em vários retornos, não conseguia encontrar todas as crianças que necessitavam do reteste.

Nós acreditamos, então, que o reteste de Brooks deve onerar mais um Programa de Triagem Auditiva do que o encaminhamento médico de crianças com problemas transitórios.

Por outro lado, propomos que seja construída uma unidade móvel que sirva como local de triagem e tenha condições para realização de avaliação audiológica completa nas crianças que necessitam. Esta unidade resolveria várias das dificuldades que encontramos: serviria como local de triagem dentro de qualquer escola; permitiria a avaliação audiológica completa das crianças que falham, fortalecendo a necessidade do atendimento médico principalmente junto aos pais, que demoram muito para levar, ou mesmo deixam de levar seus filhos aos centros de atendimento indicados; eliminaria a necessidade do reteste após seis semanas, pois esclareceria o tipo de perda auditiva que a criança tem na ocasião da avaliação audiológica.

As conclusões e sugestões decorrentes deste trabalho deram origem a uma série de projetos sobre o mesmo tema, que estão sendo desenvolvidos pelo Departamento de Distúrbios da Comunicação da PUC/SP, pelo Curso de Fonoaudiologia da PUC/SP e pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Distúrbios da Comunicação — Área de Audiologia — PUC/SP.

Acreditamos, desta forma, ter contribuído para a estruturação de Programas de Identificação de Problemas de Audição e Programas Perceptuais Auditivos em Escolares condizentes com nossa realidade de escola pública.

#### Referências bibliográficas

- ALPNER, J. G. *Public school hearing conservation in audiological assessment*. Edited by Darrel E. Rose. New Jersey, Prentice Hall, 1971. p.133-66.
- ANDERSON, C. V. Screening the hearing of preschool and school age children. In: KATZ, Jack. *Handbook of clinical audiology*. Baltimore, The Williams and Wilkins, 1972. p.520-39.

- BEVILACQUA, M. C. **Audiologia educacional: considerações sobre audição em crianças na 1ª série do 1º grau escolar de escolas públicas.** São Paulo, PUC, 1978. tese (mestrado)
- BROOKS, D. N. Auditory screening - time for reappraisal. *Publ. Health, London* (91):282-88, 1977.
- DARLEY, F. L. Identification audiometry. *Journal of Speech and Hearing Disorders*. Monograph Supplement 9, 1961.
- DOSTER, M. **Personal communication; denver public schools health department.** Northern, Jerry L. and Downs Marion P., 1972.
- DOWNS, Marion P. et alii. Dilemmas in identification audiometry - a controversial issue. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 30, 1965.
- EAGLES, E. L. et alii. **Hearing sensitivity and ear disease in children: a prospective study, laryngoscope (monograph).** Northern, Jerry L. and Downs Marion P., 1967.
- FAY, T. H. **Audiologic and otologic screening of disadvantaged children.** Northern, Jerry L. and Downs Marion P.
- LESCOUFLAIR, Guy. Critical view on audiometric screening in school. *Arch. Otolaryngol* (101):469-73, 1975.
- LIDEN, G. & RONVALL, V. Impedance screening for middle ear disease. *Acta Otolaryngol* (360):190-91, 1979, Suppl.
- ROSS, Mark & GIOLAS, Thomas G., ed. Guidelines for identification audiometry. In: **Auditory management of hearing impaired children.** Baltimore, Univesity Park Press, 1978. p.345-55.
- MELNICK, W. et alii. Evaluation of a recommended program of identification audiometry with schoolage children. *Journal of Speech and Hearing Disorders* (29):3-13, 1964.
- NORTHERN, Jerry L. & DOWNS, Marion P. **Hearing in children.** 2.ed. Baltimore, The Williams and Wilkins, 1978. p.193-224.
- PARADISE, J. L. & SMITH, C. G. Impedance screening for preschool children. In: **The annals of otology, rhinology and laringology.** St. Louis, Annals Publishing, 88, n.l.
- ROBERTS, Margaret E. Comparative study of pure-tone, impedance and otoscopic hearing screening methods; a survey of native indian children in british columbia. *Arch. Otolaryngol* (102):690-94, 1976.
- SCHWAB, W. A. Effects of hearing loss on education. Ed. por B. F. Joffe. In: **Hearing loss in children: a comprehensive text.** Baltimore, Univesity Park Press, 1977.
- SELIGMAN, J. Sistemática da pesquisa audiológica em escolares de Porto Alegre. **Atualização em Otologia e Foniatria**, 3(1):15-8, jan./jun.1975.
- VARGO, S. W. Auditory screening in the schools - failure or sucess? **The Journal of Health**, jan.1980.
- WILSON, W. R. & WALTON, W. K. Public school audiometry. In: **Pediatric Audiology.** Ed. by Frederick N. Martin, New Jersey, Prentice Hall, 1978. p.389-427.
- . Identification audiometry accuracy: evaluation of a recomendad program for schoolage children. Ed. por Joseph B. Chaiklin and all in "Hearing Measurement". 2.ed. Massachusetts, Addison-Wesley, p.445-50.

## Dissertações e Teses

### A ESCOLA QUE SE TEM E A QUE SE QUER: O QUE PERCEBEM E DIZEM OS PROFESSORES, ALUNOS E PAIS

Vera Regina Pires Moraes

Tese de doutorado defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/RS), em novembro de 1984

Orientadora: Maria das Graças Furtado Feldens

O presente estudo visa examinar quais as atividades ou experiências oferecidas pela escola e quais as desejadas, bem como a relevância que lhes é atribuída, segundo a opinião de professores ( $n = 290$ ), pais ( $n = 1140$ ) e alunos ( $n = 1140$ ) de 6ª, 7ª e 8ª séries do ensino de 1º grau de 38 escolas públicas e particulares de Porto Alegre.

Como instrumentos, foram utilizados questionários (Questionário nº 1 – aberto – e Questionário nº 2 – fechado) e entrevistas. Os dados foram explorados usando-se a análise de conteúdo para o material obtido com o Questionário nº 1 e as entrevistas, e análise estatística descritiva, análise de fatores e análise de variância com os dados coletados através do Questionário nº 2, Formas A e B.

Entre os resultados obtidos por meio da análise dos dados do Questionário nº 1, considerando uma subamostra de 133 professores, 189 alunos e 189 pais, pode-se destacar que as atividades ou experiências desenvolvidas na escola, consideradas mais importantes ou mais apreciadas pelos professores, em ordem de prioridade, estão relacionadas às dimensões: 1) de métodos e técnicas de ensino, 2) de atividade prática e 3) sócio-emocional; para os alunos relacionam-se as dimensões: 1) de atividades físico-recreativa, 2) de atividade teórica e

3) de atividade expressiva; e, para os pais, referem-se às dimensões: 1) de atividade teórica, 2) de atividade prática e de atividade físico-recreativa e 3) sócio-emocional.

O que não se gosta, é menos necessário ou apreciado na escola, em ordem de prioridade, está relacionado, para os professores às dimensões: 1) de métodos e técnicas de ensino, 2) de atividade teórica e 3) avaliativa e administrativa; para os alunos tem a ver com as dimensões: 1) físico-recreativa, 2) de atividade teórica e 3) de atividade expressiva; e, para os pais, referem-se às dimensões: 1) físico-recreativa, 2) de atividade prática e 3) de atividade teórica.

A análise de fatores usada com os dados do Questionário nº 2, coletados com a amostra básica, indica, relativamente aos professores, cinco fatores no que diz respeito ao que a escola é ou faz (Forma A): I – desenvolvimento de valores/desenvolvimento afetivo-cognitivo/participação; II – ocupação escolar; III – organização curricular/metodologia; IV – participação; e V – avaliação curricular; e considerando o que a escola deve ser ou fazer (Forma B), quatro fatores derivam-se das manifestações dos professores: I – participação/desenvolvimento afetivo-cognitivo; II – lazer; III – desenvolvimento cultural/expressividade/participação; e IV – modificação curricular.

Tendo em vista as respostas dos alunos, a análise de fatores aponta, em relação ao que a escola é ou faz (Forma A), um conjunto de oito fatores: I – desenvolvimento afetivo/cognitivo; II – ocupação escolar; III – desenvolvimento cultural; IV –

participação; V – avaliação curricular; VI – envolvimento com a realidade; VII – desenvolvimento de habilidades; VIII – organização curricular. Em relação ao que a escola deve ser ou fazer (Forma B) surgem também oito fatores: I – modificação curricular; II – desenvolvimento afetivo/cognitivo; III – desenvolvimento cultural; IV – metodologia; V – lazer/valores; VI – participação; VII – organização curricular; e VIII – envolvimento com a realidade.

A análise dos dados relativos aos pais, considerando o que a escola é ou faz (Forma A), evidencia cinco fatores: I – desenvolvimento afetivo/cognitivo; II – participação/desenvolvimento cultural/envolvimento com a realidade; III – ocupação na escola; IV – avaliação curricular; V – participação/desenvolvimento de valores. Levando em conta o que a escola deve ser ou fazer (Forma B), a manifestação dos pais indica sete fatores: I – desenvolvimento afetivo/cognitivo; II – modificação curricular; III – desenvolvimento cultural; IV – lazer; V – envolvimento com a realidade; VI – organização curricular; e VII – participação. Verifica-se, portanto, haver acentuada similaridade entre os fatores destacados, em relação ao que a escola é ou faz e ao que a escola deve ser ou fazer, nos três grupos de participantes no estudo.

Com o propósito de comparar diferenças entre as médias dos grupos envolvidos, tendo em vista as variáveis em estudo, foi utilizada a análise de variância (ANOVA), tendo como referência os *factor scores* derivados da análise fatorial anterior.

Alguns dos resultados obtidos sugerem que: a) os professores da escola pública têm mais presente a problemática da organização curricular do que os da escola particular; b) os professores de Ciências, Comunicação e Expressão e Estudos Sociais valorizam mais a avaliação curricular e os de Ciências são os que mais valorizam a modificação curricular; c) os alunos da escola pública se preocupam mais com a partici-

pação, metodologia e envolvimento com a realidade, quando comparados com os da escola particular, que dão mais atenção à organização curricular; d) os alunos das 7ª e 8ª séries do 1º grau estão mais preocupados com a ocupação na escola e a organização curricular, enquanto os da 6ª série valorizam mais aspectos de participação; e) os alunos que já repetiram alguma série consideram mais a necessidade de envolvimento com a realidade; f) os alunos de maior faixa etária se preocupam mais com aspectos metodológicos do ensino; g) pais de alunos da escola particular atentam mais para aspectos relacionados à ocupação dos filhos na escola, participação estudantil e desenvolvimento de valores; h) os pais de alunos da escola pública preocupam-se mais com dimensões de avaliação curricular do que os da escola particular; i) os pais de meninos são os que dão mais atenção ao que se ensina, às condições de trabalho, à participação estudantil, ao desenvolvimento de valores e ao desenvolvimento cultural; j) os pais de alunos da escola pública mostram-se mais atentos aos aspectos de desenvolvimento cognitivo/afetivo que o grupo de pais de alunos da escola particular.

O conjunto de dados apresentados e analisados compõem-se no sentido de possibilitar a reflexão e a crítica sobre a escola atual, assim como a busca de formas de interferência no mecanismo escolar.

## CONFORMISMO DA SOCIALIZAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: UM ESTUDO DE COMPROMISSO SOCIAL DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Marilú Fontoura de Medeiros

Tese de doutorado defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/RS), em março de 1985

Orientadora: Thereza Penna Firme

O presente estudo representa o esforço de adentramento na Universidade, captan-

do os movimentos que a definem, ou não, como tal; envolvendo a sua criação e a busca perene e singular de atualização do seu próprio conceito. Nesse sentido, são examinados diversos componentes que configuram uma instituição universitária, onde se incluem o seu compromisso com a preservação, produção e disseminação do conhecimento; com a produção do saber no mais alto nível; com a distribuição mais equânime desse saber; com o encorajamento aos alunos; com a integração entre pares-profissionais; com a preservação, o respeito e a convivência com opiniões divergentes, dentro de um espírito democrático; enfim, com as necessidades de desenvolvimento do País.

Assim, cada Universidade encontra-se circunscrita ao seu tempo e às suas condições, embora desenvolva suas ações, alicerçada no ano passado, prevendo e refletindo sobre o futuro. É com esse ângulo de abordagem que se procurou melhor compreender uma universidade federal autárquica, localizada no sul do País, através da opinião de seus professores.

Num movimento dialético foram analisados os conceitos de conformismo e de socialização. Conformismo é enfatizado em seu contrário, na medida em que se detecta o quanto da ação do professor universitário representa contraponto entre o que é exigido de respeito às leis de conformismo e as ações mais carregadas de questionamentos, de mudanças de distribuição do próprio saber e do fazer. Socialização, por sua vez, é visualizada pela condição do professor em inserir-se na cultura ocupacional, evidenciando a integração com os valores existentes na Universidade e entre seus pares, a consciência ou a proposição de novos valores; o encorajamento para o desenvolvimento do ensino e da pesquisa entre professores e alunos, destacando as ênfases existentes; a visibilidade que é obtida pelos professores no seu fazer o ensino e pesquisa.

Da mesma forma, procurou-se compreender o processo de interação obtido entre estas variáveis — conformismo e socialização — com outras, tais como: área de conhecimento, sexo e titulação. Comparou-se, também, as respostas obtidas em relação à idade, anos de experiência no magistério universitário, publicações e categoria funcional, visualizando-as em suas contradições, sempre que elas se fizeram presentes, bem como procurando a unidade, a coerência nas afirmações, captando a relação mantida com o momento histórico que envolveu a pesquisa em todo o seu processamento.

Para o estudo das variáveis anteriormente apontadas decidiu-se por uma metodologia que contemplasse não somente a ordem quantitativa, que reduzem o fenômeno em sua estrutura mais dinâmica, mas que também não assumisse o discurso ingênuo que busca caracterizar o fenômeno em sua dimensão basicamente empírica.

Para o emprego desta metodologia, na sua dimensão mais quantitativa, foram utilizados os padrões da “Análise de Variância Fatorial”, através de um modelo  $3 \times 2 \times 2$ . Assim, as variáveis conformismo e socialização foram comparadas com área de conhecimento (áreas de ciências da saúde, de ciências exatas e de ciências humanas), sexo (masculino e feminino) e titulação (pós-graduados e graduados).

Grupamentos foram organizados com base nestas variáveis, obtendo-se três tipos de amostras: de 480 sujeitos, a população que respondeu ao questionário; de 260 sujeitos que completaram todos os itens do questionário; e outra de 72 sujeitos, emparelhados em todas as variáveis já assinaladas. O descarte para uma metodologia mais empírica obedeceu ao critério da busca de equiparação dos grupos, em função das respostas a todos os itens. Assim, foram computados os dados da amostra de 260 e de 72 sujeitos. Para uma análise mais

qualitativa, onde a leitura do texto e do próprio contexto eram fundamentais, utilizou-se a amostra real, os 480 sujeitos que responderam ao questionário da pesquisa.

Os resultados, sumários, da análise dos dados, circunscritos a estes mesmos dados em possibilidades e limitações, demonstraram que as respostas obtidas muitas vezes não coincidiam quando se fazia a junção entre as expressões mais numéricas e aquelas representantes, aparentemente informais, das percepções dos professores. Assim, o conformismo se mostrou mais presente nos homens, pós-graduados, da área de ciências da saúde; no entanto esta foi a área que mais críticas substanciais fez ao instrumento, bem como foi a que mais respondeu ao questionário e, conseqüentemente, mais se expôs.

No fator socialização, o efeito maior não se fez presente nas áreas de conhecimento, mas na variável titulação (pós-graduada). Observando-se outros resultados, quase que metade de todas as áreas está enquadrada como mais conformista aos padrões sociais, enquanto mais da metade apresenta altos índices de socialização. Com relação ao sexo, os indivíduos do sexo masculino apresentam maiores índices de conformismo, com ênfase para a área de ciências exatas; ao mesmo tempo que os indivíduos do sexo feminino mostram índices mais elevados de socialização.

No entanto, tendo presente que se está lidando com a categoria das conclusões possíveis circunscritas ao seu tempo e ao seu espaço, pode se perceber que a Universidade em estudo se mostra num processo de evolução, de transição, onde a contradição, o desequilíbrio — condições para a mudança — se fazem presentes, e os dados delineiam uma figura que, hoje, se configura como socializada em sua produção e difusão do ensino e da pesquisa, embora mais que medianamente conformada aos padrões estabelecidos pela autoridade.

## UMA PROPOSTA DE ATUAÇÃO DO ORIENTADOR EDUCACIONAL NA ESCOLA PÚBLICA

Selma Garrido Pimenta

Tese de doutorado defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), em março de 1985.

Orientadora: Bernardete Gatti

Esta tese foi elaborada com o objetivo de discutir em que e como o orientador educacional pode contribuir para a democratização do ensino. Para isso fez-se necessário examinar a prática concreta dos profissionais em cinco estados: Pernambuco, Rio de Janeiro, Minas, Rio Grande do Sul e São Paulo. A interpretação dessa prática teve como fio condutor a persistência da seletividade e da evasão na escola pública brasileira, evidenciando a não democratização desta.

O segundo objetivo foi sistematizar as funções que a escola tem cumprido ao longo da história em nosso País interpretada conforme as concepções tradicionais escolanovista, tecnicista e crítica da educação. Nesta última, privilegiou-se a pedagogia crítico-social dos conteúdos como referencial de análise para a proposta a que se chegou valorizando a escola, enquanto instância transmissora do saber como, para a emancipação das camadas populares, propõe-se que a escola se transforme internamente como condição para sua melhoria qualitativa. Nesta o orientador deverá atuar como um pedagogo que assessore o professor na sua função docente de ser o mediador entre os conteúdos culturalmente elaborados e os alunos das camadas populares com sua cultura, normalmente ignorada pela escola. A proposta a que se chegou resgata o fazer pedagógico do orientador acentuadamente quanto aos conteúdos, à metodologia, a avaliação e aos objetivos, colocando-o como um profissional a serviço da democratização do ensino.

## EDUCAÇÃO: CONTRADIÇÕES DO PENSAMENTO CRÍTICO NO BRASIL

Nicanor Palhares Sá

Tese de doutorado defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), em junho de 1985.

Orientador: Casemiro dos Reis Filho

Este ensaio tem como objeto o exame de algumas contradições relativas às três tendências do pensamento crítico educacional no Brasil. São objeto de análise as concepções: reprodutivista, pesquisa participante e o que se denominou aqui de alternativa crítica ou mudança dentro da ordem. Uma quarta posição é apresentada a título de comparação ao limite do que seria uma educação para uma mudança contra a ordem.

Cada tendência é examinada a partir de sua coerência teórica e política, com vistas a aquilatar o seu potencial de mudança. A mudança é entendida em dois sentidos: dentro dos limites da ordem e contra ela. Verificou-se que nas três concepções educacionais, embora críticas, suas ações circunscrevem-se nos limites da ordem, do jogo institucional e, portanto, sob o controle do Estado.

Ficou demonstrada a impossibilidade de realização dos significados fundamentais que compõem o seu conceito, qual seja, a de realizar o seu fim, explicitados nas expressões “educação revolucionária”, “educação subversiva”, “concepção dialética da educação”, na medida em que tal educação somente seria viável dentro de uma estratégia partidária que combinasse princípios educativos dentro e contra a ordem. Os limites de tais concepções estão postos principalmente nas novas formas de luta partidária, onde todos se proclamam partidos da ordem e, portanto, não revolucionários.

Contradições de ordem formal são também objeto de análise, evidenciando, de modo secundário mas não menos impor-

tante, o grau de incipiência do pensamento crítico educacional no Brasil.

As constatações deste trabalho, apesar de preliminares e não suficientemente abrangentes (sobretudo aqueles movimentos menos amplos), evidenciam que não se pode falar hoje, no Brasil, em um pensamento educacional especificamente revolucionário, mas tão-somente de contribuições parciais que podem levar a mudanças dentro e nos limites da atual ordem estabelecida.

## COMPREENSÃO DE MÃES DAS ORIENTAÇÕES MINISTRADAS EM UM PROGRAMA DE AUDIOLOGIA VOLTADO PARA A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DEFICIENTES AUDITIVAS

Maria Cecília Bevilacqua

Tese de doutorado defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), em junho de 1985.

Orientador: Joel Martins

A pesquisa descrita é o relato do trabalho realizado com duas crianças deficientes auditivas que freqüentavam o Programa de Audiologia Educacional da Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PAE – DERDIC – PUCSP).

Foram descritas 14 sessões do caso 1 (Mi.) e 17 sessões do caso 2 (Ro.). As sessões foram gravadas em fitas e transcritas *verbatim*. A partir da descrição e análise dessas sessões chegou-se a diversas temáticas e a uma construção do discurso da mãe que formaram a percepção que a mãe tem da deficiência auditiva.

A partir das crianças estudadas, conclui-se que existem vários níveis de aproveitamento dessas orientações. A “compreensão” depende da vivência inicial entre mãe e criança deficiente auditiva. Essa vivência permeou o trabalho realizado transformando-se em nuances perceptuais do fenômeno “compreensão”. Essa vivência foi iden-

tificada através de temáticas sendo elas: 1. não aceitação da deficiência auditiva, questionamento e ambigüidade; 2. como a deficiência auditiva é vista pela mãe; 3. ambigüidade em relação ao aparelho de amplificação sonora; 4. aparência da deficiência auditiva através do uso do aparelho de amplificação sonora; 5. dificuldades manifestas através da conduta da criança; 6. aspectos relacionados ao trabalho centrado da mãe; 7. desentendimento entre o casal; 8. deslocamento do problema para um contexto místico; 9. início da aceitação da deficiência auditiva; 10. a esperança surge a partir das novas conquistas da criança e fornece energia para a realização do trabalho.

A "compreensão" se deu de maneira explícita na apropriação do discurso terapêutico pelas mães e em sua maneira de lidar com seus filhos.

Cabe lembrar que o PAE-DERDIC-PUC oferece atendimento ao deficiente auditivo de zero a cinco anos, oriundo de famílias de nível sócio-econômico baixo. Para que este programa atenda aos seus objetivos é necessário que haja a produção de conhecimento na área em questão.

Assumindo esta necessidade, essa pesquisa foi estruturada. Surgiu então o problema em questão que é a "compreensão" das mães sobre as orientações ministradas na habilitação de deficientes auditivos oriundos de famílias de baixa renda.

Este estudo trará contribuições para a educação precoce do deficiente auditivo à medida que acrescentou informações a respeito da vivência inicial das mães dessas crianças.

### **O PSICÓLOGO ESCOLAR: UMA VISÃO CRÍTICA DE SUA ATUAÇÃO NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

Zuleide Teixeira M. de Oliveira

Dissertação de mestrado aprovada pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE), em janeiro de 1985.

Orientadora: Ester Maria de Magalhães Arantes

Examina a trajetória da prática do psicólogo escolar no Município do Rio de Janeiro vinculado à rede pública de ensino. Parte de alguns dados que têm caracterizado a história da psicologia escolar no Brasil com base em autores que fundamentam o conhecimento da dinâmica existente na instituição. Discute a inserção social do psicólogo na Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Rio de Janeiro e as linhas de ação que delimitam os objetivos a serem atingidos pela atuação do profissional a ela ligado. Busca detectar, através dos discursos oficiais (embasados na legislação que orienta sua prática), as respostas para as diferentes questões já suscitadas ou, até mesmo reformulá-las, permitindo novas indagações.

### **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: REPERCUSSÃO DA LEI 5692/71 NA REALIDADE ESCOLAR**

Therezinha de Jesus Balestrero

Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em fevereiro de 1985.

Orientadora: Kleide Márcia Barbosa Alves

Este estudo analisou o processo de avaliação da aprendizagem que se desenvolve nas escolas, buscando identificar a representação das propostas da Lei 5692/71, relativas à avaliação, na realidade escolar. A população constituiu-se dos professores das classes de 5ª a 8ª séries das escolas de 1º grau da rede de ensino oficial estadual do Município de Vitória-ES. O problema foi analisado tomando-se por base a concepção de avaliação apresentada pelos professores e diferentes aspectos da prática avaliativa. Os resultados indicaram que não existe uma predominância de concepção somativa ou formativa entre os professores. Os aspectos práticos relevaram que a escola se apropriou, de maneira fragmentária, dos elementos básicos que incorporaram a abordagem de avaliação sugerida no texto legal. Não se identifica, entretanto,

que a Lei 5692/71 pretendeu imprimir à avaliação da aprendizagem.

## **DO SILÊNCIO À PALAVRA (UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO)**

Elvira Eliza França

Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade Estadual de Campinas – (UNICAMP), em março de 1985.

Orientador: Augusto João Crema Novaski

“Do Silêncio à Palavra” é uma reflexão e uma proposta para o ensino da filosofia da educação e outras disciplinas humanísticas. Ela parte do princípio de que o domínio da linguagem falada e escrita é fundamental para a compreensão e o alargamento da visão crítica do mundo, seja esta social, política, educacional, etc. A proposta foi desencadeada a partir da percepção de atitudes silenciosas dos alunos em sala de aula, no curso de pedagogia da FIDENE – Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado, em Ijuí, RS, visando explicitar as causas do silêncio e solucionar os problemas pedagógico-filosóficos dele decorrentes. Partiu-se para um trabalho de leitura do contexto com trocas verbais de experiências, dramatizações e produção escrita de reflexões. O objetivo dessa proposta foi ultrapassar o problema da falta de participação dos alunos em aula, a sua aparente omissão, para levá-los à aquisição da palavra própria.

## **POSSEIROS E DESPOSSUÍDOS – A REEDUCAÇÃO DO HOMEM DO CAMPO EM NOVAS CONDIÇÕES DE TRABALHO**

Dimas Barreira Furtado

Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em março de 1985.

Orientador: Miguel González Arroyo

Na década de 70 começaram a chegar

ao Alto Jequitinhonha, em Minas Gerais, várias empresas reflorestadoras, ocupando grandes extensões de terras de chapadas. Empregaram muitos posseiros da região que ocupavam e ainda ocupam as grutas, terras mais baixas e úmidas, onde mantêm uma economia de subsistência e cuja maioria já tinha ido, por vários semestres, trabalhar como bóia-fria no sul. A dissertação discute e analisa a visão de mundo desses posseiros e sua evolução a partir do assalariamento. Destaca a importância do trabalho em grupo na empresa, ao contrário da posse onde ele trabalha ou trabalhava sozinho. O grupo e sobretudo as novas condições concretas de vida e de trabalho vão criando uma nova visão de mundo. Essa visão é resultado e ao mesmo tempo se contrapõe a duas outras: a) à antiga do grotreiro, pouco crítica, sem termos de comparação e referências no mundo, presa à natureza; b) à da empresa, à ética do capital, com todos os seus valores. O capital buscou sistematicamente educar o grotreiro na sua ética e erradicar a dele, grotreiro, formando um novo homem mais conveniente às necessidades da produção.

Nesse esforço pedagógico, utilizando simultaneamente ou alternadamente com o coercitivo, tem sido fundamental o papel das chefias e do feitor, içado do meio dos próprios trabalhadores. Hoje há um novo homem, diferente do grotreiro e do pretendido pelo capital, e há uma nova ética, de uma classe em formação.

## **A CRIANÇA DA FAVELA E SUA VISÃO DE MUNDO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O REPENSAR DA ESCOLA**

Lígia de Medeiros

Dissertação de mestrado aprovada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ)

Orientador: Osmar Fávero

A presente pesquisa pretendeu, através da crítica às várias interpretações que ex-

ploram o conceito de marginalidade social, revelar quais as representações que as crianças da favela tecem acerca de si mesmas, da escola, da família, da realidade que as cerca. Pretendeu captar também quais as suas brincadeiras, as formas de linguagem que utilizam, as relações com outros sujeitos sociais e sua moral. Frente a esse quadro, a escola se revela desvinculada das habilidades, experiências e conhecimentos que seus alunos possuem e desconhecadora do tipo de vida que levam. O caminho seguido é que o professor se desvista de sua postura de classe, e deixe de lado os preconceitos de sua classe originária que dificultam a relação professor-aluno.

### **A AFETIVIDADE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA E SUAS IMPLICAÇÕES NA CRIATIVIDADE DISCENTE**

Sônia Maria Miranda da Cunha  
Dissertação de mestrado aprovada pela  
Universidade Federal do Paraná (UFPR),  
em abril de 1985.  
Orientadora: Rejane de Medeiros Cervi

O presente estudo buscou estabelecer as relações existentes entre a criatividade discente em sua dimensão cognitiva, e a afetividade em sua dimensão de prática pedagógica vista como elemento estimulador do processo criativo.

Pretendeu-se explorar tais relações a partir de um ângulo de observação circunscrito à interação professor-aluno e, mais particularmente, aos produtos perceptivos de um sobre o outro.

Na primeira parte do estudo, desenvolveu-se uma análise, em termos conceituais, de modelos de aprendizagem que estivessem voltados para a integração dos campos cognitivo e afetivo. Foi necessário fundamentar a criatividade como processo cognitivo através de subsídios teóricos envolvendo conceituações de operações mentais.

A afetividade como prática pedagógica

foi analisada desde seus aspectos conceituais até condições predisponentes e possibilidades de interação envolvendo professor e aluno. Foram levantadas algumas características mínimas do professor que postula assumir a integração da cognição e da afetividade; essas características nortearam uma abordagem a nível de prática educativa, descrita na segunda parte do trabalho, enfocando a interação envolvendo professor e aluno. Essa abordagem prática foi realizada em cursos profissionalizantes do 2º grau, no Colégio Estadual do Paraná, em Curitiba, no 2º semestre de 1984.

A análise dos dados coletados demonstrou implicações profundas entre a percepção do professor sobre o aluno, a percepção do aluno sobre o professor e o desempenho discente. Os depoimentos dos alunos demonstraram claramente a impossibilidade de estabelecerem o raciocínio divergente, mais criativo, sob condições externas impositivas e exclusivamente diretivas; evidenciaram, igualmente, o entusiasmo em participar de atividades quando propostas em um clima de liberdade psicológica. Essas constatações levaram a algumas recomendações por parte do estudo, no sentido de uma revisão de valores envolvendo a prática docente, tanto a nível de treinamento quanto a nível de atuação de profissionais em educação, bem como dos respectivos instrumentos metodológicos.

### **EDUCAÇÃO AMBIENTAL – GARANTIA DE VIDA**

Dalva Regina dos Prazeres Gonçalves  
Dissertação de mestrado aprovada pela  
Universidade Federal Fluminense (UFF),  
em abril de 1985.  
Orientadora: Balina Bello de Lima

O presente estudo, após um diagnóstico da conscientização ecológica dos alunos da rede de ensino de 1º grau das escolas

particulares, estaduais e municipais, de Niterói, apresenta uma proposta didática com o objetivo de implementar a educação ambiental através da atividade prática do aluno. Procurou-se mostrar a problemática ambiental de hoje e através de uma fundamentação ecológica básica, buscou-se esclarecer o leitor sobre os ecossistemas naturais, seus componentes básicos, causas e conseqüências de seus atuais desequilíbrios e sua analogia com os ecossistemas artificiais — cidade.

O instrumento escolhido para a pesquisa foi a Escala de Atitude segundo a técnica de Likert, aplicada a 2.638 alunos de 1º grau de 32 escolas da rede de ensino de Niterói. Para os alunos de 1ª série optou-se pela técnica de entrevista, utilizando-se como roteiro a própria Escala de Atitudes utilizada para o segmento (de 1ª a 4ª série). A mesma técnica de entrevista com roteiro específico foi adotada para entrevistar os professores das turmas pesquisadas. Após a coleta de dados, utilizou-se o programa SPSS e, através de processamento de dados, foram obtidas todas as informações indispensáveis e necessárias ao diagnóstico do conteúdo ecológico internalizado pelo aluno, e sua resposta frente ao objeto psicológico — meio ambiente. Detectou-se baixa conscientização ecológica da clientela estudada, o que justificou a apresentação de uma proposta didática como terapia para o problema.

A referida proposta didática contém três fases ou etapas de trabalho:

1ª FASE — **Fundamentação teórica sobre Ecologia** subdividida em duas partes:

- a) treinamento e reciclagem de professores;
- b) teoria ecológica para alunos.

2ª FASE — **Diagnóstico** — cujo objetivo é exclusivamente diagnosticar as condições do meio ambiente.

3ª FASE — **Ação** — cujo objetivo é a execução prática de projetos ou sub-projetos e atividades, após a fase diagnóstica.

Espera-se que esta proposta seja o marco inicial dos trabalhos e das discussões sobre o tema, em Niterói, e que tudo se desenvolva a partir da criatividade de alunos e de professores interessados.

Algumas sugestões de integração comunidade-escola são também oferecidas, a partir da proposta didática.

### NECESSIDADES EDUCACIONAIS DAS COMUNIDADES DE PERIFERIA URBANA: IMPLICAÇÕES NAS POSIÇÕES CURRICULARES

Joana Paulin Romanowski  
Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), em abril de 1985.  
Orientadora: Heloisa Lück

O presente estudo objetivou analisar as necessidades educacionais da clientela escolar da periferia urbana e as implicações das mesmas com a proposição curricular levada a efeito pela escola localizada na periferia.

As questões norteadoras do estudo direcionam-se no sentido de identificar quais são as necessidades e expectativas da clientela urbana em relação ao processo educativo levado a efeito pela escola e que conteúdos dos currículos escolares coincidem com tais necessidades e expectativas.

Detectou-se no referencial bibliográfico que as necessidades educacionais destas comunidades relacionam-se com as necessidades sociais, econômicas, psicológicas e culturais, englobando conteúdos voltados ao desenvolvimento da linguagem, utilização dos meios de comunicação de massa, preparo para o trabalho, hábitos de conservação da saúde e higiene, atitudes e hábitos valorizados socialmente, aquisição do saber mais elaborado.

Quanto às necessidades e expectativas das comunidades de periferia urbana, investigou-se junto a 50 pais da Escola Municipal Albert Schweitzer, localizada na periferia de Curitiba, quais conteúdos são considerados importantes e necessários de serem aprendidos na escola. Dos resultados, depreendeu-se que o currículo escolar de 5ª a 8ª série deve enfatizar o "saber" e o "saber fazer", considerando os conteúdos voltados para o trabalho, os vinculados à vivência como linguagem, saúde e religião, não devendo deixar de abordar a socialização e os conteúdos direcionados ao domínio das ciências matemáticas, físicas e biológicas.

Em relação às expectativas dos pais quanto ao grau de escolaridade a ser atingido pelos filhos, ficou evidente a indicação do grau universitário, o que não vem se concretizando, pois grande parte dos alunos desistem durante o 1º grau ou não continua sua escolaridade após a conclusão do mesmo. Também evidenciou-se que a desistência é motivada, principalmente, por problemas de ordem financeira, sendo que a maioria deles trabalha, e mesmo a expectativa dos pais é de que os filhos ao completarem 18 anos trabalhem e estudem ao mesmo tempo.

Ainda verificou-se que os pais consideram a escola como um dos meios de melhoria de condição de vida, implicando, portanto, que a escola deve procurar aproximar-se da comunidade a que serve, buscando desenvolver na praxis um currículo direcionado às necessidades educacionais da clientela.

Desta forma, o currículo deve enfatizar conteúdos da vida diária contribuindo no desenvolvimento de comportamentos, hábitos e habilidades valorizados socialmente.

A utilização das experiências vivenciais permite a sistematização das mesmas ao mesmo tempo que se estabelecem relações com os conteúdos do "saber elaborado".

## **EDUCAÇÃO: CONSERVAÇÃO OU MUDANÇA: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA EDUCATIVA DO SISTEMA DE RÁDIO EDUCATIVO DA PARAÍBA – (SIREPA)**

Geovani Soares de Assis  
Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em setembro de 1984.  
Orientadora: Elena Viveros Jarry

Esta dissertação tem por objetivo analisar a proposta educativa do SIREPA (Sistema Rádio Educativo da Paraíba), na tentativa de verificar se sua atuação visa primeiramente a conservar ou a minar as estruturas sócio-econômicas da sociedade. Trata-se de uma pesquisa histórica, cujo suporte teórico consistiu em categorias gramscianas. Para análise da proposta educativa do SIREPA, utilizou-se a tipologia de programas educacionais de Brandão. Essa análise vinculou-se ao contexto sócio-político-econômico do Brasil a partir do Estado Novo a 1967 — ano da desativação do Programa. Enfim, a pesquisa permitiu constatar as fortes contradições existentes na proposta educativa do SIREPA.

## **A FUNÇÃO EDUCATIVA DO PARTIDO POLÍTICO: UM ESTUDO DA AÇÃO EDUCATIVA DO PT EM FORMOSA-GO**

Isabel Cristina Marinho de Assis  
Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em dezembro de 1984.  
Orientadora: Hélène Barros

O presente trabalho teve como objetivo analisar os aspectos educativos da ação de um partido político, tendo como exemplo a ação do Partido dos Trabalhadores na cidade de Formosa-Goiás, no período de agosto de 1981 a março de 1982.

Optou-se pela "Observação Participante" como método para a coleta de dados,

---

que foram analisados tendo como referencial as teorias de Antônio Gramsci e Paulo Freire sobre as funções político-pedagógicas de um partido político que se diz educador.

Concluiu-se que, apesar de algumas limitações, o PT demonstrou possuir boas possibilidades de desenvolver um trabalho verdadeiramente educador.

---

## Resenhas Críticas

CHEVÈNEMENT, Jean-Pierre. *Apprendre pour entreprendre*. Paris, Librairie Générale, 1985. 255p.

Com o título "Apprendre pour entreprendre", Jean-Pierre Chevènement, Ministro da Educação da França que substituiu o polêmico Alain Savary em julho de 1984, reuniu em livro os seus pronunciamentos sobre educação, desde que assumiu o Ministério até dezembro deste ano.

Compreendendo discursos, conferências, alocações, entrevistas, colóquios, cartas, estes pronunciamentos pretendem definir as bases e as diretrizes de uma nova política educacional. E o fazem com muita lucidez e espírito de decisão. Não se trata, portanto, de reflexões teóricas sobre temas pedagógicos, mas balizam tomadas de posição concretas e traçam orientações práticas sobre os problemas atuais da educação francesa. Não obstante a ausência de um desenvolvimento sistemático, carência perfeitamente explicável numa obra constituída de pronunciamentos determinados por ocasiões diversas, o livro revela uma profunda unidade de pensamento, uma linha coerente de ação e uma visão aguda e pragmática da realidade educacional do país.

Os princípios e as posições do novo Ministro têm provocado as reações mais desencontradas, perplexidades, críticas, louvores. Para alguns jornais parisienses de oposição, representam a nova reviravolta (*volte-face*) do governo socialista de Mitterrand. FIGARO, por exemplo, comentando a atuação do atual Ministro da Educação, escrevia em janeiro deste ano:

"Tudo se passa como se a esquerda quisesse aparecer, desde o reinício das aulas, sob as vestes do mais firme defensor dos valores educativos que ela havia, até então, procurado solapar com êxito." Os conservadores se regozijam com essa reviravolta que valoriza os conteúdos intelectuais da educação, preconiza a disciplina dos estudos e confere especial ênfase à instrução moral e cívica; os progressistas se interrogam apreensivos se tais propósitos não representam uma guinada retrógrada que atribui à escola funções e métodos de uma tradição pedagógica ultrapassada; o democratismo populista suspeita que o "elitismo republicano" calorosamente enaltecido por Chevènement, nada mais seja que elitismo puro e simples, incompatível com uma educação igualitária e popular; os humanistas indagam se a preocupação com a eficiência intelectual e a formação tecnológica bem como o entrosamento da escola com a economia não significam a imolação dos mais autênticos valores humanos da educação nos altares de uma tecnocracia disfarçada. Tecnocracia estigmatizada pela crítica socialista à política educacional do governo anterior.

Quais são esses princípios e valores que norteiam a política educacional do novo Ministro da Educação da França, motivo de tantas apreensões e entusiasmos? Na breve introdução (um *avant-propos*) especialmente escrita para essa coletânea de seus pronunciamentos, Chevènement define com precisão os três objetivos fundamentais de sua política educativa.

Primeiramente, elevar o nível de formação geral de todos os jovens franceses. "Sem uma sólida formação de base, não há

formação profissional. Sem uma sólida formação de base não há conversão possível no curso da vida profissional”, sentença o Ministro. Aperfeiçoar a aquisição dos saberes fundamentais, desenvolver o cultivo da inteligência é uma tônica da nova política escolar. Chevènement está firmemente convencido de que “numa época em que a ciência atinge todos os aspectos da vida humana, nada é mais decisivo do que a conquista do saber.” E para ilustrar o culto do saber intelectual, principalmente do saber científico, cita uma frase de Victor Hugo: “Saber é um viático.”

A segunda orientação de sua política visa adaptar o ensino técnico e profissional às necessidades da nação. Nesse sentido, propõe-se a modernizar e valorizar o ensino técnico, abrindo vias de comunicação com o ensino geral, integrando cultura geral e cultura técnica. E para tanto, pretende introduzir o ensino tecnológico em todos os colégios, promover a articulação entre a escola e a empresa. Mas, adverte o Ministro, é preciso ter coragem de suprimir os ramos do ensino técnico sem mercado de trabalho, ao mesmo tempo que se deve incentivar a formação para as profissões técnicas em expansão e para as tecnologias do futuro.

Essa preocupação com a ciência e a tecnologia decorre da necessidade de colocar a França em nível científico e técnico tal que possa enfrentar uma competição internacional impiedosa no campo da indústria em face do que Chevènement denomina a “ascendência do condomínio tecnológico nipo-americano.” Para ele, as nações que não forem capazes de tirar proveito dos ganhos da produtividade considerável que encerra a difusão das novas tecnologias estão condenadas a submergir na decadência.

A terceira orientação básica da nova política educacional consiste em devolver à escola sua missão de formar o cidadão para a vida democrática e que, segundo o Ministro, é a tarefa específica da educação moral e cívica. Sem temer a pecha de re-

trôgrado, como ele mesmo afirmou numa de suas muitas entrevistas, evoca o nome de Jules Ferry, um dos ideólogos e organizadores da educação da III República e autor da lei que instituiu a obrigatoriedade da instrução moral e cívica em 1882. Naquela época e no regime republicano novamente instaurado, a educação nacional, baseada no laicismo, deveria inculcar nos jovens os valores fundamentais então admitidos por todos e, muitas vezes, próximos a moral cristã. A honestidade, o patriotismo, o gosto do trabalho eram valores enaltecidos no ensino primário. Valorizando obras e cursos específicos, a instrução cívica era considerada da maior importância, ao ponto de que seus temas inspiravam igualmente outras matérias.

Instituída em 1882, a instrução moral e cívica na França entrou em declínio depois da segunda guerra mundial e, desde 1977, praticamente desapareceu das escolas. A reforma René Haby, de 1975, já não mencionava mais a instrução cívica como disciplina autônoma. Poderia dizer-se que, em certo sentido, toda educação autêntica é cívica, na medida em que um de seus fins essenciais há de formar o indivíduo para integrar-se responsabilmente em sua *civitas*. Chevènement não crê que a formação cívica possa resultar da ação global e indiferenciada da escola. Para ele, a cultura científica e técnica e nem mesmo a cultura humanística não são suficientes para conferir o senso do bem coletivo, formar o cidadão responsável consciente de seus direitos e deveres. Somente a educação cívica poderá suprir essa lacuna. “A educação cívica é um dever da República porque a República tem necessidade de cidadãos” (p.227), afirma enfaticamente. E acrescenta: “Todos os ensinamentos contribuem para a formação do cidadão. Todos contribuem para a formação do espírito crítico, da liberdade, da responsabilidade e do respeito aos outros. Mas é necessário que a educação cívica tenha seus programas próprios e seus horários reservados.”(p.233)

E, desde logo, o Ministro decretou a obrigatoriedade da instrução moral e cívica nas escolas primárias à razão de uma hora semanal e programou sua implantação progressiva, a partir de 1986, nos colégios, nos liceus de ensino técnico e nos liceus tradicionais, estabelecimentos que constituem a nata do ensino secundário francês.

A preocupação maior da política educacional do Ministro Chevènement, o *leitmotiv* de seus pronunciamentos, é, sem dúvida, assegurar a qualidade e a eficiência da educação em todos os níveis de ensino, da escola à universidade. Educação de boa qualidade para todos, real igualdade de oportunidades educacionais, sem distinção de classes, bem como formação de quadros altamente qualificados, exigência imperiosa das modernas sociedades industriais, democratização do ensino e "elitismo republicano", esse é o grande desafio de toda sua política educacional.

Uma de suas prioridades essenciais é a escola elementar, a base de todo edifício, onde tudo começa em educação escolar. Mas entende que não se deve tudo exigir da escola. Ela não é responsável por todo o destino das crianças e jovens que lhe são confiados. É responsável, antes de tudo, por sua instrução. Ao contrário de certas pedagogias e de certos educadores que pretendem dissociar e, até mesmo opor, educação e instrução, o Ministro adota uma concepção do que chamaríamos instrução educativa, para remontar ao velho Herbart. O grande educador e filósofo alemão dizia não conhecer uma educação que não instrua, nem uma instrução que não eduque.

Chevènement se recusa a ver na escola elementar uma espécie de agência de ajustamento social do educando ou simples lugar de recreação das crianças. Quer uma escola capaz de "fornecer aos alunos os conhecimentos de base, a leitura, a escrita, a gramática, a ortografia, noções de história e de geografia, em particular da França". E para isso entende que não se pode prescindir de uma disciplina de estudos:

"Nenhuma aprendizagem vai sem esforço nem motivação. É preciso o amor do conhecimento e também a sanção do bom trabalho, o respeito da competência e da autoridade do mestre." E tendo diante dos olhos a estatística escolar segundo a qual 20% dos alunos, na França, que saem do primário, mal sabem ou não sabem mesmo ler, exorta os mestres do primário a desenvolver uma pedagogia eficaz da leitura: "É necessário ensinar a ler às crianças com uma facilidade absoluta, de tal sorte que não possam mais esquecer na vida. Saber ler verdadeiramente sem hesitação, como lemos vocês e eu, é a chave de tudo."

No ápice do sistema escolar, seu propósito é fazer das universidades, "cada uma em seu domínio, pólos de excelência mundialmente conhecidos pela quantidade de suas pesquisas, o valor de seu ensino e sua capacidade de formação nos setores da cultura e da tecnologia." É a tarefa de preparar elites, ou o que ele denomina "elitismo republicano". Elitismo que, em sua opinião, é uma exigência profundamente democrática. Chevènement não vê contradição entre socialismo e elites, entendidas no que chamaríamos sentido funcional, entre educação democrática e níveis de excelência. O que importa é assegurar a todos as oportunidades e os meios de subir na escada escolar e realizar suas potencialidades. E isso dependerá da capacidade do sistema de assegurar "a seleção dos melhores, pela promoção de todos," segundo a bela fórmula de Langevin, tão do agrado do Ministro.

Nesse particular, Chevènement está em boa companhia. O professor Mikhail Lavrentiev, Vice-Presidente da Academia de Ciências da URSS, também não enxergava qualquer contradição entre socialismo e elites, em artigo publicado em 1975 na revista "Perspectives", da Unesco. Ao responder às críticas de um professor alemão, para o qual era cometer "pecado contra o espírito democrático" a existência de ins-

tuições na União Soviética deliberadamente destinadas a formar elites do mais alto nível intelectual, escrevia: "Mas onde está o pecado? A elite, como todos sabem, é uma camada à parte da sociedade. Estou profundamente convencido de que toda a sociedade, seja de classe ou sem classe, tem forçosamente sua "elite", não eleita, mas constituída pelas pessoas mais inteligentes, mais dotadas, que assumem os negócios, as tarefas, os problemas mais difíceis e mais complexos."

Como era de se esperar, os pronunciamentos do Ministro foram alvo de muitas críticas de procedências diferentes. Em carta dirigida ao Secretário Geral da C.F.D.T. teve oportunidade de rebater algumas dessas críticas. "Quando sublinho a importância da leitura, isso não deveria vos dar 'frio nas costas', e se refere à estatística por nós já mencionada. É pergunta: "Desde quando seria 'elitista' acentuar a necessidade, para todos os alunos, de dominar as linguagens fundamentais? Desde quando a ênfase no saber seria a marca de uma concepção conservadora? É ser conservador preferir a luz à obscuridade? Em que a política que adotei é uma 'concepção redutora e finalmente elitista das missões da escola'?" O Ministro insiste em que a ênfase na formação de base para todas as crianças, a reforma dos colégios, o esforço acrescido de formação dos mestres, a revalorização do ensino técnico, o desenvolvimento dos segundos ciclos secundários e dos ensinos superiores, todas essas ações concorrem para uma política democrática que visa ao mesmo tempo à promoção de todos e à seleção dos melhores.

Noutra ocasião, o Ministro não teme ser argüido de conservador: "Alguns acreditarão encontrar nos meus propósitos uma tonalidade antiga, mesmo conservadora. Pois bem, não esconderei, sou o conservador dos valores da escola, dos valores que fizeram a força da escola pública:

o gosto do conhecimento, a curiosidade intelectual, o esforço e o trabalho para aprender, para formar seu julgamento e para cultivar o espírito crítico."

Não seria possível, nos limites de uma resenha, abordar em todos os seus aspectos um livro de interesse palpitante e rico em idéias e sugestões. Certamente os propósitos do Ministro podem ser criticados de pontos de vista diversos, em especial pelas pedagogias não diretivas e populistas. Mas Chevènement não está interessado nas querelas que opõem entre si as antigas e novas pedagogias. Segundo ele mesmo diz: "É chegada a hora de sínteses positivas. Para mim uma só coisa conta: os resultados." Esse tom decididamente pragmático e o cuidado pela eficácia do ensino a muitos parecerá o sinal de mentalidade tecnocrática. Note-se que, apesar de ser socialista convicto, o Ministro é formado pela famosa Escola Nacional de Administração (um enarca, portanto) e vem, sucessivamente, do Ministério da Pesquisa e Tecnologia e do Ministério da Indústria. Não é de admirar, pois, o seu afã de rendimento e eficiência na educação. Indiscutivelmente, o Ministro, em suas concepções e seus métodos, não deu a ênfase desejada no sentido humanístico da educação.

Mas, considerados outros aspectos, diríamos que, no fundo, os pronunciamentos do Ministro Chevènement revelam uma pedagogia do bom senso, penetrada de racionalidade cartesiana. E, nos dias que correm, aplicar o bom senso em educação significa assumir posições insólitas e originais. Em todo caso inteligentes. E, no momento em que buscamos novos remédios para sanar a crônica ineficiência de nossa educação, a leitura desse livro nos parece altamente estimulante e proveitosa.

Newton Supcira  
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)  
e Fundação Getúlio Vargas (FGV)

**WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Educar para transformar – educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base. Petrópolis, Vozes, 1984. 525p.**

**Educar para Transformar** reconstitui um momento e uma prática vivida intensamente por Luiz Eduardo W. Wanderley na década de sessenta. Seu ponto de referência é o Movimento de Educação de Base (MEB), realizado pela Igreja Católica do Brasil, no período 1961–1965, dirigido às populações das regiões mais subdesenvolvidas do País (Norte, Nordeste e Centro-Oeste).

Na primeira parte do seu trabalho, Wanderley contextualiza o MEB através de uma visão da totalidade da realidade brasileira. Dentro desta perspectiva analisa não só os motivos que fizeram com que a Igreja e o Governo Federal optassem pelo convênio que criou (Decreto nº 50.370, de 21/03/1961), mas também apresenta as relações do MEB com a Igreja Católica e com outros movimentos de cultura e educação de base. Na segunda, o autor trabalha a concepção de educação de base formulada pelo MEB nos documentos oficiais, através dos seus temas básicos: conscientização, politização, animação popular, desenvolvimento de comunidade e sindicalismo rural (educação sindicalista e ação sindical). Na terceira, analisa os temas que mais apareceram nos textos e discussões do MEB, como cultura e cultura popular, pessoa e povo. Na quarta e última parte ele traça o perfil dos quadros do MEB, obtido através de entrevistas, estudos já realizados com esta intenção e indicações obtidas em documentos.

O MEB que Wanderley nos apresenta não é coeso e homogêneo, apesar do mínimo de consenso interno que certas diretrizes e práticas ganhavam e que o faziam avançar. Pelo contrário, o MEB aparece

matizado pela assincronia das equipes, pela heterogeneidade das posturas dos seus intelectuais, e atualizado pelo ritmo da própria conjuntura. Sua hipótese central é a de que os agentes, o conteúdo programático, as práticas e o sentido da ação do MEB constituíram-se na negação de elementos estruturais e conjunturais básicos da realidade brasileira na década de sessenta. Sua tese é a de que o MEB, ao lado de outros movimentos de alfabetização e cultura popular no período, produziu a aceleração do “ideológico” sem uma correspondência orgânica com as demais estruturas da realidade.

O esforço de argumentação do autor na direção anteriormente indicada está apoiado sobre transcrição de farto material coletado das publicações principais da equipe nacional e das produzidas pelas equipes de Pernambuco e Rio Grande do Norte, que fornecem subsídios concretos à interpretação construída. São incluídos, ainda, na seção Anexos, ao lado do texto de leitura *Viver é Lutar* e de uma introdução teórica com que a equipe nacional procurava explicar o conjunto didático *Viver é Lutar*, outros documentos de relevância para o estudo do tema em questão.

Lí com grande interesse **Educar para Transformar** buscando nele esclarecimentos mais precisos sobre as práticas educativas do período imediatamente anterior a 64. Na época em que o MEB foi criado eu tinha dez anos de idade. Como muitos leitores de minha geração, não participei diretamente do intenso movimento de mobilização popular do início dos anos sessenta, sem contar que nos anos seguintes a censura produziu uma falta de memória cuja recuperação fazemos lentamente e às custas de grandes esforços pessoais em termos de estudo e pesquisa. É fundamental, portanto, que os protagonistas daquele momento histórico deem o seu depoimento. Queremos ouvi-los.

O livro de Wanderley abre caminho pa-

ra a compreensão do ator na história, tomando partido, correndo riscos, rejeitando e aceitando propostas de enfrentamento da realidade. A prática da conjuntura o obriga a testar-se. Mais que isso: força-o a transformar-se.

Logo de início, o autor se apresenta como alguém que viveu o fascínio histórico da elaboração de um projeto global alternativo de mudança social para o Brasil, como alguém que viveu a aventura e desventura de ser cristão e estar engajado numa prática educativa repleta de contradições. Este processo apaixonante e apaixonado leva-o a perceber, como participante das atividades de sindicalização rural do MEB, a complexidade da integração entre a racionalidade educativa intencionada e a racionalidade da luta política. Wanderley sofreu na carne os conflitos entre a definição do MEB pela educação sindicalista e a força da realidade vivenciada que o impulsionava, junto com outros companheiros, para uma ação sindical mais incisiva e direta.

Desta experiência extraiu lições. A mais importante delas foi, ao meu ver, a apreensão da tensão constante entre o determinismo histórico e o voluntarismo. Enquanto cientista social ele se focaliza como ator (e suas possibilidades de escolha) dentro do processo histórico (e seus graus de condicionamento), sem a rigidez tão comum em trabalhos que se propõem a reconstituir práticas educativas produzidas na sociedade brasileira. Ele tem a habilidade de desdobrar para os leitores os feixes de alternativas criadas através das pressões diversificadas que se exerciam no embate entre os agentes do MEB e os proprietários agrários, o clero conservador, os donos das rádios, os políticos, os grupos de direita e de esquerda.

A trajetória do MEB, que evolui de um movimento "paroquial", confessional, para a secularização e a criação de conflitos, se cruza com sua própria luta cotidiana,

na qual amadurece a produção de um saber político.

Diria que sua pesquisa está entremeada de uma espécie de mágoa e de dívida (Quem não exorciza seus fantasmas quando escreve?). Mágoa, pelo esquecimento e minimização que o trabalho do MEB sofreu por parte de setores acadêmicos e políticos. Estes o viam como "um trabalho de igreja". Ainda, pelo preconceito do qual o processo sindicalizador, "primo pobre" do MEB, era alvo dentro do próprio Movimento. Dívida, pela necessidade de registrar uma prática que, em alguns aspectos, segundo o autor, teria avançado além da proposta teórica.

Ao enfrentar a discussão do papel político e social da Igreja, suas relações com o Estado e a sociedade civil, salienta questões atuais que, de uma ou de outra maneira, já haviam sido colocadas pelo MEB, como por exemplo: qual o projeto social alternativo conveniente para a sociedade brasileira? O que é mais válido: fortalecer o movimento popular ou atuar nos partidos políticos? Como compatibilizar atividades pastorais e internas da Igreja com a militância política nos sindicatos e partidos? A quem caberá a hegemonia no processo de mudança e como conseguiu-la numa unidade do movimento popular que mantenha a diversidade dos grupos e movimentos populares?

Para o autor, os novos tempos da Igreja pós-64, quando ela multiplica sua atuação e ganha força popular através das atividades de pastoral realizadas pelos cristãos nas comunidades eclesiais de base, não conta com um movimento educativo do alcance do MEB. Como ele mesmo afirma "são novos tempos, novos instrumentos, mas se sente a necessidade de algo similar. Por que não aproveitar da experiência valiosa engendrada por 'aquele' MEB?"

Wanderley levanta, ainda, alguns indicadores que lhe permitem avaliar o MEB. Dois pontos importantes dentro da sua argumentação são os seguintes: apesar da

Igreja ter tido um discurso forte na primeira metade dos anos sessenta não conseguiu apontar caminhos eficazes no campo da política e, em consequência, o MEB teria gerado ações políticas e transformadoras de pouca monta que não foram absorvidas por um projeto político global. O Movimento não teria sido também populista, pelo menos no que diz respeito aos seus objetivos explícitos e ao seu discurso. Na prática, afirma: "no geral isto foi verdade, mas com ressalvas." O Movimento teria oscilado entre uma postura mais paternalista e menos democrática, uma certa mitificação do povo e uma espécie de fecundação mútua, na qual cada parte contribuiria com seus elementos específicos, sendo aqui clara, para os quadros do MEB, a necessidade de uma organização mais ampla de natureza política.

Considererei bastante polêmico o diálogo que o autor estabelece com outros cientistas sociais para resguardar a imagem do MEB como um movimento não manipulador dos movimentos populares. Se de um lado o processo de decantação da atuação do MEB, referido anteriormente através das três posturas citadas, responde às críticas da esquerda em geral, ele não esclarece, suficientemente, quais setores ou grupos dentro do MEB as assumiram e o peso e a influência destes mesmos grupos dentro do próprio Movimento.

É possível, no entanto, perceber que as atividades de sindicalização rural tendiam, na visão do autor, para a terceira postura, já mencionada. A aceleração do seu processo colocou em xeque, dentro do Movimento, o esforço não manipulador e as técnicas não diretivas.

De fato não me senti suficientemente convencida com relação à não diretividade enquanto técnica pedagógica. Parece-me que o ato educativo, sendo intencional (e o autor não nega isso), é forçosamente diretivo, embora não necessariamente autoritário. Pela leitura do texto é possível deduzir que a diretividade esteve presente

na prática do MEB, através das investigações militantes, da valorização da cultura popular, da defesa de um catolicismo renovado em detrimento da religiosidade própria do mundo rural e até pela dificuldade em lidar com a diferenciação presente nas classes operárias e camponesas.

A dimensão da não diretividade mostra sua fragilidade pelo próprio fato de não se ter trabalhado com firmeza, dentro do MEB, a assimetria da relação pedagógica. O esforço por suprimi-la impediu que os agentes das equipes e das comunidades a encarassem de frente. Neste sentido, os maiores avanços ocorreram dentro das atividades sindicais, que penetraram em cheio no coração das disputas políticas entre setores cristãos e não cristãos pela condução do movimento de mobilização popular. Aliás, esta competição pela liderança é apresentada de uma maneira bastante lúcida e, ao meu ver, constitui um dos momentos ricos da análise.

**Educar para Transformar** é leitura obrigatória para os educadores. Tanto para aqueles que reviverão momentos marcantes em suas vidas, quanto para os que, embora sem tê-los vivido, tentam refletir a própria prática e buscar na reconstituição séria dos movimentos de cultura e educação populares fontes para situar com maior rigor os problemas reais da educação e da sociedade brasileira.

Clarice Nunes  
Faculdades Integradas Benett e  
Pontifícia Universidade Católica  
do Rio de Janeiro (PUC/RJ)

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo, Cortez, 1985. 108p.

Nas últimas duas décadas, têm surgido importantes críticas à pesquisa "tradicional", "convencional", ou "acadêmica", particularmente pelo seu caráter unilateral, dominador e legitimador do *status quo*.

Ditas críticas foram acompanhadas pelo desenvolvimento de formas alternativas de pesquisa com rótulos variados: pesquisa participante, pesquisa-ação, pesquisa militante, etc. Todas têm em comum a procura de processos de investigação comprometidos com transformações sociais.

Já temos uma vasta bibliografia de relatos de pesquisa participante ou pesquisa-ação. Mas, faltava um trabalho destinado a analisar a metodologia dessa pesquisa alternativa.

Metodologia da Pesquisa-Ação é mais uma contribuição de Michel Thiollent, para avançar numa melhor compreensão da pesquisa e da ação. Como diz o próprio autor, o objetivo deste livro "... consiste em apresentar e discutir vários temas relacionados com a metodologia da pesquisa social, dando particular destaque à pesquisa-ação, enquanto linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação" (p.7).

Na introdução (p.7-11), Thiollent oferece uma caracterização geral da pesquisa-ação, distinguindo-a da pesquisa participante. A primeira "... além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante" (p.7). Mas, ambas buscam alternativas à pesquisa convencional.

O autor enfoca diversos temas agrupados em três capítulos: 1. Estratégia de conhecimento; 2. Concepção e organização da pesquisa; e 3. Áreas de aplicação.

No capítulo 1 (p.13-46) apresentam-se temas gerais da "estratégia de conhecimento própria à orientação metodológica de pesquisa-ação" (p.13): definições e objetivos, exigências científicas, papel da metodologia, concepção das hipóteses e outros. Define pesquisa-ação como "... um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associa-

ção com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participante" (p.13-14). Do ponto de vista científico, "a pesquisa-ação é uma proposta metodológica e técnica que oferece subsídios para organizar a pesquisa social aplicada sem os excessos da postura convencional ao nível da observação, processamento de dados, experimentação, etc. Com ela, se introduz uma maior flexibilidade na concepção e na aplicação dos meios de investigação concreta" (p.24).

Assim, para Michel Thiollent, características fundamentais da pesquisa-ação são: a participação das pessoas implicadas nos problemas pesquisados e uma ação destinada a resolver o problema em questão. Essa ação seria a que distingue a dita pesquisa de pesquisa participante. Considero de extrema importância a ênfase colocada na participação das pessoas na pesquisa, não como "objetos" de estudo, mas como elementos ativos do processo de investigação. Logicamente, essa postura tem consequências para a organização e realização da pesquisa e determina diferenças fundamentais com a pesquisa "tradicional" ou "convencional". Não existe a relação sujeito-objeto de pesquisa: tanto pesquisadores quanto "usuários" são sujeitos ativos de um processo; a formulação do problema, objetivos, possíveis hipóteses, coleta de dados, etc. são discutidos e analisados pelo grupo como um todo. O papel dos pesquisadores se refere basicamente a preservar o caráter científico da pesquisa (análise sistemática e crítica da realidade), portanto, o autor considera que a metodologia tem um importante papel a desempenhar.

Após uma discussão pouco aprofundada das possíveis diferenças entre metodologia e método (p.24-27), Thiollent identifica este último como um conjunto de regras que orientam o processo de pesquisa e resume a pesquisa-ação como "uma

estratégia metodológica da pesquisa social" na qual há uma ampla interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; dessa interação surgem os problemas a serem pesquisados; o objeto da pesquisa é a situação e os problemas encontrados; o objetivo consiste em resolver ou esclarecer esses problemas; há um acompanhamento permanente de toda a atividade dos atores da situação; e, a pesquisa não se limita apenas a uma ação, mas pretende aumentar o conhecimento de todas as pessoas envolvidas no processo (p.11).

A definição da pesquisa-ação como uma "estratégia metodológica" gera diversos problemas que podem prejudicar o avanço da pesquisa alternativa. Devemos lembrar que as críticas à pesquisa convencional se dão particularmente no campo epistemológico do empirismo e positivismo nas Ciências Sociais. Logicamente, os supostos epistemológicos influem nos supostos metodológicos. Quando Thiollent enfatiza os aspectos metodológicos da pesquisa-ação não ficam claros os supostos epistemológicos da dita pesquisa. Isto pode levar a confusão.

Em geral, o empirismo e o positivismo aplicado às Ciências Sociais refletem uma visão atomista do homem e da sociedade. Em outras palavras, o elemento mais importante de um sistema social é o indivíduo, sendo preciso conhecer as suas opiniões, atitudes, costumes, etc. A totalidade se resume à soma das individualidades. O exemplo mais claro desse critério é a teoria da amostragem aplicada às ciências humanas. Em geral, uma amostra deve ser representativa de uma população ou universo. Como se trabalha com amostras? Geralmente se aplicam questionários a 50 ou mais pessoas, que incluem diversas perguntas relacionadas ao problema pesquisado. Após coletar e codificar os dados, analisa-se a informação, somando as opiniões de cada respondente e considerando-as como opiniões do grupo. Este é um pressu-

posto epistemológico não aceito pelos cientistas sociais que trabalham com pesquisa alternativa: o importante é o conhecimento coletivo, a ação, reação e opinião do grupo ante uma situação determinada. Portanto, toda amostragem que se baseia em princípios de individualidade não se adequa à pesquisa alternativa, seja ação, participante, etc. Isto não está claro na análise de Thiollent, particularmente quando trata de amostragem na pesquisa-ação (p.60-3), parece propor como amostra mais adequada a amostra intencional.

Um outro pressuposto epistemológico do empirismo e positivismo que se reflete na pesquisa convencional é o "aparencialismo" (segundo o conceito de Jacobo Waiselfiz), pelo qual se limita a capacidade de conhecer a aparência imediata dos fenômenos, em uma perspectiva deliberadamente externa e coisificada. Ao limitar a análise ao nível imediato da realidade e às formas de apresentação dos fenômenos, o âmbito da problemática a ser pesquisado fica limitado ao dado empírico, enfatizando-se o império das técnicas de medição, levantamento e análise de dados. Mas, essa aparência, por ser um modo imediato de manifestações de um processo histórico, é um ocultamento do real. Esta é a crítica fundamental da pesquisa alternativa ao uso de questionário, métodos quantitativos, etc., o que tampouco está claro na análise que Thiollent faz, particularmente, no capítulo II (p.47-72), da **Concepção e organização da pesquisa**.

Assim, a ausência de uma análise dos supostos teóricos da pesquisa alternativa leva o autor do livro a certas confusões, como as já mencionadas, que se refletem ao longo de toda a sua apresentação.

Devemos lembrar que os cientistas sociais da América Latina, como produto de alguns sucessos e muitos fracassos e repressões aos movimentos populares da década de 60, começaram a tomar consciência das limitações e abusos dos modos "convencionais" de perceber, tratar e reconstruir

a realidade social. Isto leva ao questionamento político do trabalho do cientista social; ao questionamento epistemológico, teórico e metodológico de conceber a ciência e pesquisa; e à proposta de alternativas de entendimento da realidade social e dos processos de mudança.

Portanto, a pesquisa alternativa, incluindo a pesquisa-ação, não se define apenas por uma metodologia participativa associada com uma ação. É uma outra concepção de ciência, com supostos teóricos e epistemológicos críticos que evidentemente levam a uma determinada metodologia de pesquisa que procura contribuir à transformação social.

No capítulo II, o autor do livro apresenta aspectos muito importantes que caracterizam a pesquisa-ação. Seguindo, aproximadamente, as fases da pesquisa convencional — escolha do tema, fundamentação do problema, hipóteses, coleta de dados e análise da informação — apresenta-se claramente a forma participativa que devem ter essas etapas. Particularmente interessante é o papel do seminário (p.58-60) que visa examinar, discutir, e tomar decisões acerca do processo de investigação. Dito seminário é uma instância fundamental da pesquisa participativa, pois reúne pesquisadores e interessados para discutir as diretrizes da investigação e da ação que serão submetidas à aprovação e testadas na prática dos atores considerados. O papel dos pesquisadores consiste em colocar à disposição dos participantes os conhecimentos teóricos e práticos para facilitar a discussão; elaborar atos e relatórios de síntese; discutir as modalidades de ação; e, participar, numa reflexão global, dos resultados do quadro das Ciências Sociais (p.59).

Um outro aspecto importante da pesquisa alternativa se refere ao retorno da informação aos interessados. Muito tem-se criticado a pesquisa convencional pelo destino dos relatórios e a ausência de retorno das informações coletadas e analisadas.

Michel Thiollent insiste no retorno do trabalho realizado em dois níveis: um, aos setores interessados, o que poderá gerar reações e contribuir para a dinâmica da tomada de consciência; outro, à comunidade científica, aproveitando seminários, encontros, etc., que permitam discutir o processo e os resultados alcançados.

No capítulo III (p.73-95), apresentam-se diversas áreas de aplicação da pesquisa-ação: educação, comunicação social, serviço social, organização, tecnologia e práticas políticas e sindicais para as quais se descrevem algumas tendências existentes e possibilidades futuras. O autor constatou que as perspectivas ideológicas e políticas das propostas de pesquisa-ação são diversas, existindo uma grande variedade de objetivos e níveis de orientação crítica.

À guisa de conclusão, Thiollent formula alguns comentários adicionais relacionados ao desenvolvimento da pesquisa-ação, enfatizando o caráter coletivo do processo de investigação, o papel ativo de pesquisadores e interessados e a necessidade de manter dita pesquisa no âmbito do conhecimento científico. Considero de extrema importância esses comentários, particularmente o espírito científico da pesquisa alternativa. Deve-se insistir na aplicação do método científico, procurando modificar o significado de conceitos tais como neutralidade, objetividade, generalização e representatividade, para reafirmarmos uma nova conceituação de ciência.

Em resumo, o livro de Michel Thiollent é uma contribuição que avança para um melhor entendimento da pesquisa-ação. Como ele afirma: "Ainda faltam muitos aspectos para podermos alcançar uma visão completa do processo de investigação e ação" (p.103).

Insisto na necessidade de não considerar dita pesquisa apenas uma estratégia metodológica. Como já coloquei, é uma semente de uma nova ciência.

Roberto Jarry Richardson  
Centro de Educação da  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

FISHER, Rosa Maria Bueno. *O mito na sala de jantar*; discurso infanto-juvenil sobre televisão. Porto Alegre, Movimento, 1984. 131p. (Coleção Ensaios, 31)

"Assim, há várias formas de compreender o fenômeno. Nosso objetivo é oferecer mais uma hipótese de investigação do meio de comunicação TV na sua relação com o espectador: no caso, o espectador infanto-juvenil. Partimos da idéia de que é dialética a relação entre o público e o emissor e que, portanto, o fenômeno é atingido mais completamente se é estudado enquanto movimento de suas duas fases principais: quem produz e quem recebe . . . nossa hipótese é a seguinte: a identificação de diferentes públicos, em nossa época, com uma mensagem veiculada pela TV, parece ser o encontro que se dá entre essas pessoas e a tematização, via televisão, de suas dúvidas, desejos e inquietações mais profundas, talvez até arcaicas. Ou seja, a vivência eletrônica do mito." (p.18-9)

Afinal, comunicadores, linguístas, literatos, educadores, psicólogos e antropólogos reagem e a televisão não é mais tratada como um veículo nocivo à sociedade, só capaz de causar danos irreparáveis a seus usuários e mormente às crianças. O "ex-monstro" TV passa a ser encarado não somente como um ou o principal aparato da "indústria cultural", mas também como um veículo portador de mensagens a serem consumidas de forma diversa por cada um dos públicos a que se oferece em cada dia-noite da vida cotidiana. O monolitismo do Estado e de seus aparatos "reprodutores" é visto criticamente pelas idéias de Rosa Maria Bueno Fisher e a TV passa a ser um veículo de comunicação de

massa que só se completa na medida em que é consumido diferentemente por seus receptores. Nestes termos, a TV reproduz e não reproduz os valores dominantes, pois ao acatar o consumo como realidadeção primeira ela passa a re-produzir também valores dominados ou, melhor ainda, não-hegemônicos.

A superação dessa idéia de que um veículo representativo dos "mass media" só traz malefícios à vida social vem à tona, e é feita por Rosa Fisher uma crítica aos formuladores e aos seguidores não críticos da lógica negativa da Escola de Frankfurt, na medida em que não mais se justificaria um imobilismo receptivo diante da força atual da televisão em nossa sociedade. A autora combina em sua dissertação dados colhidos em pesquisas que fez sobre a relação TV-criança<sup>1</sup> e dados provenientes de sua reflexão pessoal. Alguns de natureza teórica, na qualidade de professora universitária — área de letras —, e outros de natureza prática, na qualidade de Coordenadora de Programas Didáticos da TV Educativa do Rio de Janeiro. Deixando de lado os resquícios maniqueístas que esta reflexão pode suscitar, poder-se-ia dizer que seria difícil a um professor universitário, sem experiência do mundo prático da televisão, superar as condenações feitas pelos frankfurtianos: "os objetivos da indústria da cultura provocam um apassivamento das pessoas, seu empobrecimento cultural, a manipulação ideológica dos grupos sociais, o nivelamento das mensagens pelo mais baixo degrau, fatos que até hoje é impossível verificar" (p.10). Como também, na mesma linha de raciocínio, poder-se-ia dizer que seria difícil a um programador de televisão, desa-

<sup>1</sup> Ela nomeia, entre outros, o PROJETO LOBATO, que tinha como princípio investigar a natureza do relacionamento entre a criança e a televisão. O projeto foi realizado pela TVE do Rio de Janeiro, Prontel e INEP entre 1973 e 1979.

costumado às reflexões mais filosóficas da Universidade, pensar que a televisão somente se completasse ou se realizasse pelo tipo diverso de consumo que viesse a ter, proveniente principalmente de imaginários míticos os mais complexos. Mas Rosa Fisher reúne as duas especificidades em seu trabalho: comporta-se ao mesmo tempo como professora e como produtora de televisão. O campus universitário se deixa assim penetrar pelo mundo poderoso dessa tecnologia que revolucionou o mundo, dos anos 50 para cá, e a pequena tela de televisão se deixa invadir por considerações culturais, míticas e filosóficas, tais como: a TV vista pela criança não é a TV vista pelo adulto, ou, melhor ainda, a TV vista pelo imaginário social e mítico de um grupo cultural não é a TV vista pelo imaginário de um grupo diverso do primeiro. Certamente que um Garcia Marquez veria a TV em diferentes perspectivas de estímulos de imaginação: a Colômbia do Caribe lhe traria um tipo de imaginário televisivo diferente da Colômbia dos Andes. E essas duas percepções seriam dotadas de um barroquismo opositamente manifesto às visões racionalistas de um europeu diante do pequeno e mágico *écran*.

Estas reflexões não são óbvias ou, no mínimo, trariam um óbvio necessário ao se repensar a relação TV-consumidor-criança. Isto porque é um óbvio que não se explicitava, uma vez que os imaginários receptivos não tinham a força necessária para fazer face aos imaginários transmissivos. Tudo era uma questão de poder e só mais recentemente a dita estética da recepção começa a ser explicitada para a análise televisiva.

A professora de Letras Rosa Fisher e/ou programadora didática de TV Rosa Fisher, ao penetrar o universo da recepção dos veículos de comunicação, derrota as visões e análises simplistas dos meios de massa, quer sejam elas do lado do império persuasivo, quer do lado da passividade dos milhões de telespectadores espalhados pelo

mundo inteiro. Para ela, as relações TV-criança são relações dinâmicas e férteis, são relações dialéticas, cuja avaliação e *feedback* se tornam cada vez mais complexos e até mesmo, em alguns casos, diversificados ao extremo e avessos a qualquer tipo de medição do tipo quantitativa.

Poder-se-ia comparar essas reflexões a duas outras concebidas dentro do mundo acadêmico e profundamente iluminadas pela prática: a primeira, de José Guilherme Magnani Cantor que, em tese de doutorado defendida na USP — área de antropologia —, analisa a **FESTA DO PEDAÇO**<sup>2</sup>. Construindo este objeto, ele quis dizer que o pedaço — no caso, uma parte da periferia de São Paulo — recriava ou reapropriava, à sua maneira, as mensagens emitidas univocamente pela televisão. Magnani citava o exemplo do espetáculo circense da periferia paulistana que, ao introduzir o “programa de calouros” em seu picadeiro, consumia o mundo mítico da televisão via seu pedaço existencial. A segunda, de Adolpho Queiroz, que em projeto de tese de mestrado defendido na UnB — área de comunicação —, analisa a **TV DE PAPEL**. Em sua visão, a TV, veículo eletrônico por excelência, só se completa na medida em que é refeita ou reconstruída pela imprensa e, também, por seu aparato produtivo e mercadológico. Essas comparações são válidas na medida em que se tenta afirmar que a televisão ou outra forma qualquer de narrativa só se completa pelas participações históricas e existenciais de seus consumidores ou de seus intervenientes corretivos. Neste livro-tese de Rosa Fisher está explícito que a TV se refaz na percepção mítica de seus destinatários. Ela diz à página 12: “em segundo lugar, podemos definir como objetivos desta dissertação, mostrar a relevância da operação do telespectador diante das informações que rece-

<sup>2</sup> MAGNANI CANTOR, J. Guilherme. *A Festa no Pedaço*. São Paulo, Brasiliense, 1984.

be, já que as entrevistas nos permitiram observar como o receptor não é meramente uma caixa depositária de mensagens, e, sim, alguém que reprocessa conforme sua experiência de vida aquilo que recebe." E à página 13: "o homem, como criador e consumidor dos objetos culturais, torna-se sempre mais um criador daquilo que recebe."

Conseqüentemente, questões importantes se colocam, como se a própria televisão tivesse consciência de que se endereça a imaginários diversos uns dos outros, como, por exemplo, os infantis e os infanto-juvenis. E que, nesse endereçamento, tem um papel cultural-receptivo importante a cumprir. Por exemplo, na construção de argumentos para a televisão infantil, os temas amor, verdade, tempo, mentira, realidade, ficção, bem, mal, sonhos e desejos deveriam ser apresentados dentro de um contexto das diversidades culturais do País, implicando, nesta relação, um valor muito importante às culturas receptoras. Assim, os mitos que podem ser considerados como as narrativas dos começos (veja índice da obra) seriam corrigidos pelos seus fins e consumos — as narrativas culturais terminais. Estariam aí unidos: "mito-cultural-veículo massivo e educação", dentro de uma atmosfera dialética de trocas simbólicas.

Concluindo, sublinharia com Rosa Fisher o valor educativo da TV, tanto no passar valores universais devidamente filtrados por sua atmosfera tecnológica mítica,

quanto na diversidade cultural brasileira, responsável pelos atos da resposta e consumo àqueles valores. No caso específico, o público infanto-juvenil se integra ou rejeita valores, via sua participação imaginária no processo mítico televisivo. Rosa Fisher enfatiza à página 13: "Propõe-se uma ação pedagógica para o uso criativo da televisão pelo telespectador."

Finalmente, poder-se-ia guardar da autora a seguinte idéia mestra: quando se fala em veículo de massa, em narrativa, em discurso, em obra, em texto, o mais importante não é a obra em si, tampouco o seu autor ou a estrutura em que a obra se realiza, mas principalmente o seu universo do consumo existencial e histórico. Assim, seria válido dizer que o mito televisão, quem o produz, não é só a TV, mas também o telespectador, a criança, o adolescente. O eixo produtivo se movimentaria a partir das equipes de produção endereçando-se aos próprios receptores, agora considerados novos transmissores. A idéia mestra poderia ser: os produtores de um texto televisivo são, conjuntamente, os emissores e os receptores, que guardam entre si uma relação dialética de mútua compreensão e serviço.

E seria interessante lembrar aqui Pierre Bourdier, quando diz: "A ciência do discurso deve levar em conta as condições de instauração da comunicação, porque as condições de recepção esperadas fazem parte das condições de produção."<sup>3</sup>

Sérgio Dayrel Porto  
Departamento de Comunicação da UnB

<sup>3</sup> BOURDIER, Pierre. A economia das trocas lingüísticas. In: *Sociologia*. São Paulo, Ática, 1983. p.161.

---

## Comunicações e Informações

### GOVERNO INVESTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: SAI MOBREAL, ENTRA FUNDAÇÃO EDUCAR

O Governo Federal resolveu fortalecer o ensino à população socialmente marginalizada e substituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobreal) pela Fundação Educar. Este novo órgão tem como meta vencer o analfabetismo, através de uma atuação descentralizada, ajudando municípios, estados e segmentos representativos da sociedade. Para tanto, o Educar tem cinco linhas básicas de ação, segundo os termos do Dec. nº 91.980, de 25/11/85 (D.O. de 26/11/85).

- desenvolver ações educacionais próprias onde houver crianças, jovens e adultos fora da rede de ensino;
- atuar na qualificação do professor leigo nos programas do Ministério da Educação e das secretarias estaduais e municipais;
- atuar como órgão complementar do sistema regular, dando apoio técnico e financeiro a projetos educacionais comuns às secretarias estaduais e municipais;
- apoiar, através de projetos conjuntos, atividades educacionais não-formais de igrejas, sindicatos, empresas, associações de moradores e clubes de serviço que tenham por objetivo assegurar a educação correspondente ao mínimo educacional, ainda que não conferindo diploma aos participantes;
- desenvolver atividades educacionais próprias para garantir o mínimo educacional a grupos sociais específicos

como, por exemplo, os funcionários públicos municipais, populações jovem e adulta dos assentamentos rurais, subsidiários, tripulações embarcadas e populações de conjuntos habitacionais.

A Profª Vanilda Paiva, Diretora-Geral do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), contribuiu decisivamente no trabalho de criação da Fundação Educar. Ela foi uma das primeiras vozes da Nova República a defender o fim do Mobreal (que só atendia à população adulta), para dar lugar a um órgão totalmente voltado ao ensino básico, tendo como público alvo as crianças. Sua tese encontra amparo no quadro da educação do País que registra um universo de oito milhões de crianças fora da escola, portanto futuros adultos-analfabetos.

Foi para corrigir esta disfuncionalidade e vencer o fantasma do analfabetismo que o Governo criou a Fundação Educar, um novo órgão com princípios próprios e compreensão da realidade educacional brasileira.

### MAIS RECURSOS PARA A EDUCAÇÃO

O compromisso social da Nova República de oferecer educação fundamental para todos tornou-se mais próximo de ser alcançado. O Presidente José Sarney sancionou no mês de julho de 1985 a Lei nº 7.348 que disciplina sobre a aplicação de, pelo menos, 13% dos recursos da União e de, no mínimo, 25% dos impostos estaduais e municipais na manutenção e no desenvolvimento do ensino.

Recebida como "A Lei Áurea da Educação", esta receita abre uma nova perspectiva para a reversão do quadro em que se encontra o ensino nacional. Somada aos recursos provenientes do Salário-Educação, Finsocial e outros, proporcionará maiores condições para que a educação se constitua em prioridade do governo. Afinal, será destinado ao Ministério da Educação em 1986 o segundo maior orçamento da União.

Eis o texto da Lei sancionada:

LEI Nº 7.348, de 24 de julho de 1985.

Dispõe sobre a execução do § 4º do art. 176 da Constituição Federal e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA  
Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º — Anualmente, a União aplicará nunca menos de 13% (treze por cento), e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios 25% (vinte e cinco por cento), no mínimo, da receita resultante de impostos, na manutenção e no desenvolvimento do ensino (§ 4º do art. 176 da Constituição Federal).

Art. 2º — Os recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, resultantes da aplicação dos percentuais estabelecidos no § 4º do art. 176 da Constituição Federal, visam a assegurar preferencialmente o cumprimento do preceito da escolarização obrigatória e garantir:

a) as mais amplas oportunidades educacionais, proporcionando-se a todos o acesso à escola e a permanência nos estudos;

b) a melhoria crescente da qualidade do ensino;

c) o desenvolvimento da pesquisa educacional;

d) o aperfeiçoamento dos recursos humanos necessários à manutenção e ao desenvolvimento do ensino;

e) o progresso quantitativo e qualitativo dos serviços de educação;

f) o estímulo à educação e a justa distribuição de seus benefícios.

Art. 3º — A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aplicar, no ensino de 1º grau, crescentes percentuais de participação nos recursos de que trata o *caput* do artigo anterior.

Art. 4º — Os recursos mencionados no art. 1º desta lei originar-se-ão:

a) na União, da receita de impostos que venha a arrecadar;

b) nos Estados e no Distrito Federal, da receita de impostos que venham a arrecadar, assim como da que lhes seja transferida pela União, por força de mandamento constitucional;

c) nos Municípios, da receita de impostos que venham a arrecadar, assim como da que lhes seja transferida pela União e pelos Estados, por força dos respectivos mandamentos constitucionais.

§ 1º — Para os fins previstos neste artigo, excluir-se-ão das receitas arrecadadas pela União e pelos Estados e do cálculo dos respectivos percentuais de aplicação as parcelas dos recursos que hajam transferido aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, por força das disposições constitucionais.

§ 2º — Considerar-se-ão excluídas das receitas de impostos mencionados no *caput* deste artigo:

a) as operações de crédito por antecipação de receita orçamentária de impostos;

b) as entradas compensatórias, no ativo e passivo financeiros, quando relativas à receita de impostos.

§ 3º — Para fixação dos valores correspondentes aos mínimos estabelecidos no art. 1º desta Lei, considerar-se-á a receita estimada na Lei do Orçamento Anual, ajustada, quando for o caso, por lei que autorizar a abertura de créditos adicionais com base no eventual excesso de arrecadação.

§ 4º — As diferenças entre a receita e a despesa previstas e as efetivamente realizadas, que resultem no não-atendimento dos percentuais mínimos obrigatórios, serão apuradas e corrigidas no último trimestre do exercício e, ainda havendo a seu término diferença, esta será compensada no exercício seguinte.

Art. 5º — Para efeito do cumprimento do preceito estabelecido no § 4º do art. 176 da Constituição Federal, não serão computadas as aplicações de receitas oriundas de contribuições ou tributos que não sejam propriamente ditos, especialmente as referentes ao Fundo de Investimento Social — FINSOCIAL e ao salário-educação.

Art. 6º — Os recursos previstos no *caput* do art. 1º desta Lei destinar-se-ão ao ensino de todos os graus regular ou ministrado pela via supletiva amplamente considerada, aí incluídas a educação pré-escolar, a educação de excepcionais e a pós-graduação.

§ 1º — Consideram-se despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino todas as que se façam, dentro ou fora das instituições de ensino, com vista ao disposto neste artigo, desde que as correspondentes atividades estejam abrangidas na legislação de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e sejam supervisionadas pelos competentes sistemas de ensino ou ainda as que:

a) resultem da manutenção dos colégios militares de 1º e 2º graus;

b) resultem em bens ou serviços que se integrem nas programações de ensino;

c) consistam em levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas, levados a efeito pelas instituições de ensino ou por outros órgãos e entidades, desde que visem precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão racional do ensino;

d) correspondam à amortização e ao custeio de operações de crédito destinados ao financiamento de programações de ensino, nos termos do corpo deste parágrafo e sua alínea b;

e) importem em concessão de bolsas de estudo;

f) assumam a forma de atividades-meio de estabelecimento de normas, gestão, supervisão, controle, fiscalização e outras, necessárias ao regular funcionamento dos sistemas de ensino;

g) decorram da manutenção de pessoal inativo, estatutário, originário das instituições de ensino, em razão de aposentadoria.

§ 2º — Não se consideram despesas com a manutenção e o desenvolvimento do ensino:

a) as efetuadas com pesquisa quando não vinculada esta ao ensino ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, não vise, precipuamente, ao aprimoramento da qualidade e à expansão racional do ensino;

b) as que se traduzam em subvenções a instituições privadas, de caráter assistencial ou cultural;

c) as que se destinem à formação específica de quadros para a administração pública, sejam civis, militares ou diplomáticos.

Art. 7º — Os órgãos e entidades integrantes dos sistemas de planejamento e orçamento detalharão seus programas de trabalho, de modo que as ações, definidas nesta Lei como de manutenção e desenvolvimento do ensino, sejam identificadas

em seus aspectos operacionais, a nível de subprojeto e subatividade orçamentários, para efeito de consideração nas fases da elaboração e execução do orçamento.

Art. 8º — Os órgãos centrais dos sistemas de planejamento e orçamento e de administração financeira, contabilidade e auditoria, em suas áreas de atuação, estabelecerão mecanismos e meios de gerenciar, controlar e apurar os resultados que visem a dar cumprimento às determinações expressas nesta Lei.

Art. 9º — A prestação de assistência técnica e financeira, prevista no § 1º do art. 177 da Constituição Federal, ficará condicionada ao efetivo cumprimento pelos Estados e pelo Distrito Federal do disposto nesta Lei, sem prejuízo de outras cominações legais.

Art. 10 — No primeiro ano da aplicação desta Lei, deverão a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, por seu Poder Executivo, ajustar os respectivos orçamentos às normas aqui fixadas.

Art. 11 — Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 12 — Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, em 24 de julho de 1985; 164º da Independência e 97º da República.

OSÉ SARNEY  
Marco Maciel  
João Sayad

(D.O. 24/7/85).

## ENSINO DE PORTUGUÊS SERÁ REFORMULADO

Aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem da língua materna. Com este ob-

jetivo, o Presidente da República, José Sarney, instituiu em junho de 1985 uma comissão nacional integrada por personalidades da área da educação.

A sugestão partiu do Ministro Marco Maciel, da Educação, ao considerar os inúmeros fatores que contribuem para a diversidade do uso da língua, sobretudo a faixa etária, o ambiente social de convivência e o grau de cultura daqueles que a utilizam. O Ministro apontou, ainda, as múltiplas variantes da prática linguística e suas causas, e revelou que espera receber da supracitada comissão um trabalho que possa “ampliar o interesse pela aprendizagem do idioma pátrio, instrumento indispensável à identificação nacional”.

Até o presente momento, a comissão realizou dois seminários (São Paulo e Fortaleza), dos quais resultaram sugestões para aperfeiçoamento do relatório preliminar, discutido por professores, técnicos e demais especialistas da área e que servirá de base para o relatório final.

## AMÉRICA LATINA E CARIBE DISCUTEM DESENVOLVIMENTO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

“Chegou uma nova etapa para a afirmação solidária da própria cultura e para assumir plenamente o destino dos povos da América Latina e do Caribe.” Esta a síntese da Declaração do México, documento aprovado na capital mexicana, no período de 4 a 13 de dezembro de 1979, por ocasião da Conferência Regional de Ministros de Educação e de Ministros Responsáveis pelo Planejamento Econômico dos Estados Membros da América Latina e do Caribe.

A importância desse documento se acentua hoje, apesar de ter sido aprovado há seis anos atrás, porque serve de inspiração ao programa da Nova República “Educação Para Todos — Caminho Para Mudança”.

Nos trabalhos da Conferência, chegou-se à conclusão da necessidade de humanizar o desenvolvimento através da educação, pelo seu potencial básico para forjar um futuro culturalmente mais independente.

### Quadro educacional

Nos debates realizados, os participantes reconheceram que, não obstante os esforços empreendidos no desenvolvimento da educação, subsistem graves carências, tais como a pobreza de amplos setores da população na maioria dos países e a baixa escolarização existente em outro conjunto reduzido de nações da América Latina e do Caribe. Foram considerados também outros pontos como o elevado número de analfabetos da região (45 milhões sobre uma população adulta de 159 milhões), excessiva taxa de evasão nos primeiros anos de escolaridade, sistemas e conteúdos de ensino na maioria das vezes inadequados para a população à qual se destinam, desajustes na relação educação e trabalho, escassa articulação da educação com o desenvolvimento econômico, social e cultural e, em alguns casos, deficiente organização e administração dos sistemas educacionais, caracterizados ainda pela forte centralização nos aspectos normativos e funcionais.

### A Declaração

A Declaração do México tem início com algumas considerações sobre o importante papel que desempenha a educação no processo de desenvolvimento dos países e como fomentar a cooperação internacional. Mais adiante, os participantes concluem que os Estados Membros deveriam:

- “oferecer uma educação geral mínima de oito a dez anos e propor como meta incorporar ao sistema todas as crianças

- em idade escolar antes de 1999, de acordo com as políticas educacionais;
- adotar uma política decidida para eliminar o analfabetismo antes do fim do século e ampliar os serviços educativos para os adultos;
- destinar recursos financeiros gradualmente maiores à educação, até atingir não menos de 7 ou 8% de seu Produto Interno Bruto a fim de superar a defasagem existente e permitir que a educação contribua plenamente para o desenvolvimento e se converta em seu motor principal;
- dar a máxima prioridade aos grupos da população mais desfavorecidos, localizados principalmente nas zonas rurais e áreas suburbanas, que exigem ações urgentes e oportunidades diversificadas e de acordo com suas próprias realidades, para superar as grandes diferenças que ainda subsistem entre suas condições de vida e as de outros grupos;
- empreender as reformas necessárias para que a educação responda às características, necessidades, aspirações e valores culturais de cada povo, contribuindo para impulsionar e renovar o ensino das ciências e estreitar os sistemas educacionais com o trabalho;
- utilizar todos os meios disponíveis, desde a escola e os meios de comunicação até os recursos naturais, e realizar um esforço especial para que se alcance, a curto prazo, a transformação dos currículos em consonância com as necessidades dos grupos menos favorecidos, contando, para isto, com a participação ativa da população;
- adotar medidas eficazes para a renovação dos sistemas de formação do professorado, antes e depois de sua incorporação ao magistério, a fim de dar-lhe a possibilidade de enriquecer e atualizar seu nível de conhecimento e sua capacidade pedagógica;
- promover econômica e socialmente os docentes, através do estabelecimento

de condições de trabalho que lhes assegurem uma situação consonante com sua importância social e com sua dignidade profissional;

- conceber o crescimento econômico dentro de um amplo contexto de desenvolvimento social, vinculando estreitamente o planejamento da educação com o planejamento econômico, social e global de cada país;
- dar especial atenção à formulação dos objetivos e programas de melhoria qualitativa e de expansão quantitativa da educação superior, conciliando a autonomia da universidade com a soberania do Estado;
- procurar que o planejamento educacional promova a participação e incorporação de todos os grupos e instituições comprometidos de algum modo com as atividades educativas, sejam estas formais ou não formais;
- propiciar uma organização e uma administração da educação adequadas às novas exigências que, na maioria dos países da região, requerem uma maior descentralização das decisões e processos organizativos, uma maior flexibilidade para assegurar ações multisetoriais e propostas que estimulem inovações e mudanças.”

Por último, foi feito um chamamento aos Estados Membros, aos participantes das atividades educacionais da região e à Unesco, para que cada um procure desempenhar sua função social, a fim de materializar a “Declaração do México”.

## **PLANO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO PROJETO PRINCIPAL**

O projeto principal de Educação na América Latina e no Caribe é a mais recente iniciativa dos países da região que, seguindo os princípios da “Declaração do México”, pretendem atender suas necessi-

dades educacionais básicas até o ano 2000. Este objetivo, compartilhado por todos os participantes do Projeto, será alcançado através de ações nacionais e de cooperação internacional, conforme plano de trabalho aprovado na primeira reunião do Comitê Regional Intergovernamental, realizada na Cidade do México, no período de 5 a 9 de novembro de 1984.

O Comitê Regional Intergovernamental é responsável pela formulação e o acompanhamento da execução do Plano Regional de Ação do Projeto Principal. Nessa primeira reunião, foi aprovado um Plano de Ação para o período de 1985 a 1989, desenvolvido através dos seguintes programas:

Programa I – Capacitação e aperfeiçoamento de pessoal-chave e de efeito multiplicador

Programa II – Inovações nas estratégias e nos processos educativos

Programa III – Infra-estruturas físicas e materiais didáticos

Programa IV – Pesquisa sócio-educacional

Programa V – Cooperação técnica e financeira em apoio aos programas e ações do Plano Regional

## **Os Sistemas**

Para levar a cabo este Plano de Ação existem diversos mecanismos, dentre os quais se destacam o “sistema de redes de cooperação” e o “sistema regional de informação”. O primeiro encontra-se integrado por instituições e programas nacionais de diversos países que, em contato permanente e apoiados pela Unesco, assumem a responsabilidade de desenvolver atividades inovadoras nos campos prioritários do Plano Regional de Ação, projetando suas experiências a nível nacional e compartilhando-as com as instituições integrantes da rede de outros países da região.

O Sistema Regional de Informação tem por função assegurar a continuidade do processo e resultados da execução deste Plano, bem como dos planos, programas e projetos nacionais de ação empreendidos no marco do Projeto Principal.

## UNESCO DEFINE AÇÃO EDUCACIONAL PARA 1986-1987

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) publicou, em 1985, seu **Projeto de Programa e Orçamento para 1986-1987** aprovado na 23ª sessão da Conferência Geral da entidade, realizada em Sofia, no mesmo ano.

Esse documento foi preparado com base nas experiências adquiridas mediante a execução do Programa da Unesco no ano anterior, bem como nos resultados obtidos através de um vasto movimento de consulta e entrosamento, do qual participaram os Estados Membros e as organizações governamentais e não governamentais. Foi concebido, ainda, dentro do espírito e perspectivas que vêm norteando a atuação da Organização das Nações Unidas e da Unesco enquanto entidades que visam, através da cooperação multilateral dos Estados Membros, à minimização das desigualdades entre as nações e a superação dos estados de pobreza, desnutrição, analfabetismo, violação dos direitos humanos, tensões e conflitos internacionais, entre outros.

É de US\$ 253.794.900,00 o orçamento previsto para a execução dos quatorze programas nos próximos dois anos, dos quais destacam-se aqui aqueles relacionados à área de Educação e seus respectivos subprogramas e objetivos.

### Educação para todos

- Generalização da Educação
- Democratização da Educação

- Educação de Adultos
- Igualdade de oportunidades para mulheres adolescentes e mulheres adultas
- Educação nas zonas rurais
- Educação de grupos peculiares

O orçamento destinado à execução desse conjunto de subprogramas é de US\$ 33.817.100,00.

### Objetivos

- Assegurar a realização efetiva e completa do direito à educação para todos, considerada como uma dimensão e um fator essencial ao desenvolvimento da pessoa humana.
- Contribuir para a diminuição do analfabetismo, generalização e renovação do ensino primário, lutar contra todas as formas de discriminação através do desenvolvimento de atividades respaldadas na necessidade de promover a participação das populações nos programas de educação, e de assegurar iguais chances de acesso à educação por todos os grupos sociais, dentro de uma perspectiva de educação permanente e de democratização do sistema educativo como um todo.
- Ajudar na formação de profissionais nas áreas de alfabetização e do ensino primário, compreendendo também a área de educação de deficientes físicos através da reserva de recursos financeiros para este fim.
- Promover, igualmente, estudos relativos ao analfabetismo, que visem prioritariamente a identificar problemas específicos a nível nacional e local e a definir medidas a serem tomadas, dentro de um quadro de estratégias e de planos nacionais e regionais. Do mesmo modo, está previsto o reforçamento e o apoio ao Projeto Maior no domínio da educação na América Latina e no Caribe, bem como ao Programa Re-

gional de Eliminação do Analfabetismo na África.

Tais medidas são igualmente propostas com vista a trazer contribuições ao desenvolvimento de projetos e de programas visando os mesmos objetivos em outras regiões.

### **Concepção e implementação de políticas educacionais**

- Planificação, Gestão e Administração
- Ciência da Educação
- Políticas e Métodos de Formação
- Meios e Infra-estrutura

Os recursos destinados ao programa são de US\$ 38.689.400,00.

#### *Objetivos*

- Apoiar e desenvolver a cooperação internacional com vista a contribuir para um funcionamento mais eficaz dos sistemas educacionais dentro do quadro de políticas nacionais.
- Renovar e diversificar a educação em uma sociedade em evolução constante, integrando as atividades educativas e os diversos elementos dos sistemas educativos em uma perspectiva de educação permanente, promovendo os recursos necessários para favorecer a expansão e a melhoria da educação, aproveitando as inovações e as aquisições tecnológicas no domínio da administração, da informática, da comunicação, mobilizando recursos internos e externos para a educação.

### **Educação, Formação e Sociedade**

- Educação, Cultura e Comunicação
- Ensino de Ciências e de Tecnologia
- Educação e o Mundo do Trabalho
- Promoção da Educação Física e do Esporte

- Ensino Superior
- Formação e Pesquisa

Os recursos destinados ao desenvolvimento do programa são da ordem de US\$ 17.885.700,00.

#### *Objetivos*

- Promover uma educação e uma formação que respondam às necessidades do desenvolvimento da pessoa humana, compatibilizadas às necessidades de desenvolvimento e de progresso das sociedades e às exigências do mundo de hoje.
- Selecionar e privilegiar os aspectos de interrelação da educação com a cultura e a ética, a comunicação, a ciência e a tecnologia, e o mundo do trabalho.
- Levar em consideração o papel exercido pelo ensino superior, o qual exerce um papel crescente na sociedade atual, no que concerne à formação de profissionais e à pesquisa, bem como às áreas da educação física e do esporte.

### **EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA ATUAM EM CONJUNTO**

Os Ministérios da Educação, Ciência e Tecnologia iniciaram, em julho de 1985, ação conjunta visando promover o desenvolvimento articulado de seus projetos e atividades.

Através da Portaria nº 554, foi criada uma comissão integrada pelos secretários-gerais e representantes desses Ministérios que deve servir de mecanismo permanente de consultas recíprocas, permuta de informações e proposição de diretrizes gerais que permitam a compatibilização de ações de interesses comuns.

O Ministério da Educação está representado pelo Secretário da Secretaria da Educação Superior (SESU); Diretor-Geral da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e Dire-

---

tor-Geral do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), enquanto o Ministério de Ciência e Tecnologia se faz presente, na comissão, através do Presidente do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); Presidente da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP) e Secretário da Secretaria Especial de Informática (SEI).

Questões como a ampliação de bibliotecas dos cursos de graduação (Projeto Biblos), a transferência dos projetos tradicionalmente financiados pela FINEP para o Ministério da Educação, os equipamentos dos laboratórios das universidades e a institucionalização da pós-graduação têm integrado a pauta das reuniões da comissão já realizadas até o momento.

---

## Índice do Volume\*

O índice remissivo que se segue refere-se aos artigos do volume 66 (ns. 152, 153 e 154) da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Divide-se em duas partes, de acordo com os diferentes pontos de acesso aos artigos:

1. **Índice de autores** – em forma de referência, indicando todos os autores com remissivas para o autor da entrada principal.
2. **Índice de assuntos** – compreendendo a seguinte estrutura: a) rotação das palavras significativas dos títulos dos artigos; b) atribuição de descritores extraídos do Thesaurus Brased (em caixa alta) para os assuntos de cada artigo não constantes dos títulos.

---

\* Elaborado por Nelcir Antoniazzi, professor da SEC/RS à disposição do MEC/INEP/SIBE e aluno do Curso de Biblioteconomia da Universidade de Brasília.

## ÍNDICE DE AUTORES

- ALVES, Nilda. Ver. PONDÉ, Glória.
- ANDRADE, Maria Olga de. Ver. MORAIS, Gizelda Santana.
- AROUCA, Lucila Schawantes. Educação extra-escolar e a relidade brasileira: política governamental para a formação de recursos humanos. RBEP, 66(152): 159, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- ASSIS, Geovani Soares de. Educação, conservação ou mudança: uma análise de rádio educativo da Paraíba – (SIREPA). RBEP, 66(154):564, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- ASSIS, Isabel Cristina Marinho de. A função educativa do partido político: um estudo da ação educativa do PT em Formosa-GO. RBEP, 66(154):564-5, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- BALESTRERO, Therezinha de Jesus. A avaliação da aprendizagem: repercussão da Lei 5.692/71 na realidade escolar. RBEP, 66(154):560-1, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- BARBANTI, Maria Lúcia S.H. Escolas americanas de confissão protestante na província de São Paulo. RBEP, 66(152):65-76, jan./abr. 1985.
- BARBIER, René. Ver. LÜDKE, Menga. /Resenha/
- BARROS, Hélène. /Resenha/ BORDIEU, Pierre. Homo academicus. RBEP, 66(153):381-4, maio/ago. 1985. /seção: Resenhas críticas/
- BERGER, Maria Lúcia S.R. Ver. MORAIS, Gizelda Santana.
- BERGER, Miguel André. Ver. MORAIS, Gizelda Santana.
- BEVILACQUA, Maria Cecília. Compreen-
- são de mães das orientações ministradas em um programa de audiologia voltado para a educação de crianças deficientes auditivas. RBEP, 66(154):559-60, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- BEVILACQUA, Maria Cecília; SPRENGER, Angela Maria Antonucci; FICKER, Luiza Barzaghi; PIALARISSI, Paulo Roberto. Triagem auditiva em escolares. RBEP, 66(154):549-54, set./dez. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- BORDIEU, Pierre. Universidade: os reis estão nus. RBEP, 66(152):99-105, jan./abr. 1985.
- BORDIEU, Pierre. Ver. BARROS, Hélène. /Resenha/
- BRAGANÇA, Célia Maria Silva de. Ver. LEMOS, Delba Guarani.
- BRASIL, Leda Durve Leão. A falta de atenção seletiva como uma causa de distúrbio de apresentação: uma revisão bibliográfica. RBEP, 66(152):160, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- BRIOSCHI, Lucia R. Ver. FUKUI, Lia F.G.
- BRITTO, Jader de Medeiros. /Resenha/ JAPIASSU, Hilton. A pedagogia da incerteza. RBEP, 66(152):173-6, jan./abr. 1985. /seção: Resenhas críticas/
- BUARQUE, Cristovam. Universidade: crise como criação. RBEP, 66(154):497-501, set./dez. 1985.
- CAMARÃO, Sandra. Ver. FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta.
- CHAVES, Naima Andrade. Ver. FERNANDES, Vania Maria Bernardes Arruda.
- CHESTERFIELD, Ray Arthur. Ver. MORAIS, Gizelda Santana.

- CHEVÈNEMENT, Jean-Pierre. Ver. SUCUPIRA, Newton. /Resenha/
- COSTA, Gracinda Rosa da. Organização de classes escolares. RBEP, 66(152):164-5, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- COSTA, Iara Bemquerer. Ver. ORLANDI, Eni de Lourdes Pulcinelli.
- CRUZ, Mariana Álvares da. /Resenha/
- HOLMES, Brian. Tendences du mouvement éducatif. *Annuaire International de l'Education*. V.35. RBEP, 66(152):170-3, jan./abr. 1985. /seção: Resenhas críticas/
- CUNHA, Sônia Maria Miranda da. A afetividade como prática pedagógica e suas implicações na criatividade discente. RBEP, 66(154):562, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- CYSNEIROS, Paulo Gileno. A antipedagogia do livro-texto de psicologia educacional. RBEP, 66(152):47-64, jan./abr. 1985.
- DANTAS, Sílvia Duarte. Ver. GAYOTTO, Maria Leonor Cunha.
- DOMINGUES, Ideli. Ver. GAYOTTO, Maria Leonor Cunha.
- DOMINGUES, José Luis. O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade. RBEP, 66(153):368, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- DOURADO, Haydée. Ver. ORLANDI, Eni de Lourdes Pulcinelli.
- DUARTE, Newton. O ensino de adição e subtração para alfabetizando adultos (segunda unidade de uma experiência com funcionários da UFSCar). RBEP, 66(154):448-75, set./dez. 1985.
- ECO, Umberto. Ver. FÁVERO, Osmar. /Resenha/
- EZPELETA, Justa. Ver. ROCKWELL, Elsil.
- FAIGLE, Maria Clara Trierweiler. Significado e perspectivas de avaliação da aprendizagem em disciplinas teórico-práticas do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Paraná. RBEP, 66(152):161, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- FARRET, Maria Márcia Leporace. Expansão e elitização do ensino superior no Distrito Federal, 1970-1980. RBEP, 66(153):375, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- FÁVERO, Osmar. Uma pedagogia da participação popular: análise da prática pedagógica do MEB – Movimento de Educação de Base, 1961-66. RBEP, 66(153):367-8, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- FÁVERO, Osmar. /Resenha/
- ECO, Umberto. Como se faz uma tese. RBEP, 66(152):167-70, jan./abr. 1985. /seção: Resenhas críticas/
- FELIPE, Eugênia Francisca Alves. O MEB e a política educacional brasileira – 1961-1975. RBEP, 66(152):162-3, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- FERNANDES, Vânia Maria Bernardes Aruda; LOPES, Maria Célia Cence; ROCHA, Maura Alves de Freitas; CHAVES, Naima Andrade. Variantes linguísticas empregadas pela escola e pelos alunos. RBEP, 66(153):361-5, maio/ago. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- FERREIRA, Lenira Weil. O professor de filosofia do 2º grau e o despertar da consciência crítica do aluno. RBEP, 66(152):159-60, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- FIALHO, José Renato Duarte; GIULIANI, Bernardino; QUESADA, Gustavo Martin. Análise dos egressos de escolas agrícolas de 2º grau: subsídios à avaliação curricular. RS, 1983-1984. RBEP, 66(153):353-6, maio/ago. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- FICKER, Luiza Barzaghi. Ver. BEVILACQUA, Maria Cecília.
- FISHER, Rosa Maria Bueno. Ver. PORTO, Sérgio Dayrell.
- FORTE, Anna Maria Mattoso Maia. Ver. LEMOS, Delba.
- FRANÇA, Elvira Eliza. Do silêncio à pa-

- lavra (uma proposta para o ensino da filosofia da educação). RBEP, 66(154): 561, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta; NUNES, Clarice; SILVA, Hélio R.S.; CAMARÃO, Sandra. O papel do professor e sua construção no cotidiano escolar — um estudo sobre professores de 2º grau no Rio de Janeiro. RBEP, 66(154): 416-31, set./dez. 1985.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista. RBEP, 66(152):159, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- FUKUI, Lia F.G.; SAMPAIO, Efigênia M.S.; BRIOSCHI, Lucila R. A questão do trabalho infantil na grande imprensa paulista na década de 70. RBEP, 66(152):28-46, jan./abr. 1985.
- FURTADO, Dimas Barreira. Possesiros e despossuídos — a reeducação do homem do campo em novas condições de trabalho. RBEP, 66(154):561, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- GARCEZ, Maria Cândida de Oliveira. Ver. GAYOTTO, Maria Leonor Cunha.
- GAYOTTO, Maria Leonor Cunha; TELLES, Cecília Abreu; DOMINGUES, Ideli; GARCEZ, Maria Cândida de Oliveira; DANTAS, Sílvia Duarte. A socialização das crianças de uma creche da periferia de São Paulo. RBEP, 66(154): 544-9, set./dez. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- GIANNOTTI, José Arthur. O mérito do poder e o poder do mérito. RBEP, 66(154):502-6, set./dez. 1985.
- GIULIANI, Bernardino. Ver. FIALHO, José Renato Duarte.
- GOERGEN, Pedro. A divulgação da pesquisa educacional. RBEP, 66(153):201-14, maio/ago. 1985.
- GOMES, Candido; SEGENREICH, Stella Cecília Duarte; NEVES, Maria Aparecida Campos Mamede. Do 1º ciclo de graduação ao núcleo básico: a experiência da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. RBEP, 66(154): 476-96, set./dez. 1985.
- GOMES, Gerusa de Mendonça & QUEIRÓZ, Arlindo Cavalcanti de. Educação e política — em busca de uma compreensão. RBEP, 66(153):344-51, maio/ago. 1985.
- GONÇALVES, Dalva Regina dos Prazeres. Educação ambiental — garantia de vida. RBEP, 66(154):562-3, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- GRYNER, Rachel. A produção do saber nos setores populares urbanos — um estudo de caso. RBEP, 66(153):371-2, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- GUIMARÃES, Eduardo R.J. Ver. ORLANDI, Eni de Lourdes Pulcinelli.
- HOLMES, Brian. Ver. CRUZ, Mariana Álvares da. /Resenha/
- JAPIASSU, Hilton. Ver. BRITTO, Jader de Medeiros. /Resenha/
- LEMOS, Delba Guarini; TARDIN, Angela Maria Erthal; FORTE, Anna Maria Matoso Maia; BRAGANÇA, Célia Maria Silva de. O sistema de créditos e suas repercussões sobre a vida acadêmica. RBEP, 66(152):151-3, jan./abr. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- LIMA JÚNIOR, José. Caminhando para a libertação: re-flexões do corpo oprimido. RBEP, 66(152):162, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- LOPES, Maria Célia Cence. Ver. FERNANDES, Vania Maria Bernardes Arruda.
- LOVISOLO, Hugo. Ver. WROBEL, Vera. LUDKE, Menga. /Resenha/ BARBIER, René. Pesquisa-ação na instituição educativa. RBEP, 66(153):377-80, maio/ago. 1985. /seção: Resenhas críticas/
- MACIEL, Marco. Educação para todos — caminho para mudança. RBEP, 66(153):287-94, maio/ago. 1985.
- MEDEIROS, Lígia de. A criança da favela e sua visão de mundo: uma contribui-

- ção para o repensar da escola. RBEP, 66(154):561-2, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- MEDEIROS, Marilú Fontoura de. Conformismo da socialização do professor universitário: um estudo de compromisso social da universidade brasileira. RBEP, 66(154):556-8, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- MELLO, Heliane Gramiscelli Ferreira de. A diferente distribuição do saber escolar. RBEP, 66(153):215-28, maio/ago. 1985.
- MELO, Maria Alice. CRUTAC: uma experiência de extensão na Universidade do Maranhão. RBEP, 66(152):164, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- MELO NETO, José Francisco. Ação cultural no meio rural: uma experiência em Colônia Leopoldina, Alagoas. RBEP, 66(153):374-5, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- MIRANDA, Marília Gouvea de, TIBALLI, Elianda F. Arantes; NEPOMUCENO, Maria de Araujo. Pedagogia popular: uma proposta de intervenção na escola pública. RBEP, 66(153):356-8, maio/ago. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- MIRANDA, Telma Guimarães de. Expropriação e segregação: trajetória de vida e representações de um grupo migrante em Goiás. RBEP, 66(153):371, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- MORAES, Ignez Navarro de. Seletividade sócio-econômica no acesso ao ensino superior. RBEP, 66(152):163, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- MORAES, Vera Regina Pires. A escola que se tem e a que se quer: o que percebem e dizem os professores, alunos e pais. RBEP, 66(154):555-6, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- MORAIS, Gizelda Santana; ANDRADE, Maria Olga de; RIBEIRO, Neuza Maria de Sales; CHESTERFIELD, Ray Arthur; NUNES, Maria Thetis; BERGER, Miguel André; OLIVEIRA, Nêlia Alves de; PRIOR, Wilma Porto de; BERGER, Maria Lúcia S.R. Professores leigos x professores habilitados – o impacto dos programas de habilitação sobre os alunos, a escola, a comunidade e os orçamentos municipais. RBEP, 66(153):359-61, maio/ago. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- MOTTA, Mariza Veloso. Ver. RIBEIRO, Sergio Costa.
- NEPOMUCENO, Maria de Araujo. Ver. MIRANDA, Marília Gouvea de.
- NEVES, Maria Aparecida Campos Mamede. Ver. GOMES, Candido.
- NOVAES, Maria Eliana. Ver. SOUZA, Maria José Martins. /Resenha/
- NUNES, Clarice. /Resenha/ WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Educar para transformar – educação popular, Igreja Católica e política no movimento de Educação de Base. RBEP, 66(154):571-3, set./dez. 1985. /seção: Resenhas críticas/
- NUNES, Clarice. Ver. FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta.
- NUNES, Maria Thetis. Ver. MORAIS, Gizelda Santana.
- OLIVEIRA, Arlete de, Célestin Fremet em uma experiência educacional com domésticas analfabetas. RBEP, 66(152):163-4, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- OLIVEIRA, Betty. Analisando o cotidiano da prática educativa com alfabetizando adultos. RBEP, 66(154):401-15, set./dez. 1985.
- OLIVEIRA, Nêlia Alves de. Ver. MORAIS, Gizelda Santana.
- OLIVEIRA, Zuleide Teixeira M. de. O psicólogo escolar: uma visão crítica de sua atuação no Município do Rio de Janeiro. RBEP, 66(154):560, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- ORLANDI, Eni de Lourdes Pulcinelli; TARALLO, Fernando; GUIMARÃES, Eduardo R.J.; DOURADO, Haydée; SETTE, Neide Durães; COSTA, Iara Bemquerer. Produtividade e/ou criatividade: um estudo da linguagem coti-

- diana na zona rural na situação de contato. RBEP, 66(152):153-7, jan./abr. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- PAIVA, César Augusto de. As escolas de língua alemã no Rio Grande do Sul e a política de nacionalização. (Die deutschsprachigen schulen in Rio Grande do Sul und die nationalisierungspolitik). RBEP, 66(153):368-9, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- PAPERT, Seymour. Ver. PARRA, Nélío. /Resenha/
- PARRA, Nélío. /Resenha/ PAPERT, Seymour. Logo: computadores e educação. RBEP, 66(153):387-8, maio/ago. 1985. /seção: Resenhas críticas/
- PEIXOTO, Maria Cristina dos Santos. Educação Moral – um desafio . . . RBEP, 66(153):370-1, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. O giz e o bisturi; limites da formação do médico no Brasil. RBEP, 66(153):374, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- PIALARISSI, Paulo Roberto. Ver. BEVILACQUA, Maria Cecilia.
- PILATI, Orlando. Ver. RIBEIRO, Sergio Costa.
- PIMENTA, Selma Garrido. Uma proposta de atuação do orientador educacional na escola pública. RBEP, 66(154):558, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- PONDÉ, Glória; ALVES, Nilda; ROLLIN, Wanda. O livro didático na área de comunicação e expressão. RBEP, 66(152):149-51, jan./abr. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- PORTO, Maria Stela Grossi. Ver. RIBEIRO, Sergio Costa.
- PORTO, Sérgio Dayrell. /Resenha/ FISHER, Rosa Maria Bueno. O mito na sala de jantar; discurso infante-juvenil sobre televisão. RBEP, 66(154):577-9, set./dez. 1985. /seção: Resenhas críticas/
- PRIOR, Wilma Porto de. Ver. MORAIS, Gizelda Santana.
- QUEIROZ, Arlindo Cavalcanti. Ver. GOMES, Gerusa de Mendonça.
- QUESADA, Gustavo Martin. Ver. FIALHO, José Renato Duarte.
- REGO, Lúcia L. Browne. Descobrir a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. RBEP, 66(152):5-27, jan./abr. 1985.
- RIBEIRO, Berta G. Museu: veículo comunicador e pedagógico. RBEP, 66(152):77-98, jan./abr. 1985.
- RIBEIRO, Neuza Maria de Sales. Ver. MORAIS, Gizelda Santana.
- RIBEIRO, Sergio Costa; SCHMIDT, Isaura Belloni; ROCHA, Lúcia Maria da França; PORTO, Maria Stela Grossi; MOTTA, Mariza Veloso; PILATI, Orlando. Programa de avaliação da reforma universitária. RBEP, 66(154):541-4, set./dez. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- ROCHA, Lucia Maria da França. Ver. RIBEIRO, Sergio Costa.
- ROCHA, Maura Alves de Freitas. Ver. FERNANDES, Vania Maria Bernardes Arruda.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. /Resenha/ THIOLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. RBEP, 66(154):573-6, set./dez. 1985. /seção: Resenhas críticas/
- ROCKWELL, Elsie & EZPELETA, Justa. A construção social da escola. RBEP, 66(152):106-19, jan./abr. 1985.
- ROLLIN, Wanda. Ver. PONDÉ, Glória.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin. Necessidades educacionais das comunidades de periferia urbana: implicações nas posições curriculares. RBEP, 66(154):563-4, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- ROSA, Lutero Oliveira. Educação pré-escolar: análise de teses e dissertações (1973-1983). RBEP, 66(152):147-9, jan./abr. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- SÁ, Nicanor Palhares. Educação: contra-

- dições do pensamento crítico no Brasil. RBEP, 66(154):559, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. Os determinantes das funções das unidades de treinamento na siderurgia: estudo realizado em empresas de grande porte. RBEP, 66(153):375-6, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- SAMPAIO, Efigenia M.S. Ver. FUKUL Lia F.G.
- SANCEVERO, Marisilda Sacani. A didática e a prática pedagógica na escola de 1º grau. RBEP, 66(152):162, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- SANTAROSA, Lucila Maria Costi. Modalidades de feedback através de micro-computadores e seus efeitos na aprendizagem. RBEP, 66(153):244-64, maio/ago. 1985.
- SANTOS, Ana Elizabeth Lofrano Alves dos. O processo decisório no MEC: um jogo de forças na administração da educação. RBEP, 66(153):372-3, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- SARMENTO, Walney Moraes. Educação formal em Salvador: um desencontro escola-comunidade. RBEP, 66(154):539-41, set./dez. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- SCHMIDT, Isaura Belloni. Ver. RIBEIRO, Sergio Costa.
- SCHWARTZMAN, Simon. Gustavo Capanema e a educação brasileira: uma interpretação. RBEP, 66(153):265-72, maio/ago. 1985.
- SEGENREICH, Stela Cecília Duarte. Ver. GOMES, Candido.
- SETTE, Neide Durães. Ver. ORLANDI, Eni de Lourdes Pulcinelli.
- SILVA, Hélio R.S. Ver. FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta.
- SOUZA, Maria José Martins de. /Resenha/ NOVAES, Maria Eliana. Professora primária: mestra ou tia. RBEP, 66(153):384-7, maio/ago. 1985. /seção: Resenhas críticas/
- SPRENGER, Angela Maria Antonucci. Ver. BEVILACQUA, Maria Cecília.
- SUCUPIRA, Newton. /Resenha/ CHEVÈNEMENT, Jean-Pierre. Apprendre pour entreprendre. RBEP, 66(154):567-70, set./dez. 1985. /seção: Resenhas críticas/
- TAIMO, Jamisse Uilson. A educação no processo revolucionário de Moçambique (análise dos discursos de Samora Moisés Machel). RBEP, 66(153):369-70, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- TARALLO, Fernando. Ver. ORLANDI, Eni de Lourdes Pulcinelli.
- TARDIN, Angela Maria Erthal. Ver. LEMOS, Delba Guarini.
- TEIXEIRA, Maria Cecilia Sanches. Administração e trabalho na escola: a questão do controle. RBEP, 66(154):432-47, set./dez. 1985.
- THIOLLENT, Michel. Ver. RICHARDSON, Roberto Jarry. /Resenha/
- TIBALLI, Elianda F. Arantes. Ver. MIRANDA, Marília Gouvea de.
- TELLES, Cecília Abreu. Ver. GAYOTTO, Maria Leonor Cunha.
- VALLE, Tania Gracy Martins do. Análise de dificuldades de leitura e escrita em alunos de primeira série do primeiro grau. RBEP, 66(152):160-1, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- VIANNA, Núbia Gripp. Educação de adultos: um estudo comparativo entre as propostas educacionais de Paulo Freire e do ensino supletivo. RBEP, 66(153):373-4, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- WANDERLEY, Luiz Eduardo W. A falácia da competência. RBEP, 66(154):507-10, set./dez. 1985.
- WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Ver. NUNES, Clarice. /Resenha/
- WROBEL, Vera & LOVISOLO, Hugo. Razões, estilos e classificações no ensino de 1º grau. RBEP, 66(153):229-43, maio/ago. 1985.



## ÍNDICE DE ASSUNTOS

- ação educacional para 1986-1987. / UNESCO define. RBEP, 66(154):587-8, set./dez. 1985. /seção: Comunicações e informações/
- ação educativa do PT em Formosa-GO. / A função educativa do partido político: um estudo da. RBEP, 66(154):564-5, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- Ação cultural no meio rural: uma experiência em Colônia Leopoldina, Alagoas. RBEP, 66(153):374-5, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- acesso ao ensino superior. /Seletividade sócio-econômica no. RBEP, 66(152):163, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- adição e subtração para alfabetizando adultos (segunda unidade de uma experiência com funcionários da UFSCar). /O ensino de. RBEP, 66(154):448-75, set./dez. 1985.
- administração da educação. /O processo decisório no MEC: um jogo de forças na. RBEP, 66(153):372-3, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- Administração e trabalho na escola: a questão do controle. RBEP, 66(154):432-47, set./dez. 1985.
- A afetividade como prática pedagógica e suas implicações na criatividade discente. RBEP, 66(154):562, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- Ajuda externa à educação brasileira (mesa-redonda). RBEP, 66(154):511-38, set./dez. 1985.
- Alagoas. /Ação cultural no meio rural: uma experiência em Colônia Leopoldina. RBEP, 66(153):374-5, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- ALFABETIZAÇÃO. RBEP, 66(152):5-27, jan./abr. 1985.
- alfabetizando adultos. /Analisando o cotidiano da prática educativa com. RBEP, 66(154):401-15, set./dez. 1985.
- alfabetizando adultos (segunda unidade de uma experiência com funcionários da UFSCar). /O ensino de adição e subtração para. RBEP, 66(154):448-75, set./dez. 1985.
- Alimentação escolar. RBEP, 66(153):394-5, maio/ago. 1985. /seção: Comunicações e informações/
- aluno. /O professor de filosofia do 2º grau e o despertar da consciência crítica do. RBEP, 66(152):159-60, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- alunos e pais. /A escola que se tem e a que se quer: o que percebem e dizem os professores. RBEP, 66(154):555-6, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- alunos, a escola, a comunidade e os orçamentos municipais. /Professores leigos x professores habilitados – o impacto dos programas de habilitação sobre os. RBEP, 66(153):359-61, maio/ago. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- alunos repetentes de primeira série do primeiro grau. /Análise de dificuldades de leitura e escrita em. RBEP, 66(152):160-1, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- alunos. /Variantes linguísticas empregadas pela escola e pelos. RBEP, 66(153):361-5, maio/ago. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- América Latina e Caribe discutem desenvolvimento através da educação. RBEP, 66(154):584-6, set./dez. 1985. /seção:

- Comunicações e informações/  
analfabetas. /Célestin Freinet em uma experiência educacional com domésticas. RBEP, 66(152):163-4, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- Analisando o cotidiano da prática educativa com alfabetizando adultos. RBEP, 66(154):401-15, set./dez. 1985.
- Análise de dificuldades de leitura e escrita em alunos repetentes de primeira série do primeiro grau. RBEP, 66(152):160-1, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- Análise dos egressos de escolas agrícolas de 2º grau: subsídios à avaliação curricular. RS, 1983-1984. RBEP, 66(153):353-6, maio/ago. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- A antipedagogia do livro-texto de psicologia educacional. RBEP, 66(152):47-64, jan./abr. 1985.
- Apprendre pour entreprendre. RBEP, 66(154):567-70, set./dez. 1985. /seção: Resenhas críticas/
- aprendizagem a ler: algumas implicações pedagógicas. /Descobrimos a língua escrita antes de. RBEP, 66(152):5-27, jan./abr. 1985.
- aprendizagem e alternativas de prevenção: uma revisão bibliográfica. /A falta de atenção seletiva como uma causa de distúrbio de. RBEP, 66(152):160, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- aprendizagem em disciplinas teórico-práticas do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Paraná. /Significado e perspectivas de avaliação da. RBEP, 66(152):161, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- aprendizagem. /Modalidades de feedback através de microcomputadores e seus efeitos na. RBEP, 66(153):244-64, maio/ago. 1985.
- aprendizagem: repercussão da Lei 5.692/71 na realidade escolar. /Avaliação da. RBEP, 66(154):560-1, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- artista plástico no Brasil: o caso da Escola de Belas Artes da UFRJ. /Formação do. RBEP, 66(153):273-85, maio/ago. 1985.
- auditiva em escolares. /Triagem. RBEP, 66(154):549-54, set./dez. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- audiologia voltado para a educação de crianças deficientes auditivas. /Compreensão de mães das orientações ministradas em um programa de. RBEP, 66(154):559-60, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- avaliação curricular. RS, 1983-1984. /Análise dos egressos de escolas agrícolas de 2º grau: subsídios à. RBEP, 66(153):353-6, maio/ago. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- avaliação da aprendizagem em disciplinas teórico-práticas do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Paraná. /Significado e perspectivas de. RBEP, 66(152):161, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- Avaliação da aprendizagem: repercussão da Lei 5.692/71 na realidade escolar. RBEP, 66(154):560-1, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- avaliação da reforma universitária. /Programa de. RBEP, 66(154):541-4, set./dez. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- Belas Artes da UFRJ. /Formação do artista plástico no Brasil: o caso da Escola de. RBEP, 66(153):273-85, maio/ago. 1985.
- bisturi: limites da formação do médico no Brasil. /O giz e o. RBEP, 66(153):374, maio/ago. 1985, /seção: Dissertações e teses/
- Bolsa de trabalho - 2º grau. RBEP, 66(153):392, maio/ago. 1985. /seção: Comunicações e informações/
- Brasil: o caso da Escola de Belas Artes da UFRJ. /Formação do artista plástico no. RBEP, 66(153):273-85, maio/ago. 1985.
- Brasil. /Educação: contradições do pensamento crítico no. RBEP, 66(154):559, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e

- teses/
- Brasil. /O giz e o bisturi: limites da formação do médico no. RBEP, 66(153): 374, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- Caminhando para a libertação: reflexões do corpo oprimido. RBEP, 66(152): 162, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- Capanema e a educação brasileira. RBEP, 66(153):187-200, maio/ago. 1985.
- Capanema e a educação brasileira: uma interpretação. /Gustavo. RBEP, 66(153): 265-72, maio/ago. 1985.
- capitalista. /A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social. RBEP, 66(152):159, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- carentes. /MONHANGARA: educação para crianças. RBEP, 66(152):179, jan./abr. 1985. /seção: Comunicações e informações/
- Caribe discutem desenvolvimento através da educação. /América Latina e. RBEP, 66(154):584-6, set./dez. 1985. /seção: Comunicações e informações/
- Célestin Freinet em uma experiência educacional com domésticas analfabetas. RBEP, 66(152):163-4, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- Centros Integrados de Educação Pública. RBEP, 66(152):177-9, jan./abr. 1985. /seção: Comunicações e informações/
- ciclo de graduação ao núcleo básico: a experiência da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. /Do 1º. RBEP, 66(154):476-96, set./dez. 1985.
- ciência e tecnologia atuam em conjunto. /Educação. RBEP, 66(154):588-9, set./dez. 1985. /seção: Comunicações e informações/
- classes escolares. /Organização de. RBEP, 66(152):164-5, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- classificações no ensino de 1º grau. /Razões, estilos e. RBEP, 66(153):229-43, maio/ago. 1985.
- Colônia Leopoldina, Alagoas. /Ação cultural no meio rural: uma experiência em. RBEP, 66(153):374-5, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- Como se faz uma tese. RBEP, 66(152): 167-70, jan./abr. 1985. /seção: Resenhas críticas/
- competência. /A falácia da. RBEP, 66(154):507-10, set./dez. 1985.
- Compreensão de mães das orientações ministradas em um programa de audiologia voltado para a educação de crianças deficientes auditivas. RBEP, 66(154):559-60, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- compromisso social da universidade brasileira. /Conformismo da socialização do professor universitário: um estudo de. RBEP, 66(154):556-8, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- computadores e educação. /Logo. RBEP, 66(153):387-8, maio/ago. 1985. /seção: Resenhas críticas/
- COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO. RBEP, 66(153):215-28, maio/ago. 1985.
- comunicação e expressão. /O livro didático na área de. RBEP, 66(152):149-51, jan./abr. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- comunidade e os orçamentos municipais. /Professores leigos x professores habilitados — o impacto dos programas de habilitação sobre os alunos, a escola, a. RBEP, 66(153):359-61, maio/ago. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- comunidade. /Educação formal em Salvador: um desencontro escola-. RBEP, 66(154):539-41, set./dez. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- comunidades de periferia urbana: implicações nas posições curriculares. /Necessidades educacionais das. RBEP, 66(154):563-4, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- confissão protestante na Província de São Paulo. /Escolas americanas de. RBEP, 66(152):65-76, jan./abr. 1985.

- Conformismo da socialização do professor universitário: um estudo de compromisso social da universidade brasileira. RBEP, 66(154):556-8, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- consciência crítica do aluno. /O professor de filosofia do 2º grau e o despertar da. RBEP, 66(152):159-60, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- A construção social da escola. RBEP, 66(152):106-19, jan./abr. 1985.
- controle. /Administração e trabalho na escola: a questão do. RBEP, 66(154):432-47, set./dez. 1985.
- corpo oprimido. /Caminhando para a libertação: reflexões do. RBEP, 66(152):162, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade. RBEP, 66(153):368, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- creche da periferia de São Paulo. /A socialização das crianças de uma. RBEP, 66(154):544-9, set./dez. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- créditos e suas repercussões sobre a vida acadêmica. /O sistema de. RBEP, 66(152):151-3, jan./abr. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- A criança da favela e a sua visão do mundo: uma contribuição para o repensar da escola. RBEP, 66(154):561-2, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- crianças carentes. /MONHANGARA: educação para. RBEP, 66(152):179-81, jan./abr. 1985. /seção: Comunicações e informações/
- crianças de uma creche da periferia de São Paulo. /A socialização das. RBEP, 66(154):544-9, set./dez. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- crianças deficientes auditivas. /Compreensão de mães das orientações ministradas em um programa de audiologia voltado para a educação de. RBEP, 66(154):559-60, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- criatividade discente. /A afetividade como prática pedagógica e suas implicações na. RBEP, 66(154):562, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- criatividade: um estudo da linguagem cotidiana da zona rural na situação de contato. /Produtividade e/ou. RBEP, 66(152):153-7, jan./abr. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- crise com criação. /Universidade. RBEP, 66(154):497-501, set./dez. 1985.
- CRUTAC: uma experiência de extensão na Universidade do Maranhão. RBEP, 66(152):164, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- Cultura e Desporto – 1984. /Encontro Nacional de Dirigentes de Educação. RBEP, 66(152):181, jan./abr. 1985. /seção: Comunicações e informações/
- cultural no meio rural: uma experiência em Colônia Leopoldina, Alagoas. /Ação. RBEP, 66(153):374-5, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- curriculares. /Necessidades educacionais das comunidades de periferia urbana: implicações nas posições. RBEP, 66(154):563-4, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- Curso de Educação Física da Universidade Federal do Paraná. /Significado e perspectivas de avaliação da aprendizagem em disciplinas teórico-práticas do. RBEP, 66(152):161, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- debate. /Universidade em. RBEP, 66(153):300-3, maio/ago. 1985.
- deficientes auditivas. /Compreensão de mães das orientações ministradas em um programa de audiologia voltado para a educação de crianças. RBEP, 66(154):559-60, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. RBEP, 66(152):5-27, jan./abr. 1985.
- desenvolvimento através da educação. /América Latina e Caribe discutem.

- RBEP, 66(154):584-6, set./dez. 1985. /seção: Comunicações e informações/
- Desporto – 1984. /Encontro Nacional de Dirigentes de Educação, Cultura e RBEP, 66(152):181, jan./abr. 1985. /seção: Comunicações e informações/
- Os determinantes das funções das unidades de treinamento na siderurgia: estudo realizado em empresas de grande porte. RBEP, 66(153):375-6, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- DIDÁTICA. RBEP, 66(152):47-67, jan./abr. 1985.
- A didática e a prática pedagógica na escola de 1º grau. RBEP, 66(152):162, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- didático na área de comunicação e expressão. /O livro. RBEP, 66(152):149-51, jan./abr. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- A diferente distribuição do saber escolar. RBEP, 66(153):215-18, maio/ago. 1985.
- Dirigentes de Educação, Cultura e Desportos – 1984. /Encontro Nacional de RBEP, 66(152):181, jan./abr. 1985. /seção: Comunicações e Informações/
- discente. /A afetividade como prática pedagógica e suas implicações na criatividade. RBEP, 66(154):562, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- disciplinas teórico-práticas do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Paraná. /Significado e perspectivas de avaliação da aprendizagem em RBEP, 66(152):161, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- discurso infanto-juvenil sobre televisão. /O mito na sala de jantar. RBEP, 66(154):577-9, set./dez. 1985. /seção: Resenhas críticas/
- discursos de Samora Moisés Machel. /A educação no processo revolucionário de Moçambique (análise dos. RBEP, 66(153):369-70, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- dissertações (1973-1983). /Educação pré-escolar: análise crítica de teses e RBEP, 66(152):147-9, jan./abr. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- Distrito Federal, 1970-1980. / Expansão e elitização do ensino superior no RBEP, 66(153):375, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- distúrbio de aprendizagem e alternativas de prevenção: uma revisão bibliográfica. /A falta de atenção seletiva como uma causa de. RBEP, 66(152):160, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- A divulgação da pesquisa educacional. RBEP, 66(153):201-14, maio/ago. 1985.
- Do 1º ciclo de graduação ao núcleo básico: a experiência da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. RBEP, 66(154):476-96, set./dez. 1985.
- Do silêncio à palavra (uma proposta para o ensino da filosofia da educação). RBEP, 66(154):561, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- docente no ensino de 1º grau. /Matrícula e pessoal. RBEP, 66(152):177, jan./abr. 1985. /seção: Comunicações e informações/
- domésticas analfabetas. /Célestin Freinet em uma experiência educacional com RBEP, 66(152):163-4, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- econômico-social capitalista. /A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura. RBEP, 66(152):159, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- Educação ambiental – garantia de vida. RBEP, 66(154):562-3, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- educação. /América Latina e Caribe discutem desenvolvimento através da. RBEP, 66(154):584-6, set./dez. 1985. /seção: Comunicações e informações/
- educação básica: sai MOBREAL, entra Fundação Educar. /Governo investe na RBEP, 66(154):581, set./dez. 1985. /seção: Comunicações e informações/

- educação brasileira (mesa-redonda). /Ajuda externa à. RBEP, 66(154):511-38, set./dez. 1985.
- educação brasileira. /Capanema e a. RBEP, 66(153):187-200, maio/ago. 1985.
- educação brasileira: uma interpretação. /Gustavo Capanema e a. RBEP, 66(153):265-72, maio/ago. 1985.
- Educação, ciência e tecnologia atuam em conjunto. RBEP, 66(154):588-9, set./dez. 1985. /seção: Comunicações e informações/
- Educação: conservação ou mudança: uma análise da proposta educativa do sistema de rádio educativo da Paraíba – (SIREPA). RBEP, 66(154):564, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- Educação: contradições do pensamento crítico no Brasil. RBEP, 66(154):559, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- Educação, Cultura e Desportos – 1984. /Encontro Nacional de Dirigentes de. RBEP, 66(152):181, jan./abr. 1985. /seção: Comunicações e informações/
- Educação de adultos: um estudo comparativo entre as propostas educacionais de Paulo Freite e do ensino supletivo. RBEP, 66(153):373-4, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- Educação de Base. /Educar para transformar – educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de. RBEP, 66(154):571-3, set./dez. 1985. /seção: Resenhas críticas/
- Educação de Base, 1961-66. /Uma pedagogia da participação popular: análise da prática pedagógica do MEB – Movimento de. RBEP, 66(153):367-8, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- educação de crianças deficientes auditivas. /Compreensão de mães das orientações ministradas em um programa de audiológia voltado para a. RBEP, 66(154):559-60, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- educação do projeto principal. /Plano regional de. RBEP, 66(154):586-7, set./dez. 1985. /seção: Comunicações e informações/
- educação). /Do silêncio à palavra (uma proposta para o ensino da filosofia da. RBEP, 66(154):562-1, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- educação e estrutura econômico-social capitalista. /A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre. RBEP, 66(152):159, jan./abr. 1985 /seção: Dissertações e teses/
- Educação e política – em busca de uma compreensão. RBEP, 66(153):344-51, maio/ago. 1985.
- Educação extra-escolar e a realidade brasileira: política governamental para a formação de recursos humanos. RBEP, 66(152):159, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- Educação Física da Universidade Federal do Paraná. /Significado e perspectivas de avaliação da aprendizagem em disciplinas teórico-práticas do Curso de. RBEP, 66(152):161, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- Educação formal em Salvador: um desencontro escola-comunidade. RBEP, 66(154):539-41, set./dez. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- educação. /Logo: computadores e. RBEP, 66(153):387-8, maio/ago. 1985. /seção: Resenhas críticas/
- educação. /Mais recursos para a. RBEP, 66(154):581-4, set./dez. 1985. /seção: Comunicações e informações/
- educação. (mesa-redonda). /Os valores na. RBEP, 66(152):121-45, jan./abr. 1985.
- Educação moral – um desafio... RBEP, 66(153):370-1, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- A educação no processo revolucionário de Moçambique (análise dos discursos de Moisés Machel). RBEP, 66(153):369-70, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- educação para crianças carentes. /MONHANGARA: RBEP, 66(152):179-81, jan./abr. 1985. /seção: Comunicações e

- informações/  
Educação para todos – caminho para mudança. RBEP, 66(153):287-94, maio/ago. 1985.
- educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base. /Educar para transformar. RBEP, 66(154):571-3, set./dez. 1985. /seção: Resenhas críticas/
- Educação pré-escolar: análise crítica de teses e dissertações (1973-1983). RBEP, 66(152):147-9, jan./abr. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- educação. /O processo decisório no MEC: um jogo de forças na administração da. RBEP, 66(153):372-3, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- Educação Pública. /Centros Integrados de. RBEP, 66(152):177-9, jan./abr. 1985. /seção: Comunicações e informações/
- educação superior brasileira. /Nova política para a. RBEP, 66(153):389-92, maio/ago. 1985. /seção: Comunicações e informações/
- Educar para transformar – educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base. RBEP, 66(154):571-3, set./dez. 1985. /seção: Resenhas críticas/
- educativa. /Pesquisa-ação na instituição. RBEP, 66(153):377-80, maio/ago. 1985. /seção: Resenhas críticas/
- egressos de escolas agrícolas de 2º grau: subsídios à avaliação curricular. RS, 1983-1984. /Análise dos. RBEP, 66(153):353-6, maio/ago. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- elitização do ensino superior no Distrito Federal, 1970-1980. /Expansão e. RBEP, 66(153):375, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- empresas de grande porte. /Os determinantes das funções das unidades de treinamento na siderurgia: estudo realizado em. RBEP, 66(153):375-6, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- Encontro Nacional de Dirigentes de Educação, Cultura e Desportos – 1984, RBEP, 66(152):181, jan./abr. 1985. /seção: Comunicações e informações/
- ensino da filosofia da educação. /Do silêncio à palavra (uma proposta para o. RBEP, 66(154):561, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- O ensino de adição e subtração para alfabetizando adultos (segunda unidade de uma experiência com funcionários da UFSCar). RBEP, 66(154):448-75, set./dez. 1985.
- ENSINO DE ARTES. RBEP, 66(153):273-85, maio/ago. 1985.
- Ensino de português será reformulado. RBEP, 66(154):584, set./dez. 1985. /seção: Comunicações e informações/
- ENSINO DE 1º GRAU. RBEP, 66(153):215-28, maio/ago. 1985.
- ensino de 1º grau. /Integração universidade. RBEP, 66(153):393-4, maio/ago. 1985. /seção: Comunicações e informações/
- ensino de 1º grau. /Matrícula e pessoal docente no. RBEP, 66(152):177, jan./abr. 1985. /seção: Comunicações e informações/
- ensino de 1º grau. /Razões, estilos e classificações no. RBEP, 66(153):229-43, maio/ago. 1985.
- ensino superior no Distrito Federal, 1970-1980. /Expansão e elitização do. RBEP, 66(153):375, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- ensino superior. /Seletividade sócio-econômica no acesso ao. RBEP, 66(152):163, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- ensino supletivo. /Educação de adultos: um estudo comparativo entre as propostas educacionais de Paulo Freire e do. RBEP, 66(153):373-4, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- escola, a comunidade e os orçamentos municipais. /Professores leigos x professores habilitados – o impacto dos programas de habilitação sobre os alunos, a. RBEP, 66(153):359-61, maio/ago. 1985. /seção: Notas de Pesquisa/

- escola-comunidade. /Educação formal em Salvador: um desencontro. RBEP, 66 (154):539-41, set./dez. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- escola. /A construção social da. RBEP, 66 (152):106-19, jan./abr. 1985.
- escola. /A criança da favela e sua visão de mundo: uma contribuição para o repensar da. RBEP, 66(154):561-2, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- Escola de Belas Artes da UFRJ. /Formação do artista plástico no Brasil: o caso da. RBEP, 66(153):273-85, maio/ago. 1985.
- escola de 1º grau. /A didática e a prática pedagógica na. RBEP, 66(152):162, jan./abr. 1985. /seção/ Dissertações e teses/
- escola de 1º grau: o sonho e a realidade. /O cotidiano da. RBEP, 66(153):368, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- escola e pelos alunos. /Variantes linguísticas empregadas pela. RBEP, 66(153):361-5, maio/ago. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. /A produtividade da. RBEP, 66(152):159, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- escola pública. /Pedagogia popular, uma proposta de intervenção na. RBEP, 66 (153):356-8, maio/ago. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- escola pública. /Uma proposta de atuação do orientador educacional na. RBEP, 66(154):558, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- A escola que se tem e a que se quer: o que percebem e dizem os professores, alunos e pais. RBEP, 66(154):555-6, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- escola: a questão do controle. /Administração e trabalho na. RBEP, 66(154):432-47, set./dez. 1985.
- escolar. /Alimentação. RBEP, 66(153):394-5, maio/ago. 1985. /seção: Comunicações e informações/
- escolar. /Avaliação da aprendizagem: repercussão da Lei 5.692/71 na realidade. RBEP, 66(154):560-1, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- escolar. /A diferente distribuição do saber. RBEP, 66(153):215-28, maio/ago. 1985.
- escolar — um estudo sobre o professor de 2º grau no Rio de Janeiro. /O papel do professor e sua construção no cotidiano. RBEP, 66(154):416-31, set./dez. 1985.
- escolar: uma visão crítica de sua atuação no Município do Rio de Janeiro. O psicólogo. RBEP, 66(154):560, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- escolares. /Triagem auditiva em. RBEP, 66(154):549-54, set./dez. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- escolas agrícolas de 2º grau: subsídios à avaliação curricular. RS, 1983-1984. /Análise dos egressos de. RBEP, 66 (153):353-6, maio/ago. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- Escolas americanas de confissão protestante na Província de São Paulo. RBEP, 66(152):65-76, jan./abr. 1985.
- As escolas de língua alemã no Rio Grande do Sul e a política de nacionalização. (Die deutschsprachigen schulen in Rio Grande do Sul und die nationalisierungspolitik). RBEP, 66(153):368-9, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. /Descobrir a língua. RBEP, 66(152):5-27, jan./abr. 1985.
- escrita em alunos repetentes de primeira série do primeiro grau. /Análise de dificuldades de leitura e. RBEP, 66(152):160-1, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- estilos e classificações no ensino de 1º grau. /Razões. RBEP, 66(153):229-43, maio/ago. 1985.
- estrutura econômico-social capitalista. /A

- produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e. RBEP, 66(152):159, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- estudo sobre o professor de 2º grau no Rio de Janeiro. /O papel do professor e sua construção no cotidiano escolar. — um. RBEP, 66(154):416-31, set./dez. 1985.
- Expansão e elitização do ensino superior no Distrito Federal, 1970-1980. RBEP, 66(153):375, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- experiência com funcionários da UFSCar). / O ensino de adição e subtração para alfabetizando adultos (segunda unidade de uma. RBEP, 66(154):448-75, set./dez. 1985.
- experiência da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. /Do 1º ciclo de graduação ao núcleo básico a. RBEP, 66(154):476-96, set./dez. 1985.
- experiência de extensão na Universidade do Maranhão. /CRUTAC: uma. RBEP, 66(152):164, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- experiência educacional com domésticas analfabetas. /Célestin Freinet em uma. RBEP, 66(152):163-4, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- experiência em Colônia Leopoldina, Alagoas. /Ação cultural no meio rural: uma. RBEP, 66(153):374-5, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- expressão. /O livro didático na área de comunicação e. RBEP, 66(152):149-51, jan./abr. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- Expropriação e segregação: trajetória de vida e representações de um grupo migrante em Goiás. RBEP, 66(153):371, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- extensão na Universidade do Maranhão. /CRUTAC: uma experiência de. RBEP, 66(152):164, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- extra-escolar e a realidade brasileira: política governamental para a formação de recursos humanos. /Educação. RBEP, 66(152):159, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- A falácia da competência. RBEP, 66(154):507-10, set./dez. 1985.
- A falta de atenção seletiva como uma causa de distúrbio de aprendizagem e alternativas de prevenção: uma revisão bibliográfica. RBEP, 66(152):160, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- favela e sua visão de mundo: uma contribuição para o repensar da escola. /A criança da. RBEP, 66(154):561-2, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- feedback através de microcomputadores e seus efeitos na aprendizagem. /Modalidades de. RBEP, 66(153):244-64, maio/ago. 1985.
- filosofia da educação). Do silêncio à palavra (uma proposta para o ensino da. RBEP, 66(154):561, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- filosofia do 2º grau e o despertar da consciência crítica do aluno. /O professor de. RBEP, 66(152):159-60, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- Formação do artista plástico no Brasil: o caso da Escola de Belas Artes da UFRJ. RBEP, 66(153):273-85, maio/ago. 1985.
- formação do médico no Brasil. /O giz e o bisturi: limites da. RBEP, 66(153):374, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- Formosa-GO. /A função educativa do partido político: um estudo da ação educativa do PT em. RBEP, 66(154):564-5, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- Freinet em uma experiência educacional com domésticas analfabetas. /Célestin. RBEP, 66(152):163-4, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- Freire e do ensino supletivo. /Educação de adultos: um estudo comparativo entre as propostas educacionais de Paulo. RBEP, 66(153):373-4, maio/ago. 1985.

- /seção: Dissertações e teses/  
A função educativa do partido político: um estudo da ação educativa do PT em Formosa-GO. RBEP, 66(154):564-5, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/  
funcionários da UFSCar. /O ensino de adição e subtração para alfabetizando adultos (segunda unidade e uma experiência com. RBEP, 66(154):448-75, set./dez. 1985.  
funções das unidades de treinamento na siderurgia: estudo realizado em empresas de grande porte. /Os determinantes das. RBEP, 66(153):375-6, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/  
Fundação Educar. /Governo investe na educação básica: sai MOBRAL, entra. RBEP, 66(154):581, set./dez. 1985. /seção: Comunicações e informações/  
O giz e o bisturi: limites da formação do médico no Brasil. RBEP, 66(153):374, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/  
Goiás. /Expropriação e segregação: trajetória de vida e representações de um grupo migrante em. RBEP, 66(153):371, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/  
Governo investe na educação básica: sai MOBRAL, entra Fundação Educar. RBEP, 66(154):581, set./dez. 1985. /seção: Comunicações e informações/  
graduação ao núcleo básico: a experiência da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. /Do 1º ciclo de. RBEP, 66(154):476-96, set./dez. 1985.  
Gustavo Capanema e a educação brasileira: uma interpretação. RBEP, 66(153):265-72, maio/ago. 1985.  
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, RBEP, 66(153):187-200, maio/ago. 1985.  
homem do campo em novas condições de trabalho. /Posseiros e despossuídos – a reeducação do. RBEP, 66(154):561, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/  
Homo academicus. RBEP, 66(153):381-4, maio/ago. 1985. /seção: Resenhas críticas/  
Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base. /Educar para transformar – educação popular. RBEP, 66(154):571-3, set./dez. 1985. /seção: Resenhas críticas/  
imprensa paulista na década de 70. /A questão do trabalho infantil na grande. RBEP, 66(152):28-46, jan./abr. 1985.  
incerteza. /A pedagogia da. RBEP, 66(152):173-6, jan./abr. 1985. /seção: Resenhas críticas/  
INEP (seminário). /Linhas de atuação do. RBEP, 66(153):305-43, maio/ago. 1985.  
infantil na grande imprensa paulista na década de 70. /A questão do trabalho. RBEP, 66(152):28-46, jan./abr. 1985.  
instituição educativa. /Pesquisa-ação na. RBEP, 66(153):377-80, maio/ago. 1985. /seção: Resenhas críticas/  
Integração universidade/ensino de 1º grau. RBEP, 66(153):393-4, maio/ago. 1985. /seção: Comunicações e informações/  
Lei 5.692/71 na realidade escolar. /Avaliação da aprendizagem: repercussão da. RBEP, 66(154):560-1, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/  
LEITURA. RBEP, 66(152):5-27, jan./abr. 1985.  
leitura e escrita em alunos repetentes de primeira série do primeiro grau. /Análise de dificuldades de. RBEP, 66(152):160-1, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/  
ler: algumas implicações pedagógicas. /Descobrimo a língua escrita antes de aprender a. RBEP, 66(152):5-27, jan./abr. 1985.  
libertação: re-flexões do corpo oprimido. /Caminhando para a. RBEP, 66(152):162, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/  
língua alemã no Rio Grande do Sul e a política de nacionalização. /As escolas de. (Die deutschsprachigen schulen in Rio Grande do Sul und die nationalisie-

- runbspolitik). RBEP, 66(153):368-9, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. /Descobrimo a. RBEP, 66(152):5-27, jan./abr. 1985.
- LÍNGUA PORTUGUESA. RBEP, 66(153): 215-28, maio/ago. 1985.
- linguagem cotidiana da zona rural na situação de contato. /Produtividade e/ou criatividade: um estudo da. RBEP, 66(152):153-7, jan. /abr. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- linguísticas empregadas pela escola e pelos alunos. /Variantes. RBEP, 66(153): 361-5, maio/ago. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- Linhas de atuação do INEP (Seminário). RBEP, 66(153):305-43, maio/ago. 1985.
- O livro didático na área de comunicação e expressão. RBEP, 66(152):149-51, jan./abr. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- livro-texto de psicologia educacional. /A antipedagogia do. RBEP, 66(152):47-64, jan./abr. 1985.
- Logo: computadores e educação. RBEP, 66(153):387-8, maio/ago. 1985. /seção: Resenhas críticas/
- Machel). A educação no processo revolucionário de Moçambique (análise dos discursos de Samora Moisés. RBEP, 66(153):369-70, maio/ago. 1983. /seção: Dissertações e teses/
- mães das orientações ministradas em um programa de audiologia voltado para a educação de crianças deficientes auditivas. /Compreensão de. RBEP, 66(154):559-60, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- Mais recursos para a educação. RBEP, 66(154):581-4, set./dez. 1985. /seção: Comunicações e informações/
- Maranhão. /CRUTAC: uma experiência de extensão na Universidade do. RBEP, 66(152):164, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- Matrícula e pessoal docente no ensino de 1º grau. RBEP, 66(152):177, jan./abr. 1985. /seção: Comunicações e informações/
- O MEB e a política educacional brasileira — 1961-1975. RBEP, 66(152):162-3, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- MEC: um jogo de forças na administração da educação. /O processo decisório no. RBEP, 66(153):372-3, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- médico no Brasil. /O giz e o bisturi: limites da formação do. RBEP, 66(153): 374, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- meio rural: uma experiência em Colônia Leopoldina. Alagoas. /Ação cultural no. RBEP, 66(153):374-5, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- O mérito do poder e o poder do mérito. RBEP, 66(154):502-6, set./dez. 1985.
- (mesa-redonda). /Ajuda externa à educação brasileira. RBEP, 66(154):511-38, set./dez. 1985.
- (mesa-redonda). /Os valores na educação. RBEP, 66(152):121-45, jan./abr. 1985.
- Metodologia da pesquisa-ação. RBEP, 66(154):573-6, set./dez. 1985. /seção: Resenhas críticas/
- microcomputadores e seus efeitos na aprendizagem. /Modalidades de feedback através de. RBEP, 66(153):244-64, maio/ago. 1985.
- migrante em Goiás. /Expropriação e segregação: trajetória de vida e representações de um grupo. RBEP, 66(153): 371, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- O mito na sala de jantar; discurso infanto-juvenil sobre televisão. RBEP, 66(154): 577-9, set./dez. 1985. /seção: Resenhas críticas/
- MOBRAL, entra Fundação Educar. /Governo investe na Educação básica: sai. RBEP, 66(154):581, set./dez. 1985. /seção: Comunicações e informações/
- Moçambique (análise dos discursos de Sa-

- mora Moisés Machel). /A educação no processo revolucionário de. RBEP, 66 (153):369-70, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- Modalidades de feedback através de micro-computadores e seus efeitos na aprendizagem. RBEP, 66(153):244-64, maio/ago. 1985.
- MONHANGARA: educação para crianças carentes. RBEP, 66(152):179-81, jan./abr. 1985. /seção: Comunicações e informações/
- moral – um desafio. /Educação. RBEP, 66(153):370-1, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- Movimento de Educação de Base. /Educar para transformar – educação popular, Igreja Católica e política no. RBEP, 66 (154):571-3, set./dez. 1985. /seção: Resenhas críticas/
- Movimento de Educação de Base, 1961-66. /Uma pedagogia da participação popular: análise da prática pedagógica do MEB. RBEP, 66(153):367-8, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- mudança. /Educação para todos – caminho para. RBEP, 66(153):287-94, maio/ago. 1985.
- Museu: veículo comunicador e pedagógico. RBEP, 66(152):77-98, jan./abr. 1985.
- nacionalização. /As escolas de língua alemã no Rio Grande do Sul e a política de (Die deutschsprachigen schulen in Rio Grande do Sul unde die nationalisierungspolitik). RBEP, 66(153):368-9, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- Necessidades educacionais das comunidades de periferia urbana: implicações nas posições curriculares. RBEP, 66 (154):563-4, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- Nova política para a educação superior brasileira. RBEP, 66(153):389-92, maio/ago. 1985. /seção: Comunicações e informações/
- núcleo básico: a experiência da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. /Do 1º ciclo de graduação ao. RBEP, 66(154):476-96, set./dez. 1985.
- oprimido. /Caminhando para a libertação: reflexões do corpo. RBEP, 66(152):162, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- orçamentos municipais. /Professores leigos x professores habilitados – o impacto dos programas de habilitação sobre os alunos, a escola, a comunidade e os. RBEP, 66(153):359-61, maio/ago. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- Organização de classes escolares. RBEP, 66(152):164-5, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- orientações ministradas em um programa de audiologia voltado para a educação de crianças deficientes auditivas. /Compreensão de mães das. RBEP, 66(154):559-60, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- orientador educacional na escola pública. /Uma proposta de atuação do. RBEP, 66(154):558, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- pais. /A escola que se tem e a que se quer: o que percebem e dizem os professores, alunos e. RBEP, 66(154):555-6, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- O papel do professor e sua construção no cotidiano escolar – um estudo sobre o professor de 2º grau no Rio de Janeiro. RBEP, 66(154):416-31, set./dez. 1985.
- Paraíba – (SIREPA). /Educação: conservação ou mudança: uma análise da proposta educativa do sistema de rádio educativo da. RBEP, 66(154):564, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- Paraná. /Significado e perspectiva de avaliação da aprendizagem em disciplinas teórico-práticas do Curso de Educação Física da Universidade Federal do. RBEP, 66(152):161, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- participação popular: análise da prática pedagógica do MEB – Movimento de Educação de Base, 1961-66. /Uma pe-

- dagogia da. RBEP, 66(153):367-8, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- partido político: um estudo da ação educativa do PT em Formosa-GO. /A função educativa do. RBEP, 66(154):564-5, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- A pedagogia da incerteza. RBEP, 66(152):173-6, jan./abr. 1985. /seção: Resenhas críticas/
- Uma pedagogia da participação popular: análise da prática pedagógica do MEB – Movimento de Educação de Base, 1961-66. RBEP, 66(153):367-8, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- Pedagogia popular: uma proposta de intervenção na escola pública. RBEP, 66(153):356-8, maio/ago. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- pedagógicas. /Descobrir a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações. RBEP, 66(152):5-27, jan./abr. 1985.
- pedagógico. /Museu: veículo comunicador e. RBEP, 66(152):77-98, jan./abr. 1985.
- pensamento crítico no Brasil. /Educação: contradições do. RBEP, 66(154):559, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- periferia de São Paulo. /A socialização das crianças de uma creche da. RBEP, 66(154):544-9, set./dez. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- periferia urbana: implicações nas posições curriculares. /Necessidades educacionais das comunidades de. RBEP, 66(154):563-4, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- pesquisa-ação. /Metodologia da. RBEP, 66(154):573-6, set./dez. 1985. /seção: Resenhas críticas/
- Pesquisa-ação na instituição educativa. RBEP, 66(153):377-80, maio/ago. 1985. /seção: Resenhas críticas/
- pesquisa educacional. /A divulgação da. RBEP, 66(153):201-14, maio/ago. 1985.
- PESQUISADOR. RBEP, 66(153):201-14, maio/ago. 1985.
- pessoal docente no ensino de 1º grau. /Matrícula e. RBEP, 66(152):177, jan./abr. 1985. /seção: Comunicações e informações/
- Plano regional de educação do projeto principal. RBEP, 66(154):586-7, set./dez. 1985. /seção: Comunicações e informações/
- poder do mérito. /O método do poder e o. RBEP, 66(154):502-6, set./dez. 1985.
- política de nacionalização. /As escolas de língua alemã no Rio Grande do Sul e a. (Die deutschsprachigen schulen in Rio Grande do Sul und die nationalisierungspolitik). RBEP, 66(153):368-9, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- POLÍTICA EDUCACIONAL. RBEP, 66(153):344-51, maio/ago. 1985.
- política educacional brasileira – 1961-1975. /O MEB e a. RBEP, 66(152):162-3, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- política – em busca de uma compreensão. /Educação e. RBEP, 66(153):344-51, maio/ago. 1985.
- política governamental para a formação de recursos humanos. /Educação extra-escolar e a realidade brasileira: RBEP, 66(152):159, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- política no Movimento de Educação de Base. /Educar para transformar – educação popular, Igreja Católica e. RBEP, 66(154):571-3, set./dez. 1985. /seção: Resenhas críticas/
- política para a educação superior brasileira. /Nova. RBEP, 66(153):389-92, maio/ago. 1985. /seção: Comunicações e informações/
- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. /Do 1º ciclo de graduação ao núcleo básico: a experiência da. RBEP, 66(154):476-96, set./dez. 1985.
- português será reformulado. /Ensino de.

- RBEP, 66(154):584, set./dez. 1985. /seção: Comunicações e informações/ Possesiros e despossuidos – a reeducação do homem do campo em novas condições de trabalho. RBEP, 66(154):561, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- prática educativa com alfabetizando adultos. /Analisando o cotidiano da RBEP, 66(154):401-15, set./dez. 1985.
- prática pedagógica do MEB – Movimento de Educação de Base, 1961-66. /Uma pedagogia da participação popular: análise da. RBEP, 66(153):367-8, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- prática pedagógica e suas implicações na criatividade discente. /A afetividade como. RBEP, 66(154):562, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- prática pedagógica na escola de 1º grau. /A didática e a. RBEP, 66(152):162, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- pré-escolar: análise crítica de teses e dissertações (1973-1983). /Educação. RBEP, 66(152):147-9, jan./abr. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- prevenção: uma revisão bibliográfica. /A falta de atenção seletiva como uma causa de distúrbio de aprendizagem e alternativas de. RBEP, 66(152):160, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- primeira série do primeiro grau. /Análise de dificuldades de letra e escrita em alunos repetentes de. RBEP, 66(152):160-1, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- 1º ciclo de graduação ao núcleo básico: a experiência da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. /Do. RBEP, 66(154):476-96, set./dez. 1985.
- primeiro grau. /Análise de dificuldades de leitura e escrita em alunos repetentes de primeira série de. RBEP, 66(152):160-1, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- 1º grau. /A didática e a prática pedagógica na escola de. RBEP, 66(152):162, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- 1º grau. /Integração universidade/ensino de. RBEP, 66(153):393-4, maio/ago. 1985. /seção: Comunicações e informações/
- 1º grau. /Matrícula e pessoal docente no ensino de. RBEP, 66(152):177, jan./abr. 1985. /seção: Comunicações e informações/
- 1º grau. /Razões, estilos e classificação no ensino de. RBEP, 66(153):229-43, maio/ago. 1985.
- 1º grau: o sonho e a realidade. /O cotidiano da escola de. RBEP, 66(153):368, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- O processo decisório no MEC: um jogo de forças na administração da educação. RBEP, 66(153):372-3, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- processo revolucionário de Moçambique (análise dos discursos de Samora Mósés Machel). /A educação no. RBEP, 66(153):369-70, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- A produção do saber nos setores populares urbanos – um estudo de caso. RBEP, 66(153):371-2, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. RBEP, 66(152):159, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- Produtividade e/ou criatividade: um estudo da linguagem cotidiana da zona rural na situação de contato. RBEP, 66(152):153-7, jan./abr. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- O professor de filosofia do 2º grau e o despertar da consciência crítica do aluno. RBEP, 66(152):159-60, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- professor de 2º grau no Rio de Janeiro. /O papel do professor e sua construção no cotidiano escolar – um estudo so-

- bre o. RBEP, 66(154):416-31, set./dez. 1985.
- professor e sua construção no cotidiano escolar — um estudo sobre o professor de 2º grau no Rio de Janeiro. /O papel do. RBEP, 66(154):416-31, set./dez. 1985.
- professor universitário: um estudo de compromisso social da universidade brasileira. /Conformismo da socialização do. RBEP, 66(154):556-8, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- Professora primária: mestra ou tia. RBEP, 66(153):384-7, maio/ago. 1985. /seção: Resenhas críticas/
- professores, alunos e pais. /A escola que se tem e a que se quer: o que percebem e dizem os. RBEP, 66(154):555-6, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- professores habilitados — o impacto dos programas de habilitação sobre os alunos, a escola, a comunidade e os orçamentos municipais. /Professores leigos x. RBEP, 66(153):359-61, maio/ago. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- Professores leigos x professores habilitados — o impacto dos programas de habilitação sobre os alunos, a escola, a comunidade e os orçamentos municipais. RBEP, 66(153):359-61, maio/ago. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- Programa de avaliação da reforma universitária. RBEP, 66(154):541-4, set./dez. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- programas de habilitação sobre os alunos, a escola, a comunidade e os orçamentos municipais. /Professores leigos x professores habilitados — o impacto dos. RBEP, 66(153):359-61, maio/ago. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- Projeto Rondon — nova fase. RBEP, 66(153):393, maio/ago. 1985. /seção: Comunicações e informações/
- Uma proposta de atuação do orientador educacional na escola pública. RBEP, 66(154):558, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- propostas educacionais de Paulo Freire e do ensino supletivo. /Educação de adultos: um estudo comparativo entre as. RBEP, 66(153):373-4, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- protestante na Província de São Paulo. /Escolas americanas de confissão. RBEP, 66(152):65-76, jan./abr. 1985.
- Província de São Paulo. /Escolas americanas de confissão protestante na. RBEP, 66(152):47-64, jan./abr. 1985.
- psicologia educacional. /A antipedagogia do livro-texto de. RBEP, 66(152):47-64, jan./abr. 1985.
- O psicólogo escolar: uma visão crítica de sua atuação no Município do Rio de Janeiro. RBEP, 66(154):560, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- PT em Formosa-GO. /A função educativa do partido político: um estudo da ação educativa do. RBEP, 66(154):564-5, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- A questão do trabalho infantil na grande imprensa paulista na década de 70. RBEP, 66(152):28-46, jan./abr. 1985.
- rádio educativo da Paraíba — (SIREPA). /Educação: conservação ou mudança: uma análise da proposta educativa do sistema de. RBEP, 66(154):564, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- Razões, estilos e classificações no ensino de 1º grau. RBEP, 66(153):229-43, maio/ago. 1985.
- realidade brasileira: política governamental para a formação de recursos humanos. /Educação extra-escolar e a. RBEP, 66(152):159, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- recursos humanos. /Educação extra-escolar e a realidade brasileira: política governamental para a formação de. RBEP, 66(152):159, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- recursos para a educação. /Mais. RBEP, 66(154):581-4, set./dez. 1985. /seção: Comunicações e informações/
- reeducação do homem do campo em novas condições de trabalho. /Posseiros e

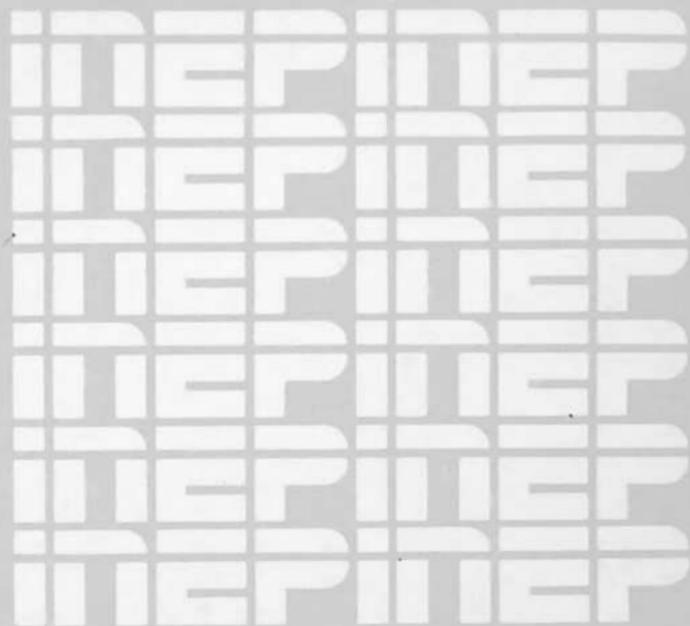
- despossuídos — a. RBEP, 66(154):561, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- (re)flexões do corpo oprimido. /Caminhando para a libertação: RBEP, 66(152):162, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- reforma universitária. /Programa de avaliação da. RBEP, 66(154):541-4, set./dez. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- Rio de Janeiro. /Do 1º ciclo de graduação ao núcleo básico: a experiência da Pontifícia Universidade Católica do. RBEP, 66(154):476-96, set./dez. 1985.
- Rio de Janeiro. /O papel do professor e sua construção no cotidiano escolar — um estudo sobre o professor de 2º grau no. RBEP, 66(154):416-31, set./dez. 1985.
- Rio de Janeiro. /O psicólogo escolar: uma visão crítica de sua atuação no Município do. RBEP, 66(154):560, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- Rio Grande do Sul e a política de nacionalização. /As escolas de língua alemã do. (Die deutschsprachigen schulen in Rio Grande do Sul und die nationalisierungspolitik). RBEP, 66(153):368-9, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- Rondon — nova fase. /Projeto. RBEP, 66(153):303, maio/ago. 1985. /seção: Comunicações e informações/
- RS, 1983-1984. /Análise dos egressos de escolas agrícolas de 2º grau: subsídios à avaliação curricular. RBEP, 66(153):353-6, maio/ago. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- saber escolar. /A diferente distribuição do. RBEP, 66(153):215-28, maio/ago. 1985.
- saber nos setores populares urbanos — um estudo de caso. /A produção do. RBEP, 66(153):371-2, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- Salvador: um desencontro escola-comunidade. /Educação formal em. RBEP, 66(154):539-41, set./dez. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- São Paulo. /Escolas americanas de confissão protestante na Província de. RBEP, 66(152):65-76, jan./abr. 1985.
- São Paulo. /A socialização das crianças de uma creche da periferia de. RBEP, 66(154):544-9, set./dez. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- segregação: trajetória de vida e representações de um grupo migrante em Goiás. /Expropriação e. RBEP, 66(153):371, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- 2º grau. /Bolsa de trabalho. RBEP, 66(153):392, maio/ago. 1985. /seção: Comunicações e informações/
- 2º grau e o despertar da consciência crítica do aluno. /O professor de filosofia do. RBEP, 66(152):159-60, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- 2º grau no Rio de Janeiro. /O papel do professor e sua construção no cotidiano escolar — um estudo sobre o professor de. RBEP, 66(154):416-31, set./dez. 1985.
- 2º grau: subsídios à avaliação curricular. RS, 1983-1984. /Análise dos egressos de escolas agrícolas de. RBEP, 66(153):353-6, maio/ago. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- Seletividade sócio-econômica no acesso ao ensino superior. RBEP, 66(152):163, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- (seminário). /Linhas de atuação do INEP. RBEP, 66(153):305-43, maio/ago. 1985.
- siderurgia: estudo realizado em empresas de grande porte. /Os determinantes das funções das unidades de treinamento na. RBEP, 66(153):375-6, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- Significado e perspectivas de avaliação da aprendizagem em disciplinas teórico-práticas no Curso de Educação Física da Universidade Federal do Paraná. RBEP, 66(152):161, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/

- O sistema de créditos e suas repercussões sobre a vida acadêmica. RBEP, 66 (152):151-3, jan./abr. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- SISTEMA DE ENSINO. RBEP, 66(153): 229-43, maio/ago. 1985.
- social da escola. /A construção. RBEP, 66 (152):106-19, jan./abr. 1985.
- social da universidade brasileira. /Conformismo da socialização do professor universitário: um estudo de compromisso. RBEP, 66(154):556-8, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- A socialização das crianças de uma creche da periferia de São Paulo. RBEP, 66 (154):544-9, set./dez. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- socialização do professor universitário: um estudo de compromisso social da universidade brasileira. /Conformismo da. RBEP, 66(154):556-8, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- subtração para alfabetizando adultos (segunda unidade de uma experiência com funcionários da UFSCar). /O ensino de adição e. RBEP, 66(154):448-75, set./dez. 1985.
- tecnologia atuam em conjunto. /Educação, ciência e. RBEP, 66(154):588-9, set./dez. 1985. /seção: Comunicações e informações/
- televisão. /O mito na sala de jantar; discurso infanto-juvenil sobre. RBEP, 66 (154):577-9, set./dez. 1985. /seção: Resenhas críticas/
- Tendances du mouvement éducatif. *Annuaire International de l'Education*, v. 35. RBEP, 66(152):170-3, jan./abr. 1985. /seção: Resenhas críticas/
- tese. /Como se faz uma. RBEP, 66(152): 167-70, jan./abr. 1985 /seção: Resenhas críticas/
- teses e dissertações (1973-1983). /Educação pré-escolar: análise crítica de. RBEP, 66(152):147-9, jan./abr. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- trabalho infantil na grande imprensa paulista na década de 70. /A questão do. RBEP, 66(152):28-46, jan./abr. 1985.
- trabalho na escola: a questão do controle. /Administração e. RBEP, 66(154):432-47, set./dez. 1985.
- trabalho. /Posseiros e despossuídos — a reeducação do homem do campo em novas condições de. RBEP, 66(154):561, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- trabalho — 2º grau. /Bolsa de. RBEP, 66 (153):392, maio/ago. 1985. /seção: Comunicações e informações/
- treinamento na siderurgia: estudo realizado em empresas de grande porte. /Os determinantes das funções das unidades de. RBEP, 66(153):375-6, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- Triagem auditiva em escolares. RBEP, 66 (154):549-54, set./dez. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- UFRJ. /Formação do artista plástico no Brasil: o caso da Escola de Belas Artes da. RBEP, 66(153):273-85, maio/ago. 1985.
- UFSCar). /O ensino de adição e subtração para alfabetizando adultos (segunda unidade de uma experiência com funcionários da. RBEP, 66(154):448-75, set./dez. 1985.
- UNESCO define ação educacional para 1986-1987. RBEP, 66(154):587-8, set./dez. 1985. /seção: Comunicações e informações/
- Universidade agora e no futuro. RBEP, 66 (153):295-9, maio/ago. 1985.
- universidade brasileira. /Conformismo da socialização do professor universitário: um estudo de compromisso social da. RBEP, 66(154):556-8, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- Universidade: crise como criação. RBEP, 66(154):497-501, set./dez. 1985.
- Universidade do Maranhão. /CRUTAC: uma experiência de extensão na. RBEP, 66(152):164, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- Universidade em debate. RBEP, 66(153): 300-3, maio/ago. 1985.

- universidade/ensino de 1º grau. /Integração. RBEP, 66(153):393-4, maio/ago. 1985. /seção: Comunicações e informações/
- Universidade Federal do Paraná. /Significado e perspectivas de avaliação da aprendizagem em disciplinas teórico-práticas do Curso de Educação Física da. RBEP, 66(152):161, jan./abr. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- Universidade: os reis estão nus. RBEP, 66(152):99-105, jan./abr. 1985.
- urbana: implicações nas posições curriculares. /Necessidades educacionais das comunidades de periferia. RBEP, 66(154):563-4, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- urbanos — um estudo de caso. /A produção do saber nos setores populares. RBEP, 66(153):371-2, maio/ago. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- Os valores na educação (mesa-redonda). RBEP, 66(152):121-45, jan./abr. 1985.
- Variantes linguísticas empregadas pela escola e pelos alunos. RBEP, 66(153):361-5, maio/ago. 1985. /seção: Notas de pesquisa/
- veículo comunicador e pedagógico. /Museu: RBEP, 66(152):77-98, jan./abr. 1985.
- vida acadêmica. /O sistema de créditos e suas repercussões sobre a. RBEP, 66(152):151-3, jan./abr. 1985. /seção: Notas de pesquisas/
- vida. /Educação ambiental — garantia de. RBEP, 66(154):562-3, set./dez. 1985. /seção: Dissertações e teses/
- ZONA RURAL. RBEP, 66(153):215-28, maio/ago. 1985.
- zona rural na situação de contato. /Produtividade e/ou criatividade: um estudo da linguagem cotidiana da. RBEP, 66(152):153-7, jan./abr. 1985. /seção: Notas de pesquisa/



**IMPRESO**  
Gráfica Editora Independencia Ltda  
SIG - Q. R. - Lote 75 - Benza CF  
Fono: (PABX) 222-4441



MINISTÉRIO 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